

Teorias implícitas de profissionais da Educação sobre crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza

Implicit Theories of Educational Professionals about Children, Adolescents and Families Living in Poverty

Celia Nonato (orcid.org/0000-0002-5842-2076)¹

Maria Angela Mattar Yunes (orcid.org/0000-0002-4653-3895)²

Luara Carvalho (orcid.org/0000-0002-4653-3895)³

Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar teorias implícitas dos profissionais da Educação sobre crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza. Participaram 102 profissionais da Educação de escolas públicas, sendo utilizados instrumentos de evocação livre de palavras e ideias. As análises realizadas foram de cunho qualitativo e quantitativo para propiciar uma visão mais integrativa do fenômeno. Os resultados evidenciaram que grande parte dos profissionais atribuiu adjetivos negativos às crianças, adolescentes e famílias pobres. Apesar da expressiva maioria (65%) dos educadores ter formação superior em nível de pós-graduação, as percepções dos profissionais foram negativas, independentemente de sua experiência anterior de trabalho direto com essas populações. Concluímos que é premente a elaboração de intervenções com conhecimentos específicos sobre o fenômeno da pobreza e privação social para provocar uma reflexão macrossistêmica desses agentes sobre o trabalho com populações que vivem as adversidades da situação de pobreza.

Palavras-chave: Teorias implícitas. Crenças. Escola pública. Pobreza. Profissionais da Educação.

Abstract

This study aimed to investigate implicit theories of educational professionals about children, adolescents and families in poverty. Participants were 102 public school educators. Instruments of free evocation of words and ideas were used. The analyses carried out were qualitative and quantitative in nature to provide a more integrative view of the phenomenon. The results showed that most professionals attributed negative adjectives to children, adolescents and poor families. Although the majority (65%) of professionals were postgraduates, their perceptions were negative regardless of their previous experience with these populations. Interventions with specific knowledge about the phenomenon of poverty and social deprivation are needed to provoke a macrosystemic reflection among these educational agents who work with populations living the adversities of poverty.

Keywords: Implicit theories. Beliefs. Public school. Poverty. Educational professionals.

A escola pública brasileira vem sendo marcada pela reprodução das desigualdades sociais estruturais consolidadas e geradoras de tantas adversidades que testemunhamos ao longo dos anos (Patto, 2015). As perspectivas podem parecer ainda mais desanimadoras quando nos deparamos com a avaliação das mudanças nos índices de desigualdade dos últimos anos. Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, intitulada “A escalada da desigualdade: qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza?”, demonstra o desequilíbrio na renda da população mais pobre (Neri, 2019) – constatação decorrente da redução de 18% na renda dos mais pobres, em relação aos mais ricos (cerca de 1% da população), que obtiveram aumento de quase 10% no poder de compra. Assim, o índice

¹ Universidade Salgado de Oliveira. Niterói, Brasil. E-mail: celianon2108@gmail.com

² Universidade Salgado de Oliveira. Niterói, Brasil. E-mail: mamyunes@gmail.com

³ Universidade Salgado de Oliveira. Niterói, Brasil. E-mail: luacrc@hotmail.com

de desigualdade aumentou em todas as regiões brasileiras, atingindo o maior índice na última década (Neri, 2019).

Essa problemática atinge vários segmentos, contextos e tempos das sociedades. As crianças, adolescentes e famílias que integram sistemas de Educação podem sofrer problemas sociais gerados ou exacerbados nesse contexto. Em vez de a criança e adolescente serem amparados, violências diárias impõem a eles riscos e prejuízos para um desenvolvimento adequado (Navarro, 2004). Embora a Educação não seja a solução para todos os desafios, sem ela, tampouco, haverá desenvolvimento econômico e social duradouro. Desse modo, investir numa proposta de Educação que tenha como foco a humanização de seres humanos (Bronfenbrenner, 2011) faz com que pensemos a escola e os profissionais da Educação como agentes responsáveis e propulsores de desenvolvimento. Essa perspectiva envolve a promoção de escolas de convivência acolhedora, livres de violência e potencializadoras de saberes interessantes (Conceição & Zamora, 2015).

O espaço escolar, mesmo atuando como fator de proteção, também pode atuar como fator de risco para o desenvolvimento socioemocional de seus integrantes. Será protetor ao acolher, respeitar e incluir os alunos (Petrucci, Borsa, & Koller, 2016), e será risco se produzir ou estimular formas de violência. No que tange à vulnerabilidade, adotamos neste texto a perspectiva de que populações vulneráveis vivem em condições de privação social, econômica e ambiental que resultam em maior risco de exposição a diferentes expressões de exclusão e desigualdade de oportunidades. Para esse público, podemos considerar que os riscos são cumulativos (Rutter, 2012), funcionando como obstáculos adicionais. Isso decorre de práticas de bullying, expressões de preconceito de classe e racial, além do descrédito e da desconfiança dos professores em relação ao sucesso acadêmico dos indivíduos menos privilegiados socialmente (Gibson & Barr, 2017).

A literatura aponta que a parceria entre a escola e a família é fator preditor de saúde socioemocional, uma vez que traz benefícios para a aprendizagem, reduz o absenteísmo e a evasão escolar e estimula o prosseguimento dos estudos (Epstein, 2011; Hornby & Lafaele, 2011; Polonia & Dessen, 2005; Wagner, González, Saraiva-Junges, & Hernández 2019). Do ponto de vista bioecológico, a aproximação entre esses contextos de desenvolvimento (escola-família) estimula o envolvimento entre pessoas, objetos e símbolos, potencializando a produção de conhecimento, a resolução de problemas e as percepções e sentimentos (Bronfenbrenner, 1996; Epstein, 2011; Petrucci *et al.*, 2016).

No entanto, ainda existem muitas dificuldades na relação entre escola família que precisam ser superadas (Saraiva-Junges & Wagner, 2016), posto que muitos dos desencontros passam pelo desequilíbrio de poder nos espaços escolares e sociais (Patto, 2015). A pouca confiança nas possibilidades de resiliência das famílias em situação de pobreza está presente como barreira entre a escola e a família, conforme demonstrado por pesquisadores do tema (Garcia & Yunes, 2006; Matos, Cruz, Santos, & Silva, 2018; Yunes & Szymanski, 2001; Yunes, Garcia, & Albuquerque, 2007). Destarte, os profissionais da Educação pouco investem na

intimidade com as famílias, pois julgam-nas *perdidas, confusas, desestruturadas* (Saraiva-Jungles & Wagner, 2013; Yunes & Szymanski, 2003) ou, mesmo, *negligentes, desinteressadas* e, ainda, *pouco participativas* nos processos educativos (Polonia & Dessen, 2005).

Na esteira desse processo, a literatura da área também revela que a percepção preconceituosa decorre de crenças negativas acerca da pobreza, que, muitas vezes, influenciam na qualidade da Educação que os professores prestam às crianças desfavorecidas (Gómez-Nocetti, Gutiérrez-Rivera, Gaete-Silva, & Marqués-Rosa, 2019). Ademais, as expectativas dos professores podem ajudar ou prejudicar o desenvolvimento intelectual e acadêmico de seus alunos, assunto que vem sendo estudado há mais de 50 anos (Brophy, 1983). Nesse sentido, é relevante considerar o papel das crenças na formação de professores, visto que estas irão orientar e conduzir comportamentos. Esses pressupostos podem apoiar-se em teorias implícitas, que são definidas como construções epistêmicas de representação da realidade e são influenciadoras de percepções, atitudes, comportamentos e evocações (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993).

Um passo importante nesse processo ocorre quando professores e outros funcionários da escola compreendem suas próprias culturas, visto que os alunos de classe média não têm consciência de suas próprias práticas culturais (Gibson & Barr, 2017). O juízo de valor dos educadores sobre a vida dos alunos repercute nas representações que estes constroem sobre si mesmos, suas famílias e, conseqüentemente, sobre sua própria cultura (Gibson & Barr, 2017). Desse modo, torna-se um fator de discriminação e exclusão (D'Haem & Griswold, 2017; Yunes & Szymanski, 2003), justificando, portanto, a necessidade de pesquisas no campo das teorias implícitas desses profissionais para filtrar e desafiar o impacto das desigualdades sociais no sistema educacional (Conceição & Zamora, 2015; Tobisch & Dresel, 2020).

Nesse sentido, a ideologia de déficit associada à condição de pobreza pode gerar concepções cristalizadas de deficiência ética, intelectual e espiritual (Gorski, 2016). Tal ideologia admite que as atitudes, comportamentos e mentalidades das pessoas em situação de pobreza já são, *per se*, barreiras naturais de embotamento das potencialidades, o que dificulta a aproximação e a parceria entre a escola-família com foco em aspectos positivos (Glidden, 2018). Com base nessas ideias, serão discutidas as teorias implícitas dos profissionais da Educação de escolas públicas sobre crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza.

Os documentos oficiais de Educação tão somente responsabilizam os professores por assumirem o protagonismo no processo de aproximação escola família – como o art. 205 da Constituição Federal do Brasil e o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/2013) com poucas alternativas práticas (Wagner *et al.*, 2019). O referido art. 205 trata da relação família escola, destacando que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo assim, deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A LDB, em consonância com a Constituição e

inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, endossa esse dever. Decerto que o profissional da Educação precisa desmistificar a pobreza como algo acabado e fixo, e isso só será possível se houver disponibilidade para conhecer famílias reais, não imaginárias, e, a partir de então, promover encontros de reciprocidade e respeito (Gibson & Barr, 2017) – isso inclui comunicação adequada, compartilhamento de ideias e acordos comuns na resolução de problemas (Epstein, 2011).

De acordo com essas reflexões, cumpre destacar que os pressupostos teóricos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998) são norteadores da presente pesquisa, por possibilitarem uma visão sistêmica do fenômeno estudado, no que tange às teorias implícitas. Sob as lentes do modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT) é possível compreender que existe interconexão entre as pessoas e seus contextos, ou seja, entre a cultura, crenças, valores, atitudes que se atualizam nas relações. A escola, portanto, faz parte de uma rede de relações sistêmicas e processuais envolvidas por políticas educacionais que podem favorecer ou inibir o desenvolvimento humano.

Tendo em vista que, sob as lentes da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, as teorias implícitas fazem parte do macrosistema, fica evidente que esse desenho teórico propicia diálogo e análises do fenômeno nos contextos escolares. Nessa perspectiva, as crenças e percepções dos profissionais da Educação formuladas por influência de macrosistemas podem interferir nas relações proximais microssistêmicas que poderão assegurar, problematizar ou quebrar as desigualdades sociais. Assim, investigações e intervenções para profissionais da Educação em ambiente escolar podem contribuir para a desconstrução de modelos cristalizados de desigualdade social (Cochran-Smith & Villegas, 2016).

Pesquisadores americanos prepararam 138 professores para lidar com questões relativas às vidas de alunos de famílias de baixa renda e/ou minorias étnicas (Amatea, Cholewa, & Mixon, 2012). Esses autores verificaram que, no momento de avaliação do curso, houve mudanças significativas no comportamento dos professores, sobretudo no que tange à redução do preconceito contra as famílias e minorias. No Chile, pesquisadores verificaram que os critérios de contratação das universidades influenciavam no grau de preconceito contra a pobreza dos preceptores de curso de formação de professores (Gómez-Nocetti *et al.*, 2019). Esses pesquisadores constataram que o corpo docente da universidade tradicional era composto por doutores experientes e críticos às condições de pobreza da população, pois traziam à lume questões relacionadas às injustiças decorrentes de distorções históricas. Essa diferença foi percebida de forma positiva na formação dos professores que atendem aos alunos e às famílias pertencentes aos segmentos sociais menos favorecidos que frequentam escolas situadas em locais com condições de vulnerabilidade ou que atendiam ao público em situação de vulnerabilidade, grupo esse chamado de “escolas vulneráveis” (De La Barra, 2016; Gómez-Nocetti *et al.*, 2019).

No Brasil, numa pesquisa realizada em cinco municípios paranaenses, identificamos que professores de escola pública do ensino médio da periferia associavam adolescência à “rebeldia”, “oposição” e “autoafirmação”. Essa percepção negativa dos alunos levava os professores a acreditar que a Educação deveria ser disciplinadora, a fim de corrigir a indisciplina, o desrespeito, o deboche e as transgressões. Segundo os autores, essa visão distorcida da adolescência pode causar prejuízos ao desenvolvimento desses alunos. Dessa forma, recomendam que sejam desenvolvidos programas de formação, com base sociocrítica, atendendo a critérios de complexidade e multideterminação dos processos educacionais, visando desconstruir a imagem preconceituosa atribuída ao adolescente da escola pública (Larocca, Prachum, & Santos, 2016).

Além do Brasil, pesquisas realizadas em diversos países ressaltam as desigualdades em escolas públicas. Um exemplo é o estudo de Williams, Greenleaf, Barnes e Scott (2019), no qual relatam que 51% dos estudantes das escolas públicas dos Estados Unidos estão em situação de pobreza e desigualdade educacional. Esse fato social tem sido tema de discussão na esfera política, educacional e acadêmica a partir do levantamento de responsabilidades e de meios de apoio estudantil. Esses pesquisadores ouviram 24 alunos do Ensino Médio de alto desempenho e baixa renda para conhecer a perspectiva do estudante em relação às suas necessidades nas escolas. A partir das análises dos resultados da pesquisa, foram identificados três temas principais: criar uma cultura de esperança, desenvolver redes relacionais e estabelecer colaborações significativas entre pais e escola. A importância desses achados fortalece este estudo, no que tange à valorização da relação escola família. Os referidos pesquisadores concluíram que é necessário a preparação dos profissionais da Educação para atender às demandas do estudante em situação de pobreza e, para isso, é necessário investimento em programas de formação continuada para os profissionais da Educação.

Poucos estudos abordam diretamente as imagens sociais de profissionais da Educação acerca das famílias com crianças e adolescentes em situações de risco psicossocial. As pesquisadoras Zappe, Yunes e Dell’Aglia (2016) constataram que crenças, valores e representações associados à condição de institucionalização influenciam as práticas sociais e os modos pelos quais as crianças/adolescentes e suas famílias são tratadas e atendidas pelos agentes dos serviços de apoio social, incluindo a escola. Nesses contextos, torna-se necessário promover a ruptura e a reeducação do imaginário social para a reconstrução de novas teorias implícitas associadas às famílias que vivem situações de vulnerabilidade social, pois muitas destas são percebidas com descrédito e de modo pejorativo, o que certamente dificulta o processo de desenvolvimento saudável de suas crianças e adolescentes.

Apesar da relevância desse conhecimento acerca das teorias implícitas de profissionais e agentes sociais e educativos acerca da pobreza, ainda há proporcionalmente poucos estudos sobre os efeitos das práticas de atendimento e cuidado nesses contextos laborais (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki, & Tirri, 2018; Zappe *et al.*, 2016). O estudo de Engler, Strassle e Steck

(2019) corrobora essa questão, pois indica que experiências até mesmo simuladas com a pobreza mudam significativamente alguns comportamentos de profissionais da Educação e podem ser uma importante oportunidade positiva para o desenvolvimento. À esteira dessa lacuna, faz-se necessário mais estudos que busquem investigar as teorias implícitas desses profissionais de escolas públicas sobre pessoas em situação de pobreza.

Diante disso, o objetivo geral do presente estudo foi investigar as teorias implícitas dos profissionais da Educação de escolas públicas sobre crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza. Em decorrência de tal objetivo, estabelecemos dois objetivos específicos: (1) avaliar se a formação acadêmica dos profissionais da Educação interferia nas teorias implícitas acerca dessas populações; (2) considerar a influência da experiência prévia do profissional da Educação com crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza. A seguir serão apresentados o método utilizado nesta pesquisa e os resultados gerados com a finalidade de propiciar reflexões mais aprofundadas a respeito do tema dessa investigação.

Método

Foi utilizado um questionário sociodemográfico para a caracterização da amostra. Participaram 102 profissionais da Educação inseridos na Educação básica pública. A maioria dos profissionais era do sexo feminino (80%), com 43 anos de idade ($M = 32$; $DP = 12$), solteiros (55%) e com filhos (57%). Quanto à escolaridade, os profissionais tinham nível superior completo (35%), especialização (27%), mestrado (24%) e doutorado (14%). A expressiva maioria (63%) declarou cargo de professor em escola pública federal, sendo que os demais (47%) realizavam outras funções que fazem parte da categoria da Educação: pedagogos, intérpretes de libras, educadores físicos, psicólogos, assistentes administrativos, psicomotricistas e mediador.

Procedimentos éticos e de coleta de dados

O projeto deste estudo foi aprovado na Plataforma Brasil por Comitê de Ética em Pesquisa. A coleta de dados respeitou todos os preceitos éticos de pesquisa, inclusive sigilo das informações individuais e direito à participação voluntária e à possibilidade de desistência de continuidade na pesquisa. Todos os indivíduos que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta foi realizada presencialmente e o tempo de resposta foi de cerca de 20 minutos. Para preservação do anonimato dos participantes, foram suprimidos nomes das escolas, dos professores e qualquer outro tipo de identificação.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário aberto, elaborado especificamente para este estudo e adaptado do instrumento utilizado por Domingues (2013), em Portugal, em um estudo semelhante. Esse instrumento apresenta uma vinheta com a descrição de família hipotética

com experiência de privação característica das classes populares. Um exemplo de item é: “Pense em uma criança (entre 0 e 10 anos) que seja filha destes pais. Como descreveria essa criança?”. Em seguida, foram apresentadas mais duas questões referentes ao adolescente (entre 12 e 18 anos) e à família. Para cada pergunta, o participante dispunha de três linhas para descrever as características que considerasse adequadas a cada um desses segmentos.

No final das questões apresentadas, foram feitas duas perguntas sobre as experiências anteriores do profissional com famílias de perfil semelhante, oferecendo a possibilidade de o participante desenvolver sua resposta, caso afirmativa. As perguntas foram: 'Você já desenvolveu algum trabalho com a família de uma criança ou jovem que se encontre na situação descrita ou em situação similar? Se sim, quais foram os resultados?

Procedimentos de análise de dados

Os dados sociodemográficos foram analisados com auxílio do *software SPSS 22.0*, em seguida, foi realizada a análise descritiva da amostra. Quanto às evocações referentes à descrição de família hipotética e o breve relato das experiências anteriores do profissional, esses dados foram analisados estabelecendo-se *corpus* textuais para análise no *software Iramuteq* versão 0.7 *alpha 2*. Foram utilizados recursos de análise lexical baseados não apenas na frequência, mas sobretudo na coocorrência das palavras, de forma a configurar unidades de sentido. Assim, a análise permitiu avançar nas interpretações por meio de ligações de conteúdo, nem sempre perceptíveis em análises de conteúdo tradicionais.

Resultados

Os resultados das análises das nuvens de palavras indicaram maior frequência de palavras de conotação negativa relacionadas à caracterização da criança, do adolescente e da família. Todas as representações das imagens das nuvens de palavras são apresentadas na Figura 1. No que tange à caracterização da criança pelos participantes, as três palavras evocadas foram, respectivamente, “carente”, “inseguro” e “agitado”. Em relação ao perfil do adolescente, as palavras evocadas com frequência foram: “rebelde”, “inseguro” e “carente”. Já sobre a adjetivação da família, a tríade de palavras evocadas com maior frequência foi: “conflituoso”, “carente” e “desestruturada”.

Figura 1. Representação da nuvem de palavras dos profissionais da Educação acerca da criança, do adolescente e da família em situação de pobreza



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A partir das evidências qualitativas, seguimos, então, com uma análise adicional em função do nível acadêmico e das experiências prévias dos participantes. Para essa análise, adotamos como critério de inclusão profissionais pós-graduados (*lato sensu* e *stricto sensu*). O critério para análise levou em consideração o número de frequências (analisadas em termos de proporções) das palavras evocadas pelos profissionais.

Além disso, realizamos um levantamento das palavras, que foram organizadas em planilha e categorizadas a partir da conotação positiva ou negativa. O objetivo desse procedimento foi identificar o comportamento desse grupo, no que tange às respostas de conotação positiva e negativa em relação à frequência das palavras sobre crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza. Em seguida, foram analisadas as respostas dos participantes com ou sem experiência prévia, visando comparar o grupo de pós-graduados entre os que tinham e os que não tinham experiência com tal realidade.

Com isso, buscamos saber se a experiência prévia tinha algum efeito nas evocações de palavras. As Tabelas 1 e 2 indicam os resultados analisados a partir do Teste de Goodman para comparação "entre multinomiais" (Curi, 1980). Nesse teste, o resultado nos dá um valor de G que indica a diferença significativa toda vez que esse valor calculado for maior que o valor do G crítico (no caso, 1,96). Ao utilizar o teste de Goodman "dentro de multinomiais", a decisão é tomada considerando valores de limites numéricos obtidos em cada comparação. Quando esses limites incluem o valor zero, o teste indica que não há diferença entre as proporções comparadas, mas quando não inclui o valor zero a diferença entre as proporções é significativa. Todos os testes estatísticos consideraram $p = 0,05$, indicando que as diferenças encontradas devem ser mantidas em no mínimo 95% dos casos.

Na Tabela 1, a comparação é de respostas positivas entre profissionais com ou sem experiência. Assim, ao analisarmos os resultados com foco nas respostas dos profissionais com doutorado, observamos que o grupo de doutores com experiência prévia com adolescente em situação de pobreza foi o que mais evocou palavras de conotação positiva.

Isso pode ser observado pelo valor do G crítico (valor = 1,96), que foi estatisticamente significativo no grupo de doutores (valor = 3,06), mas não no grupo de mestres (valor = 1,96) e especialistas (valor = 0,40). Apesar disso, tomado o conjunto de pessoas com pós-graduação, detectamos que a experiência prévia do profissional e maior nível de qualificação acadêmica pouco interferiram na qualidade e na quantidade de palavras de conotação positiva, no que se refere às pessoas em situação de pobreza. Proporcionalmente, os doutores sem experiência, em comparação com os doutores experientes, foram os que mais proferiram palavras de conotação negativa para caracterizar a criança, adolescente e família em situação de pobreza.

Tabela 1. Evocações positivas dos profissionais da Educação, divididas entre doutores, mestres e especialistas, com e sem experiência prévia em situação de pobreza

Público	Quantidade de palavras de doutores		Diferenças encontradas por meio do G crítico (1,96)
	Com experiência ($n = 7$)	Sem experiência ($n = 7$)	
Criança	3	2	0,56
Adolescente	4	-	3,06*
Família	4	3	0,54
Total de palavras positivas	11	5	1,99*
	Quantidade de palavras de mestres		
	Com experiência ($n = 15$)	Sem experiência ($n = 11$)	
Criança	7	2	1,64
Adolescente	5	1	1,96*
Família	5	2	0,90
Total de palavras de conotação positiva	17	5	2,37*
	Quantidade de palavras de especialistas		
	Com experiência ($n = 12$)	Sem experiência ($n = 13$)	

Criança	3	5	0,73
Adolescente	2	3	0,40
Família	5	4	0,57
Total de palavras de conotação positiva	10	12	0,28
Somatória de palavras de conotação positiva entre doutores	Com experiência 28	Sem experiência 10	

Notas: n = amostra; * = maior ou igual ao G crítico (1,96).

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Vale destacar que, ao comparar o grupo de profissionais com mestrado e doutorado e experiência, observou-se uma diferença proporcional no número de palavras com conotação positiva, totalizando 28 palavras com essa característica. Já o grupo de mestres e doutores sem experiência evocou, proporcionalmente, menos palavras com conotação positiva em relação à criança, ao adolescente e à família, somando apenas 10 palavras positivas. Esse resultado pode ser observado na Tabela 1.

A Tabela 2, por sua vez, indica os profissionais pós-graduados que responderam positivamente e negativamente às questões referentes à criança, adolescente e família. O resultado representado proporcionalmente na Tabela 2 indica que, em geral, as palavras de conotação positiva foram minoria em todos os grupos de profissionais com pós-graduação, quando comparadas com a quantidade de palavras negativas.

Tabela 2. Comparação entre a quantidade de profissionais com ou sem experiência prévia em situação de pobreza que evocaram palavras de conotação positiva (PP) e palavras de conotação negativa (PN)

Público	Profissionais com experiência prévia que evocaram palavras de conotação positivas e negativas						Total de profissionais da Educação			
	Doutores (n=7)		Mestres (n=15)		Especialistas (n=12)		Mestres e doutores (n=22)		Todos os grupos (n=34)	
	PP	PN	PP	PN	PP	PN	PP	PN	PP	PN
Criança	3	4	7	8	3	9	10	12	13	21
Adolescente	4	3	5	10	2	10	9	13	11	23
Família	4	3	5	10	5	7	9	13	14	20

	Profissionais sem experiência prévia que evocaram palavras de conotação positivas e negativas						Total de profissionais da Educação			
	Doutores (n=7)		Mestres (n=11)		Especialistas (n=13)		Mestres e doutores (n=18)		Todos os grupos (n=31)	
	PP	PN	PP	PN	PP	PN	PP	PN	PP	PN
Criança	2	5	2	9	5	8	4	14	9	22
Adolescente	-	7	1	10	3	10	1	17	4	27
Família	3	4	2	9	4	9	5	13	9	22

Notas: *n* = amostra. PP= palavras de conotação positiva. PN= palavras de conotação negativa.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

De acordo com os resultados, além de destacarmos as diferenças proporcionais intergrupos (ou seja, grupos com as mesmas qualificações acadêmicas), associada à experiência prévia com pessoas em situação de pobreza, evidenciamos que entre aqueles com experiência prévia os resultados tendem ao equilíbrio. Ademais, os resultados da Tabela 2 demonstram que os profissionais especialistas foram, proporcionalmente, os que mais apresentaram evocações de palavras de conotação negativa para todos os grupos.

Em relação aos profissionais mestres e doutores sem experiência prévia, evocaram menos palavras de conotação positiva, em relação a todos os grupos – principalmente no que tange ao adolescente, com apenas uma palavra de conotação positiva e 17 de conotação negativa. Em face de tais considerações, a próxima seção apresentará a discussão dos resultados.

Discussão dos resultados

O presente estudo se propôs a investigar as teorias implícitas dos profissionais da Educação de escolas públicas sobre crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza, sob as lentes da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Para tanto, foram trazidas discussões conceituais e dados empíricos acerca de pesquisas anteriores sobre crenças e concepções que, muitas vezes, orientam as práticas no cotidiano escolar. Em linhas gerais, podemos dizer que o objetivo do estudo foi alcançado e ampliado.

Nesse sentido, cumpre afirmar que a crença dos profissionais da Educação sobre pobreza, incluídos na presente pesquisa, se assemelha ao de muitos professores em todo o país. Cruzando as fronteiras do imaginário, reconhecemos que os desafios desses agentes vão além da responsabilidade com a aprendizagem de seus alunos, pois incluem a luta pela

valorização da profissão, buscando formação profissional e condições apropriadas de trabalho em prol de uma Educação pública de qualidade.

Todavia, no que tange às questões relativas à pobreza, situada em vários contextos e culturas, as reações dos professores/educadores variam da empatia ao preconceito (Epstein, 2011). No Brasil, sabemos que a escola pública atende majoritariamente às classes menos favorecidas da sociedade e, por isso, requer profissionais preparados para lidar com o fenômeno da pobreza e privação social. Cumpre ressaltar que a pobreza vem sendo estudada cientificamente como um fenômeno social e ambiental por diferentes áreas do conhecimento: a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a Economia. Embora seja um fenômeno coletivo, cada pessoa atribui seus próprios sentidos a tal fato social – perpassados por crenças implícitas ou ingênuas expressas de diferentes maneiras, sobretudo, em situação de informalidade, que não exige tanto autocontrole (Rodrigo *et al.*, 1993).

A ferramenta conceitual das teorias implícitas e o instrumento utilizado possibilitaram acessar escolhas de palavras caracterizadoras de crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza que permeiam o imaginário dos educadores, formando crenças e práticas culturais (Rodrigo *et al.*, 1993). Esperávamos que os educadores mais graduados fossem mais positivos e otimistas, uma vez que tiveram mais oportunidades e acesso às informações acerca das condições históricas, políticas e econômicas de populações que vivem em condição de pobreza.

Além disso, também consideramos que a experiência profissional prévia no campo fosse moderadora na redução de crenças e preconceitos para com as crianças, adolescentes e famílias nessas situações desfavoráveis socialmente. Todavia, em consonância com estudos anteriores (Garcia & Yunes, 2006; Gómez-Nocetti *et al.*, 2019; Larocca *et al.*, 2016; Matos *et al.*, 2018; Patto, 2015; Polonia & Dessen, 2005; Saraiva-Jungles & Wagner, 2013; Yunes & Szymanski, 2003; Yunes *et al.*, 2007; Zappe *et al.*, 2016), essa investigação demonstrou que profissionais da Educação caracterizam crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza a partir da ideologia do déficit (Gorski, 2016).

Isso nos leva a inferir que concepções preconceituosas (ainda praticadas) acerca dos estudantes e famílias pobres são alimentadas por pseudoteorias que buscam justificar, entre outras coisas, o fracasso e a evasão escolar, como denunciam alguns pensadores (Angelucci, Kelmus, Paparelli, & Patto, 2004; Patto, 2015). Algumas explicações vão em linha com a genialidade hereditária, a psicologização das dificuldades de aprendizagem e a carência cultural (Patto, 2015).

Os resultados desse estudo, portanto, ensejam discussões em torno de tais processos que explicam a pobreza e apontam para o fato de que a tomada de consciência das teorias implícitas poderia ser um primeiro passo para a sensibilização dos profissionais da Educação, independentemente de títulos acadêmicos. Conseqüentemente, tendências preconceituosas poderiam ser reduzidas (Gibson & Barr, 2017), posto que investigações anteriores têm sido bastante consistentes ao mostrar preconceitos contra pessoas em situação de pobreza em

contextos educacionais e congêneres (Garcia & Yunes, 2006; Matos *et al.*, 2018; Polonia & Dessen, 2005; Saraiva & Wagner, 2013; Yunes & Szymanski, 2003; Zappe *et al.*, 2016).

As análises dos resultados desta investigação acerca da família pobre evidenciaram que as crenças dos profissionais da Educação são negativas e corroboram pesquisas anteriores (Polonia & Dessen, 2005; Saraiva-Junges & Wagner, 2013; Yunes *et al.*, 2007; Zappe *et al.*, 2016). No entanto, Gorski (2016) argumenta que basear conclusões apenas em crenças pode ser um desperdício de tempo e recursos, pois pode negligenciar as necessidades reais das famílias marginalizadas. Em seu estudo com escolas americanas, o autor destaca os prejuízos de investimentos em iniciativas projetadas para resolver problemas sem uma análise crítica das estruturas sociais subjacentes. A ideologia do déficit contradiz os princípios de equidade e representa um perigo no contexto sociopolítico atual, especialmente onde persiste a crença na igualdade de oportunidades, apesar das significativas desigualdades sociais.

Neste estudo, tivemos como hipótese que os profissionais mais qualificados em escolaridade seriam mais positivos e otimistas em suas concepções sobre populações menos favorecidas socialmente. Entretanto, os resultados sugerem, no geral, que crenças preconceituosas não foram significativamente reduzidas em razão de maior qualificação acadêmica, como fica explícito na pesquisa realizada com docentes doutores em uma universidade no Chile (Gómez-Nocetti *et al.*, 2019). Tudo indica que as teorias implícitas tendem a ser mais influentes no comportamento das pessoas do que o conhecimento teórico científico adquirido nos bancos das universidades (Rodrigo *et al.*, 1993). Além disso, o professor recebe uma formação pautada em *pseudoteorias* que, de alguma forma, alimentam suas crenças negativas acerca das pessoas em situação de pobreza (Patto, 1988, 2015; Paulilo, 2017).

Nesta pesquisa, o grupo de doutores com experiência prévia apresentou resultado estatístico significativo apenas no que tange à caracterização positiva do adolescente. Esse resultado está em consonância com pesquisas anteriores que, embora não abordem a questão da escolaridade, afirmam que o envolvimento e a experiência em programas de preparação de educadores na lida com pessoas em situação de pobreza podem ser decisivos para a desconstrução de crenças implícitas. Diversos autores demonstram que a empatia favorece relações mais saudáveis de convivência entre escola-família e consideram a importância de programas de preparação de professores (Amatea *et al.*, 2012; Engler *et al.*, 2019; Epstein, 2015; Gibson & Barr, 2017).

É fato que essa projeção positiva do adolescente pelos doutores com experiência prévia vai na contramão das pesquisas de Larocca *et al.* (2016), que problematizam os estereótipos, preconceitos e depreciações e/ou patologização dos professores para os adolescentes pobres da escola pública. Importante ressaltar que tais concepções e crenças dos profissionais da Educação sobre os alunos podem acarretar, mesmo involuntariamente, profecias autorrealizadoras e, assim, afetar as famílias dos discentes, influenciando as interações e a capacidade de construir relações de confiança (Brophy, 1983).

Embora os resultados deste estudo apontem que a experiência proximal com a pobreza aliada a níveis altos de escolaridade possibilitou perspectiva positiva para o adolescente marginalizado pela sociedade, devemos reconhecer que, no conjunto, esse grupo foi muito seletivo e pouco representativo da realidade brasileira. No entanto, podemos inferir que o investimento em programas de preparação de profissionais da Educação, que tratem de forma crítica questões relacionadas à pobreza, pode ser um ponto positivo, pois profissionais preparados alimentam esperanças para a vida das crianças e dos adolescentes em situação de pobreza, posto que reconhecem a violação dos seus direitos legais, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069/1990).

É cogente afirmar que o adolescente em situação de pobreza está entre os mais vulneráveis à violência cotidiana, como salientado no Mapa da Violência com Adolescentes (Waiselfisz, 2015). Sendo assim, é mister que os profissionais da Educação despertem para uma concepção mais positiva acerca desse público para que um resultado revelador seja alcançado. Sobretudo, quando pesquisadores apontam que a escola passa a não ser um fator de proteção quando julga os adolescentes como “rebeldes”, sendo considerados um risco à tranquilidade da sociedade (Larocca *et al.*, 2016).

Na perspectiva da Psicologia Social, é necessário enfrentar a realidade escolar com ações e propostas de formulação de políticas institucionais de apoio que defendam uma Educação pública de qualidade para todos, garantindo, assim, os direitos constitucionais (Conceição & Zamora, 2015). Bronfenbrenner (1996) afirma que é primordial formular políticas públicas para o bem-estar e desenvolvimento dos seres humanos em diferentes contextos. Nessa linha, é importante exigir que políticas educacionais sejam garantidas; tendo isso em vista, nosso estudo aponta que a ideologia do déficit pode interferir nas interações proximais entre a relação escola-família.

Considerações finais

O objetivo geral do presente estudo foi investigar as teorias implícitas dos profissionais da Educação de escolas públicas sobre crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza, que foram discutidos à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Mesmo que estudos sobre teorias implícitas acerca da relação escola família ainda sejam escassos no Brasil (Saraiva-Junges & Wagner, 2016), internacionalmente há evidências científicas de que a cooperação entre esses dois microsistemas favorece a saúde socioemocional dos estudantes (Epstein, 2011; Glidden, 2018; Wagner *et al.*, 2019). Pesquisas indicam que programas de formação de professores voltados às formas de lidar com famílias pobres e minorias étnicas apresentam resultados positivos, no que tange à redução de práticas preconceituosas (Amatea *et al.*, 2012; Gibson & Barr, 2017). Por exemplo, oficinas de simulação com famílias pobres se mostrou positivo em diluir crenças preconceituosas (Engler *et al.*, 2019).

Concluimos, portanto, que é fundamental investir em processos dialógicos com professores e gestores, a fim de desenvolver valores compartilhados que promovam o desenvolvimento de pessoas cada vez mais humanas (Bronfenbrenner, 2011) e sensibilizadas para a pobreza como uma forma de privação social e ambiental. As limitações deste estudo decorrem do fato de não ter sido realizada uma pesquisa de maior abrangência em escolas públicas de outros estados do país.

Sugerimos que estudos futuros desenvolvam programas de formação para professores, visando prepará-los para o trabalho cotidiano com populações que vivem em comunidades vulneráveis. Agentes da educação que conseguem estabelecer relações de reciprocidade, afeto e equilíbrio de poder com crianças, adolescentes e famílias em situação de pobreza são capazes de atender e cuidar das reais necessidades daqueles que recebem pouca ou nenhuma atenção dos governantes. Esses programas permitem refletir sobre conhecimentos implícitos e científicos, com o objetivo de desenvolver habilidades e disposições reflexivas que desconstruam práticas escolares desrespeitosas, mecânicas e ineficazes. Almejamos que a presente pesquisa possa contribuir para o desenho, elaboração e execução de tais programas com evidências científicas para extirpar crenças cristalizadas e favorecer a colaboração proximal, responsável e afetiva entre a escola e a família.

Referências

- Amatea, E. S., Cholewa, B., & Mixon, K. A. (2012). Influencing Preservice Teachers' Attitudes About Working with Low-Income and/or Ethnic Minority Families. *Urban Education*, 47(4), 801-834. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0042085912436846>.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Morris P. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. (2016). Preparing Teachers for Diversity and High-Poverty Schools: A Research-Based Perspective. In J. Lampert & B. Burnett (Eds.). *Teacher Education for High Poverty Schools*. *Education* (Vol. 2, pp. 9-31). Doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-22059-8>.

- Conceição, V. L., & Zamora, M. H. (2015). Desigualdade social na escola. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 705-714. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000400013>.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Curi, P. R. (1980). Associação, homogeneidade e contrastes entre proporções em tabelas contendo distribuições multinomiais. *Ciência e Cultura*, 33(5), 713-722. Recuperado de <https://ci.nii.ac.jp/naid/10027479268/>.
- De La Barra, A. V. N. (2016). Facilitadores de reflexión docente durante la práctica profesional en escuelas vulnerables de Concepción. *Educadi*, 1(1), 41-54. Doi: 10.7770/EDUCADI-V1N1-ART995.
- Domingues, A. L. (2013). *Imagens associadas às famílias de crianças e jovens em acolhimento institucional*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- D'Haem, J., & Griswold, P. (2017). Teacher Educators' and Student Teachers' Beliefs About Preparation for Working with Families Including Those from Diverse Socioeconomic and Cultural Backgrounds. *Education and Urban Society*, 49(1), 81-109. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0013124516630602>.
- Engler, J. N., Strassle, C. G., & Steck, L. W. (2019). The Impact of a Poverty Simulation on Educators' Attributions and Behaviors. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(4-5), 174-182. Doi: 10.1080/00098655.2019.1648233.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Baltimore, Johns Hopkins University: Westview Press.
- Glidden, R. F. (2018). Comunicação família e escola: tensões e desafios. *Revista da Faculdade de Educação*, 29(1), 159-74. Doi: 10.30681/21787476.2018.29.159174.
- Garcia, N. M., & Yunes, M. A. M. (2006). Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. In D. Dell'Aglio, S. H. Koller & M. A. M. Yunes (Eds.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 117-140). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gómez-Nocetti, V., Gutiérrez-Rivera, P., Gaete-Silva, A., & Marqués-Rosa, M. L. (2019). Creencias de los formadores de profesores de distinto tipo de universidades sobre escuelas en contextos de pobreza. *Formación universitaria*, 12(1), 95-108. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100095>.
- Gibson, E. L., & Barr, R. D. (2017). Building a Culture of Hope: Exploring Implicit Biases Against Poverty. *National Youth-At-Risk Journal*, 2(2). Doi: 10.20429/Nyarj.2017.020203.
- Gorski, P. (2016). Poverty and the Ideological Imperative: A Call to Unhook from Deficit and Grit Ideology and to Strive for Structural Ideology in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 378-386. Doi: 10.1080/02607476.2016.1215546.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. Doi: 10.1080/00131911.2010.488049.
- Larocca, P., Prachum, B. N., & Santos, N. (2016). Representações dos professores sobre adolescentes estudantes da escola pública. *Olhar de Professor*, 19(1), 84-106. Recuperado de <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/>.
- Matos, L. A., Cruz, E. J. S., Santos, T. M. dos, & Silva, S. S. C. (2018). Resiliência familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 493-501. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018038602>.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE. Unesco.
- Neri, M. C. (2019). *A escalada da desigualdade: qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Recuperado de <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/A-Escalada-da-Desigualdade-Marcelo-Neri-FGV-Social.pdf>.
- Paulilo, A. (2017). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1252-1267. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/198053144445>.
- Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 72-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208435>.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>.
- Rissanen I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri K. (2018) Teachers' Implicit Meaning Systems and Their Implications for Pedagogical Thinking and Practice: A Case Study from Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 487-500. Doi: 10.1080/00313831.2016.1258667.

- Rodrigo, M. J., Rodrigues, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a Dynamic Concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>.
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2013). A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 21, 81,739-772. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006>.
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2016). Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação*, 39(Esp), s114-s124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/848/84850103013.pdf>.
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2020). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler* innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten?. In *Stereotype in der Schule* (pp. 133-158). Springer VS, Wiesbaden. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_5.
- Wagner, A., González, M. del L. T., Saraiva-Junges, L. A., & Hernández, E. (2019). Los docentes frente a las demandas de las familias: aproximando contextos. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 600-618. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14244/198271992543>.
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência: adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil*. Rio de Janeiro: Flacs. Recuperado de http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaviolencia2015_adolescentes.
- Williams, J. M., Greenleaf, A. T., Barnes, E. F., & Scott, T. R. (2019). High-Achieving, Low-Income Students' Perspectives of How Schools Can Promote the Academic Achievement of Students Living in Poverty. *Improving Schools*, 22(3), 224-236. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1365480218821501>.
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Ed.). *Resiliência e Educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.
- Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., & Albuquerque, B. de M. (2007). Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 444-453. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300012>.
- Yunes, M., A. M., & Szymanski, H. (2003). Crenças, sentimentos e percepções acerca da noção de resiliência em profissionais da Saúde e Educação que atuam com famílias pobres. *Psicologia da Educação*, 17, 119-137. Recuperado de <http://ken.pucsp.br/psicoeduca/article/view/30846>.
- Zappe, J. G., Yunes, M. A. M., & Dell'Aglio, D. D. (2016). *Imagens sociais de famílias com crianças e adolescentes: impacto do status socioeconômico e da institucionalização*.

Pensando Famílias, 20(1), 83-98. Recuperado de
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v20n1/v20n1a07.pdf>.

Recebido em: 03/05/2020

Aprovado em: 09/07/2021