

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS: A VISÃO DE
PROFESSORAS E MÃES DE ALUNOS DE CLASSES
DE RECUPERAÇÃO PARALELA**

ANDRÉIA REGINA DE OLIVEIRA

SÃO CARLOS

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS: A VISÃO DE
PROFESSORAS E MÃES DE ALUNOS DE CLASSES DE
RECUPERAÇÃO PARALELA**

ANDRÉIA REGINA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, área de Metodologia de Ensino, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI

SÃO CARLOS

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48re

Oliveira, Andréia Regina de.

Relação escola e famílias: a visão de professores e mães de alunos de classes de recuperação / Andréia Regina de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

152 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Associações de pais e professores. 2. Ensino de primeiro grau – recuperação. 3. Pais e professores. I. Título.

CDD: 370.19312 (20^a)

AGRADECIMENTOS

Especialmente aos meus pais, CLÓVIS VALENTIM DE OLIVEIRA e ADÉLIA REGINA VITTA DE OLIVEIRA, e à minha irmã ADRIANA CARLA DE OLIVEIRA pela paciência, amor, atenção, otimismo e incentivo desde sempre.

Ao DANILO MACARI pelo amor, alegrias, amizade e apoio durante todos esses anos.

À CAPES pelo auxílio financeiro e pela bolsa de estudo concedida que concretizou a realização desta pesquisa.

À minha orientadora ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

Às professoras SÍLVIA REGINA RICCO LUCATO SIGOLO E REGINA MARIA SIMÕES PUCCINELLI TANCREDI pela disponibilidade e importantes sugestões no momento da qualificação e da defesa.

Às todas PROFESSORAS, FAMÍLIAS e ESCOLAS que participaram da pesquisa com seus depoimentos e que tanto contribuíram com o estudo.

Ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO e especialmente a MARIA HELENA NINELLI pelo esclarecimento das dúvidas burocráticas durante o curso.

E a todas as PESSOAS que direta e indiretamente ajudaram na realização deste trabalho.

MUITO OBRIGADA!!!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar as inter-relações estabelecidas entre professoras e famílias de alunos da 4ª série do ensino fundamental que apresentam dificuldades escolares e que freqüentam a classe de recuperação paralela.

Participaram do estudo cinco professoras da 4ª série regular, quatro professoras da classe de recuperação paralela e seis famílias (três consideradas envolvidas e três não envolvidas) de alunos com dificuldades escolares de três escolas públicas estaduais de ensino fundamental, da cidade de Jaboticabal, interior do Estado de São Paulo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada e a observação das reuniões de pais.

Os resultados mostram que as famílias avaliam negativamente suas participações com a escola dos filhos e indicam que gostariam de participar mais, saber mais a respeito do filho e da escola como um todo, no entanto, percebem positivamente a participação da escola frente suas famílias. As famílias do grupo diferem do modelo, pai-mãe e filhos, tomado como “correto e normal” pelas professoras. As mães pesquisadas costumam acompanhar a vida escolar dos filhos, olham os cadernos diariamente, perguntam como foi o dia na escola e auxiliam nas tarefas de casa.

Por outro lado, as professoras julgam as famílias como “desequilibradas” e responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos. As professoras consideram as famílias omissas e desinteressadas com relação à escolarização dos filhos. As docentes concebem seu envolvimento e da escola com as famílias de forma bastante positiva; por outro lado, percebem negativamente a participação das famílias com a escola.

Durante a pesquisa, constatou-se que os contatos entre as duas instituições são realizados prioritariamente por meio de bilhetes e, bimestralmente, nas reuniões de pais, podem ocorrer eventuais contatos se algum aluno apresentar dificuldades escolares e/ou comportamento.

Verificou-se que os contatos partem sempre da escola com relação às famílias e são sempre restritos e pontuais. As famílias participam de acordo com as normas ditadas pela escola. É a escola quem decide como, quando e por que as famílias devem participar do ambiente escolar.

No discurso das professoras, verifica-se a importância da parceria da escola com os pais, no entanto, não há, aparentemente, um empenho da escola na mobilização da participação dos pais para a melhoria do desempenho escolar das crianças, assim como não há ainda um esforço coordenado pela escola para levar os pais a agir em parceria com a escola.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the inter-relationships established between teachers and 4th grade fundamental school pupils' families that have learning difficulties and attend to parallel reinforcement classes.

Took part in this study five regular 4th grade teachers, four parallel reinforcement classes teachers and six families (three of which were considered to be involved with the school and three non-involved). All children had learning difficulties and attended classes at three public schools in the town of Jaboticabal, São Paulo state, in Brazil.

The instruments used for data collection were semi-structured interviews and parents evenings.

The results show that the families evaluate negatively the current relationship with their children's school and point out that they would like to participate more actively, getting to know more about their children and the school as a whole. However, they see positively the school participation towards their families. The families in the study differ from the traditional mom-dad-children type of family seen as "correct and normal" by the teachers. The mothers in the study tend to follow the school life of their children, check their notebooks daily, ask how was the day at school and help with the homework.

On the other hand, teachers judge the families as "not structured" and responsible for the students failures. They consider that the families oversight and are uninterested toward their children education. Teachers see their and the school's current involvement with the families as very positive, but not the other way round (they see as poor the family-school involvement).

During the study it was possible to notice that the family-school communication is done mainly through notes and in the parents evenings every other month. A closer contact may happen between parents and teachers if a student eventually appears to have learning difficulties or misbehaves.

It was possible to verify that the contacts are always the schools initiative and are always restrict and punctual. The families participation is restricted to the rules dictated by the school. It is the school that decides how, when and why the families should take part in the school environment.

In the teachers speeches the parents-school partnership is put in evidence but there is no apparent effort from the school stimulating the parents participation in order to improve their children's performance in the same way that there is no coordinated effort to make parents act in partnership with the school.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO I - A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS E O FRACASSO ESCOLAR EM PERSPECTIVA: ALGUNS ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DE UM PROCESSO	10
I.1. A Relação Escola-Famílias: uma problemática para investigação	10
I.2. Formação continuada, os professores e a aprendizagem profissional	19
I.3. As funções da Família e da Escola: alguns apontamentos para a compreensão de como se dá a sua interação especialmente frente ao fracasso escolar.....	26
CAPÍTULO II – PERCURSOS METODOLÓGICOS	37
II.1. A coleta dos dados.....	38
II.2. Os contextos investigados	43
II.3. Os participantes	47
II.4. Os instrumentos e o processo de coleta de dados.....	52
CAPÍTULO III - AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E DAS MÃES SOBRE O MOVIMENTO DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS E FAMÍLIAS E ESCOLA	56
III.1. Caracterização das professoras e opinião a respeito das famílias e das relações estabelecidas com as mesmas.....	57
III.2. A visão das professoras sobre os diferentes aspectos relativos aos alunos e às suas famílias.....	69
III.3. Caracterização das famílias e concepção a respeito da escola dos filhos e de sua própria relação com a escola.....	93
III.4. A ótica das famílias a respeito dos diferentes aspectos relativos aos filhos e às escolas freqüentadas por eles	104
CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO	131
CAPÍTULO V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
ANEXOS	146

APRESENTAÇÃO

O interesse para investigar a relação escola e famílias de crianças que apresentam um quadro de fracasso escolar surgiu a partir de algumas experiências vivenciadas ao longo da minha formação.

Durante o período de graduação em Pedagogia, na UNESP- Araraquara, como bolsista de Iniciação Científica, ocorreu o primeiro contato com o estudo sobre famílias, durante o projeto de pesquisa integrado denominado “*Trocas interativas entre mãe-criança com atraso de desenvolvimento: um estudo de variáveis relevantes*”, coordenado pela Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo do Departamento de Psicologia da Educação. Durante o período de três anos constatou-se a complexidade e a importância da relação familiar, tendo como foco a figura materna para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da comunicação infantil. O trabalho constatou a importância da estimulação verbal promovida pela mãe em situações de rotina diária, como banho, refeição e brincar livre para o surgimento e progresso da comunicação em crianças com atraso de desenvolvimento.

Já o interesse em estudar famílias de crianças com histórico de fracasso escolar está relacionado à experiência profissional como bolsista de Aprimoramento Profissional em Psicopedagogia Clínica, no Ambulatório de Psicologia Infantil do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP, durante dois anos. Nesse período, constatou-se que um número significativo das queixas apresentadas por famílias de crianças que procuravam atendimento clínico era proveniente da escola e atingia aproximadamente 85% dos casos atendidos no ambulatório.

De um lado, era evidente que os professores, ao identificarem qualquer dificuldade na aquisição ou acompanhamento da leitura, escrita, matemática ou comportamento na sala de aula, encaminhavam os alunos para avaliação e acompanhamento psicopedagógico. As professoras apontavam as famílias e a própria criança como responsáveis pelas dificuldades escolares. De outro lado, foi observado um envolvimento da escola com as famílias de tais crianças que tinha como características oferecer poucas informações a respeito do desenvolvimento acadêmico dos alunos, bem

como o não esclarecimento das dificuldades indicadas. Além disso, essas e outras ações escolares pareciam negar freqüentemente a responsabilidade da escola frente às situações.

De acordo com o relato das famílias, as professoras deixavam de investir nas crianças, deixando-as “de lado”, quando a criança aparentemente não aprendia, não prestava atenção, não se mostrava motivada, não respeitava as normas de convivência social, comportamentos usualmente valorizados pelos professores para realizar a sua tarefa de ensinar sem grandes dificuldades.

Todavia também era observado que as famílias, apesar de cobrarem da escola uma participação ativa frente às dificuldades das crianças, não se envolviam com a escola dos filhos, no sentido de freqüentar as reuniões e procurar conversar com a professora para, juntas, tentarem minimizar as dificuldades.

Diante das dificuldades de relacionamento e contato entre escola e famílias é que surgiu a idéia de pesquisar, durante o mestrado, essas agências educacionais. Mais precisamente buscou-se compreender o que as famílias pensam sobre a escola e o que a escola pensa a respeito das famílias dos alunos, e como estas duas instituições se relacionam frente às crianças que apresentam um histórico de fracasso escolar.

A partir dessa problemática, o presente trabalho pretendeu investigar as inter-relações estabelecidas entre professoras e famílias de crianças da 4ª série do ensino fundamental que freqüentam a classe de recuperação paralela. De acordo com LOLLATO (2000), pais de crianças no início do processo de escolarização mostram-se mais envolvidos e participativos no sentido de apresentarem curiosidades e expectativas frente a uma nova situação a qual o filho está iniciando. Nesse sentido, foram pesquisados pais e professores de crianças que já passaram por experiências variadas e negativas ao longo dos anos que vêm freqüentando a escola. Por esse motivo, foram estudadas as classes de 4ª série, a última série do 1º ciclo do ensino fundamental.

O presente relato organiza-se da maneira explicitada a seguir.

No primeiro capítulo é realizada uma revisão de estudos sobre a relação escola e famílias e suas implicações para a educação, bem como algumas políticas públicas atuais, voltadas para a interação escola-famílias, que estão permeando os ambientes escolares. Nesse capítulo ainda são apresentadas algumas idéias sobre as mudanças ocorridas na

organização familiar, nos dias atuais, e alguns aspectos acerca do fracasso escolar e como todos esses fatores parecem afetar o modo de pensar e de atuar dos professores – os principais interlocutores entre a escola e as famílias de seus alunos.

No segundo capítulo é apresentada a parte metodológica da pesquisa. O capítulo está dividido em duas partes: a primeira mostra uma retrospectiva a respeito da coleta de dados, e a segunda parte aborda as escolhas metodológicas que orientaram a investigação, os participantes e os contextos estudados.

No terceiro capítulo, também dividido em duas partes, são apresentados os dados coletados na pesquisa.

Na primeira parte é realizada uma caracterização das professoras e das famílias e mostrado como as professoras concebem seu envolvimento com as famílias e como percebem o envolvimento dos pais com a escola. Também é apresentado como as mães concebem seu envolvimento com a escola e como percebem a interação dos professores com suas famílias confrontando tais dados com a literatura.

Na segunda parte, procurou-se identificar inicialmente a visão da escola sobre as famílias e os alunos e a ótica das famílias junto aos filhos e à escola freqüentada por eles de acordo com algumas categorias.

Por fim, no quarto capítulo, apresenta-se uma conclusão dos principais resultados encontrados durante a pesquisa.

CAPÍTULO I - A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS E O FRACASSO ESCOLAR EM PERSPECTIVA: ALGUNS ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DE UM PROCESSO

Neste capítulo, o objetivo é apresentar uma revisão de estudos que tratam da relação escola-famílias e suas contribuições para a educação escolar, bem como algumas políticas públicas voltadas para a interação escola-famílias que estão permeando os ambientes escolares atualmente.

Pretende-se mostrar a formação continuada, os professores e suas aprendizagens profissionais, pois eles são os elementos-chave no estabelecimento/manutenção do diálogo entre essas duas instituições educativas. Objetiva-se indicar as possíveis funções da família e da escola para a compreensão de como se dá a interação entre essas instituições, especialmente frente ao fracasso escolar. Tais temas pretendem contribuir com subsídios para elucidar quais são as relações estabelecidas entre professores e famílias de alunos com histórico de fracasso escolar.

1.1. A Relação Escola-Famílias: uma problemática para investigação

A interação escola e famílias é um tema cujo interesse vem crescendo gradativamente e ganhando espaço tanto na área de pesquisa educacional quanto no cotidiano de muitas escolas nacionais e internacionais. A revisão da literatura indicou que essa temática é mais estudada pela área da Sociologia da Educação no Brasil do que propriamente pela área educacional. Além disso, os estudos consultados (MARINI, 2002; MAGALHAES, 2002; NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2000) mostram que a relação bem sucedida entre as escolas e as famílias dos alunos constitui-se em uma prática pouco comum nas instituições brasileiras, principalmente porque as duas instituições apresentam expectativas diferentes uma da outra. Por exemplo: a escola apresenta um certo tipo de expectativa sobre o papel das famílias, tendo em vista o processo escolar que não se

consubstancia. Por outro lado, às famílias têm sido atribuídas algumas funções que a escola, aparentemente, ainda não incorporou, como é caso de ensinar a criança a ter boas maneiras em uma lanchonete.

De acordo com PORTES (2000, p.63), as pesquisas mais recentes abordadas por essa temática privilegiam como objeto de estudo as camadas populares. Pode-se destacar exemplos desses estudos, alguns desenvolvidos em outros países, como o de LAHIRE (1997), que investigou a realidade de camadas populares, na França, cujo foco principal são as razões do sucesso escolar das crianças desse meio, sob a ótica das famílias e da escola; PORTES (2000), que realizou uma pesquisa, em Minas Gerais, voltada para o trabalho escolar das famílias de meios sócioeconômicos desfavorecidos, cujos filhos chegaram à universidade pública em cursos bastante disputados e de VIANA (1998), que estudou as trajetórias escolares e as condições que possibilitaram o acesso e a manutenção de indivíduos, provenientes das camadas populares de Minas Gerais, em instituições de ensino superior.

Um estudo interessante, feito por BHERING e BLATCHFORD (1999), tratou da visão que os familiares têm a respeito da escola. O objetivo da pesquisa foi verificar a opinião de 21 mães sobre seu envolvimento com a escola e com os aspectos educacionais dos filhos, alunos de 4ª série do ensino fundamental, na cidade de Belo Horizonte, MG. De modo geral, a pesquisa apontou que os pais querem maior acesso às informações e um diálogo mais aberto com os professores. Os pais gostariam de poder se comunicar com maior frequência e mais abertamente com a escola; manifestaram também o desejo de saber mais sobre o funcionamento geral da escola e conhecer as regras internas e externas da sala de aula. O grupo gostaria que as professoras falassem e esclarecessem as dúvidas de forma mais simples nas reuniões, sem o uso de jargões. O estudo mostrou que a maioria dos contatos era realizado por escrito e não oralmente, e que os contatos individuais realizados com os pais restringiam-se às reclamações sobre os filhos. Além disso, todas as mães entrevistadas desejavam que seus filhos terminassem o 2º grau e que fossem bem sucedidos social e profissionalmente tanto quanto elas ou mais.

Outra pesquisa foi realizada nessa mesma linha, e o objetivo das autoras REALI e TANCREDI (2000) era conhecer as expectativas dos pais sobre a escola dos filhos. Para

isso foi realizado um questionário elaborado pelas professoras de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, no qual pretendiam por um lado, constatar se os pais conheciam e acompanhavam a trajetória escolar dos filhos e por outro lado, verificar os temas sobre os quais as famílias gostariam de conversar com a escola. Os resultados mostraram, de modo geral, que os pais têm interesse em relação à escola e ao processo de escolarização dos filhos. Acompanham as atividades escolares dos filhos e as razões mais freqüentes para essa atitude é a necessidade de estar mais próximo e participar de todas as fases de desenvolvimento e crescimento da criança. Os pais conhecem a professora dos filhos, pois participam de atividades promovidas pela escola. Os temas de maior interesse dos pais foram em relação a um maior conhecimento sobre a escola, tanto no que se refere à proposta pedagógica, ao ensino ministrado, à metodologia de ensino e aos professores.

Alguns estudos (ZAGO,1985; CARVALHO,1989; e ROMANELLI, mimeo) mostram que as famílias, de modo geral, preocupam-se com a escolarização dos filhos e possuem interesse que se saiam bem nos estudos. Por outro lado, verifica-se que a escola avalia as famílias, principalmente as pertencentes às classes populares, como desinteressadas e omissas, desprezam seus saberes e não as considera competentes o suficiente para participar e acompanhar a vida escolar dos filhos.

Com relação ao tipo de pesquisa que aborda as características das famílias sob a perspectiva da escola, em um outro estudo realizado por REALI e TANCREDI (2001), cujo objetivo era verificar a percepção de professores de uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de São Carlos, sobre as famílias dos seus alunos, constatou-se que a maioria das famílias atendidas pela escola era vista como “desestruturada” e violenta, com nível sócio-econômico baixo e pouca escolaridade, embora na realidade esses aspectos não caracterizassem efetivamente a população atendida. Quando questionados sobre o porquê dos pais enviarem seus filhos para a escola, os profissionais, na maioria das vezes, apontaram que as famílias mandavam seus filhos para se “livrar” das crianças e, em apenas um número restrito de famílias, foi apontado o fato de a criança querer ir para escola ou de a escola ser importante. Com relação à interação escola e famílias os professores indicaram que os modos de comunicação estabelecidos com as famílias eram realizados pelos contatos na entrada ou na saída das aulas ou por meio de bilhetes. Indicaram que essa forma vinha

trazendo bons resultados e qualificaram a interação como boa, apesar das autoras terem observado que as interações eram pontuais e restritas e as comunicações partiam sempre da escola para as famílias. O conteúdo dos contatos era restrito a determinados tipos de problemas e momentos; além disso, aparentemente, os professores conheciam as famílias pelos comentários que os filhos faziam em sala de aula.

CONNEL et al (1995), que investigou a realidade da educação secundária australiana, no final da década de 70, indicou que, geralmente, os professores apresentam uma visão negativa acerca das famílias dos seus alunos. Para esses autores,

“O mau lar é aquele que mais se nota. Alguns professores vêm na vizinhança inteira onde estão trabalhando nesses termos um deserto cultural povoado por pais bebedores de cerveja e mães negligentes” (p. 53).

Uma hipótese explicativa para tal posicionamento é a falta de conhecimento mútuo estabelecido entre as duas agências educacionais. As famílias, exceto aquelas que participam ativamente da escola como membro das Associações de Pais e Mestres, por exemplo, possuem limitadas oportunidades de acompanhar o que está acontecendo na escola (sala de aula, sala dos professores e pátio); o que pouco sabem é por meio do que os filhos lhes contam em casa ou então em conversas com outros pais ou pelos boletins. Por outro lado, os professores têm menos oportunidades de saber o que acontece nas famílias dos alunos, pois uma das únicas formas de saber é quando o aluno comenta em classe a respeito de sua família. Diante desses quadros, alguns estudos têm mostrado que escola e famílias apresentam, muitas vezes, visões distintas e conflitantes uma da outra, por não se conhecerem muito bem.

O estudo de LAHIRE (1997) investigou a realidade das camadas populares, na França, e tem como foco principal as razões do sucesso escolar de crianças desse meio; LAHIRE mostrou que não há desinteresse ou negligência em relação à escolarização dos

filhos nas famílias de periferia urbana e, segundo o autor, “a omissão parental é um mito” (p.334).

No entanto, quando se trata da relação escola e famílias, é preciso ser bastante cauteloso, principalmente quando se refere às famílias de classes populares. É importante considerar que as famílias de diferentes camadas sociais comportam-se de modo diverso em relação à escola, assim como utilizam estratégias de socialização familiar diferenciadas. Portanto, é importante considerar o tipo de família antes de estabelecer um julgamento precipitado sobre o tipo de relação que ela estabelece com a escola. Assim sendo, a escola deve conhecer o tipo de família e o contexto em que vivem, para não fazer generalizações de participações que, às vezes, tornam-se impossíveis de serem cumpridas pelos pais de alunos das camadas populares.

Entretanto, a escola toma como referência um único modelo de relação, baseado normalmente na relação “ideal” (supostamente as relações que mantêm com as famílias de classe média) e considera incorreto tudo o que foge desse modelo.

Além disso, quando se analisa essa temática, faz-se necessário pensar no tipo de constituição familiar, no número de membros da família, no desempenho escolar da criança e, principalmente, na classe social à qual a família pertence, pois esses fatores são importantíssimos na hora de analisar a forma e o tipo de relação que as famílias mantêm com a escola.

Frente aos possíveis desencontros da relação da escola com as famílias, SZYMANSKI (2001) aponta que inúmeros fatores precisam ser considerados, pois

“A ação educativa dos pais difere necessariamente da escola nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem” (p. 64).

A autora também indica que é importante considerar que as famílias de diferentes classes sociais mantêm modos diferentes de se relacionar com a escola, da mesma forma que utilizam estratégias diferentes de socialização familiar.

De acordo com SZYMANSKI (2001), os modelos educativos escolhidos pelas famílias de classe popular pelas mais abastadas também são diferentes:

“Os conflitos entre famílias e escola podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos. Tanto crianças como pais podem comportar-se segundo modelos que não são os da escola. Isto pode não ser um problema para as famílias das camadas sociais mais altas, que têm a possibilidade de escolher uma escola que se assemelhe ao seu próprio modelo. Esta não é a realidade para as classes trabalhadoras” (p. 66).

Por esse motivo, é importante conhecer bem as características das famílias pertencentes às diferentes classes sociais, para entender o tipo de relação estabelecido com a escola e para, dessa forma, não emitir julgamentos precipitados e construir visões estereotipadas da interação da escola com as famílias.

Apesar do aparente desencontro existente entre essas duas instituições, a literatura é consistente em defender a importância da interação escola e famílias.

Diversos estudos (MARQUES, 1997; BHERING e BLACTHFORD, 1999; REALI e TANCREDI, 2000) têm mostrado que o relacionamento entre escola-famílias traz ganhos para todos os envolvidos direta ou indiretamente com a educação.

MARQUES (1997) aponta que o envolvimento entre escola e famílias pode beneficiar todos os envolvidos no processo escolar. De um lado, os alunos, porque podem aprender mais e mostrar maior motivação para os estudos; de outro lado, os pais, porque se beneficiam do papel de educador, à medida que ajudam os filhos no estudo em casa, apoiam a escola e participam da tomada de decisões; e também os professores, pois compreendem melhor as necessidades e características das famílias, podendo, dessa forma,

adaptar o currículo ou introduzir componentes curriculares extras, tendo em vista os vários e diferentes tipos de alunos, com a finalidade de aproximar a escola das culturas comunitárias.

De acordo com BHERING e BLATCHFORD (1999) o envolvimento entre essas duas instituições pode influenciar positivamente o desenvolvimento da criança e o seu rendimento escolar, pois, quando os pais se envolvem com a escola, contribui não só para o processo escolar da criança como um todo, mas também para a melhoria do ambiente familiar, à medida que os pais compreendem a importância do processo de crescimento e aprendizagem dos filhos.

A relação mais estreita entre escola e família pode beneficiar os professores, no sentido de poderem obter maiores informações a respeito de quem são os alunos, como são suas famílias e conhecer um pouco da sua cultura e sua vida cotidiana. Já, para os pais, as relações mais estreitas com a escola podem ajudá-los tanto a se envolver no processo educacional dos filhos, oferecendo contribuições à escola a respeito de suas expectativas em relação à escolarização, como podem contribuir para que o processo educacional ocorra sem transtornos para os alunos (REALI e TANCREDI, 2000).

Possivelmente, influenciados pelos benefícios apontados pela literatura, que a relação escola e famílias proporciona para todos os participantes da escola, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e em São Paulo, na figura da Secretaria de Estado da Educação (SEE) criaram projetos voltados para proporcionar uma maior integração das escolas com as famílias e a comunidade em geral. Esses projetos solicitam a comunidade e as famílias a terem uma participação mais efetiva na escola.

A importância da participação das famílias/comunidade na escola tem sido divulgada pelos meios de comunicação, principalmente pelas grandes emissoras de televisão. O primeiro projeto voltado para tal fim foi “Amigos da Escola”¹, seguido pelo “Dia Nacional da Família na Escola”². Mais recentemente, foram criados os Projetos: “A

¹ Amigos da Escola: O Projeto “Amigos da Escola” tem como objetivo promover a mobilização da sociedade para o exercício da responsabilidade social por meio da realização de ações voluntárias na escola.

² “Dia Nacional da Família na Escola”: Esse projeto foi uma iniciativa do MEC e tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino médio e do fundamental. Foi criado para conscientizar a sociedade sobre importância da parceria das famílias com a escola na formação das crianças.

Escola dos Nossos Sonhos”³ no Estado de São Paulo, “Escola da Família”⁴ e também o projeto “Comunidade Presente”⁵, todos com o objetivo em comum de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais por meio da aproximação das duas instituições.

De acordo com SETUBAL (1997), citado por MAGALHÃES (2002),

“Democratizar o ensino e garantir a igualdade de acesso de todos aos saberes e práticas culturais consideradas essenciais pela sociedade implica que a escola atue no sentido da mobilização das crianças e jovens em relação ao conhecimento. Para que isso aconteça de forma efetiva, a comunidade escolar solicitada a participar deve expressar suas expectativas e necessidades específicas. Partilhando a gestão com a comunidade, a escola finca raízes, vai buscando soluções próprias, mais adequadas às necessidades e aspirações dos alunos e suas famílias” (p.127).

É importante esclarecer que a melhoria da qualidade do ensino é de responsabilidade não só das escolas, mas também das famílias dos alunos que deveriam participar nas escolas não apenas atendendo as necessidades financeiras da escola e auxiliando em tarefas manuais, como limpeza e serviços gerais.

As famílias deveriam participar mais ativamente das decisões escolares por meio de conversas, sugestões e críticas a respeito do processo de escolarização dos seus filhos. Mas, para isso acontecer, a escola deve proporcionar, de fato, espaço para a troca de informações com as famílias. Pois, afinal de contas, as duas instituições são responsáveis pelo desenvolvimento da criança. É importante ressaltar, no entanto, que alguns cuidados

³ “A Escola dos Nossos Sonhos”: Esse projeto foi lançado em novembro de 2002 pela Secretaria de Estado da Educação e propõe dias específicos para discussão, reflexão e conscientização com as famílias dos alunos. Tem como interesse principal levantar propostas que visam suprir as necessidades específicas de cada unidade de ensino.

⁴ “Escola da Família”: Esse projeto tem como objetivo proporcionar um ambiente escolar que estimule a cidadania e a construção de uma cultura da Paz. Para isso as escolas serão abertas nos finais de semana, proporcionando aos alunos, familiares e integrantes da comunidade, programações culturais, socioeducativas e recreativas.

⁵ “Comunidade Presente”: Foi criado pela Secretaria de Estado da Educação e vem implementar discussões e ações de caráter preventivo que proporcionem soluções para algumas questões mais emergentes da sociedade, tais como participação, cidadania, comunidade e violência.

devem ser tomados ao convocar as famílias para participar das decisões da escola, pois há uma série de problemáticas envolvidas nessa relação.

Os estudos de CARVALHO (1998 e 2000) oferecem contribuições importantes para essa questão. A autora critica a política educacional implantada nos Estados Unidos, no ano de 1994, a qual teve como objetivo promover o envolvimento e a participação dos pais na escola. De acordo com seu ponto de vista, essa política, da forma como foi implantada, acarretou uma série de problemas como, por exemplo:

“Apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz a educação à escolarização e confunde o papel paterno/materno com o docente. Além disso, diminui o status profissional, o saber e a formação especializada do professor, cria tensões no ambiente doméstico que passa a ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, que os obriga a converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento de suas próprias ações educacionais e de suas necessidades de lazer e de descanso, reforça a discriminação de classe, raça e gênero, pela criação de estruturas hierarquizadas e diferenciadas de participação escolar, com famílias pobres ajudando em trabalhos manuais e as de classe média atuando como membros dos Conselhos Escolares” (p. 149-50).

No contexto brasileiro, o que pode ser constatado por meio da implementação dos projetos que almejam a parceria entre escola e famílias na rede estadual de ensino, é que a participação das famílias tem sido restrita e pontual a um único dia invariavelmente determinado pela escola. E que as opiniões emitidas pelas famílias, como, por exemplo, no projeto “A Escola dos Nossos Sonhos”, acompanhadas durante a coleta de dados para essa pesquisa, pouco influenciaram nas decisões das escolas estudadas. O modelo de interação que parece estar sendo utilizado é unilateral, sendo a escola a única responsável pela participação das famílias, pois é ela quem define quando, como e por que as famílias devem ser recebidas por ela.

Embora já existam algumas propostas para o envolvimento entre escola e famílias, pode-se concordar com a idéia proposta por BHERING e BLATCHFORD (1999), de se estabelecer um tipo de comunicação bilateral, em que ambas as partes possam participar igualmente. Acredita-se, como REALI e TANCREDI (1999), que apesar de bilateral, a iniciativa deveria partir da escola. As famílias possivelmente apresentam interesses e necessidades diferentes com relação à escola, pois cada uma é uma, diferentemente das escolas que se pressupõem possuir um objetivo comum (da instituição como um todo).

De acordo com REALI e TANCREDI (1999), a escola deveria conhecer não só os problemas escolares, mas também o modo de viver e ser das crianças, isto é, quem são, do que gostam, o que fazem. Para isso, entretanto, a escola precisaria ajudar os professores a conhecerem as famílias dos alunos e oferecer espaço e informações a elas, para que pudessem se aproximar da escola de forma mais segura.

1.2. Formação continuada, os professores e a aprendizagem profissional

Atualmente, de acordo com GARCIA (1999), há quatro fases que constituem a formação do professor. A primeira fase é anterior à formação inicial e consiste em experiências de ensino enquanto aluno; a segunda é a fase da formação inicial em que o professor adquire os conhecimentos pedagógicos com as disciplinas do curso de graduação; a terceira fase é a da iniciação ao trabalho, que consiste nos primeiros anos de docência; e, a última fase, é a formação continuada que consiste em todas as atividades realizadas pelo professor já no exercício da docência e que tem como objetivo proporcionar desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino.

Nos dias de hoje, a formação continuada vem cada vez mais ganhando espaço na formação docente em detrimento da formação inicial. Do ponto de vista das políticas públicas formuladas pelo Banco Mundial, esse tipo de qualificação custa menos e rende mais. De acordo com TORRES (1998),

“Estudos mostram que os docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos. Sobre essa base, o Banco Mundial desaconselha o investimento da formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo” (p.161).

Segundo GARCIA (1999), há vários termos para se referir à formação continuada, como aperfeiçoamento em serviço, formação contínua, reciclagem e desenvolvimento profissional dos professores. Segundo o autor, o termo desenvolvimento profissional é o mais adequado, pois refere-se ao professor como um profissional do ensino com uma conotação de evolução e continuidade em sua formação.

Uma crítica muito comum aos cursos de formação continuada dirige-se a cursos de curta duração, normalmente denominados de “reciclagem”, os quais normalmente são voltados para as necessidades imediatas e para a prática. De acordo com MIZUKAMI et al (2002), os cursos de curta duração (30-180 horas) servem mais para alterar o discurso dos professores do que para contribuir para uma mudança efetiva da prática pedagógica.

Além disso, uma prática comum na formação continuada é aquela que ocorre fora do contexto escolar, o que leva, de acordo com TORRES (1998), à homogeneização das necessidades dos professores e à elaboração de propostas externas à escola, planejadas por especialistas, sem a participação dos docentes, isto é, propostas isoladas, que desconsideram o contexto escolar e a sala de aula.

De acordo com CANDAU (1996), a partir de modelos distintos de formação continuada foi criada uma nova concepção a respeito da formação continuada a qual é representada por três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação. Nas palavras de CANDAU,

“O lócus de formação a ser privilegiado é a escola. É preciso deslocar a formação continuada de professores da universidade para a própria escola. O processo de formação tem de ter como referência o saber docente, além de reconhecê-lo e valorizá-lo e para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário conhecer as diferentes

etapas do desenvolvimento profissional, para não tratar da mesma forma professores iniciantes e no final de carreira, pois os desafios e necessidades são diferentes” (CANDAUI,1996, p.143).

Segundo essa mesma autora, os programas de formação continuada precisam valorizar e reconhecer as experiências docentes, núcleos de seus saberes e, a partir do qual, os professores dialogam com as disciplinas e os conteúdos acadêmicos. A autora também aponta a importância de se respeitar a diversidade dos professores, pois cada um tem uma necessidade, um problema, uma dificuldade, as quais precisam ser respeitadas. Os tempos de aprender e os contextos em que atuam são diversificados e a aquisição do conhecimento é um processo individual que acontece de forma diferenciada para cada professor.

Na formação continuada, estudos como os de GARCIA (1999) e MIZUKAMI et al (2002), defendem a idéia de que ela deve ocorrer na própria escola a qual o professor pertence, pois essa forma acarreta uma série de vantagens. De acordo com GARCIA (1999), esse modelo é baseado nas necessidades específicas da escola, sendo pensado dentro de um contexto que reconheça as capacidades do professor em ensinar e aprender, como sujeito produtor de saberes em tempo e espaço historicamente determinados. Esse modelo de formação, atrelado à prática e ao contexto de trabalho do professor, integra os programas de formação contínua e o princípio da individualização, o que leva o professor a conhecer melhor o espaço em que atua, dando oportunidade ao desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades.

A formação continuada centrada na escola, portanto, por ser útil e adaptada à realidade dos professores se constitui uma das melhores formas desses profissionais melhorarem e aprimorarem sua prática profissional. É também um meio de os professores entenderem as novas políticas educacionais que a cada dia aparecem no contexto escolar.

Pois é ele quem “traduz” as políticas para a sala de aula, trabalha com a indisciplina e dificuldades de aprendizagem dos alunos, avalia as crianças, ensina os conteúdos específicos de forma agradável e motivadora, media cultura e saberes escolares e, atualmente, tem a responsabilidade de envolver a comunidade e as famílias com a escola.

Nesse último aspecto, o professor é o elemento de ligação entre a escola e as famílias, ele é o representante pelo que a escola faz e, portanto, lhe cabe fazer o trabalho de desenvolvimento do diálogo com as famílias dos alunos.

Por esse motivo, durante a formação do professor é importante de ser abordada a temática da relação escola e famílias, pois o papel do professor é essencial para propiciar o envolvimento entre essas duas instituições educativas.

De acordo com MIZUKAMI et al (2002), as mudanças na sociedade levaram a transformações nas concepções de conhecimento que dão suporte à formação do professor e, conseqüentemente, exigiram mudanças na sua formação.

Nas palavras das autoras:

“Agora exige-se do professor que lide com o conhecimento em construção e não mais imutável e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza” (p. 12).

Segundo MIZUKAMI et al (2002) as pesquisas mais recentes indicam que a formação do professor deve ser contínua e ocorrer durante a vida toda, superando a idéia anteriormente propagada de que a formação inicial era suficiente para prepará-lo por completo.

Sabe-se, por meio de pesquisas, que os cursos de formação inicial não garantem por si só a formação do profissional na área da educação, ou seja, os conhecimentos adquiridos no período da graduação são apenas uma das fontes de saber utilizadas pelo professor em suas atividades.

Segundo TARDIF e RAYMOND (2000), os saberes profissionais dos professores advêm de pelo menos três fontes. Uma delas seria sua cultura pessoal, sua história de vida e de cultura escolar anterior. A outra seria a dos conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos, oriundos do curso de formação inicial. A terceira adviria da prática

profissional que se dá por meio dos guias e manuais escolares, bem como do próprio saber do professor ligado à experiência de trabalho no seu contato e relação com os outros professores.

Além disso, as pesquisas têm mostrado que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo e da experiência docente. Estudos como os de MARCELO (1998), TARDIF (2000) e CHAKUR (2000) apontam que a carreira profissional passa por diversas fases, segundo o tempo de exercício da docência. Segundo esses autores, os primeiros anos de prática profissional são de tentativas e erros. Essa fase pode ser considerada de exploração. É uma fase de instabilidade, insegurança e sobrevivência, na qual o professor vai estruturar a prática. Uma segunda fase é aquela em que o professor volta-se às tarefas pedagógicas e está mais seguro com a estabilidade conseguida com o emprego e a permanência em uma escola. De acordo com CHAKUR (2000), há ainda mais duas fases: uma terceira em que o professor tende a refletir com realismo o mundo do trabalho, articulando com o universo familiar e referindo-se à sua experiência de vida com desalento e ceticismo. Uma quarta fase que pode ser caracterizada como confusa ou contraditória e que pode seguir dois caminhos: um deles seria a retomada de antigos projetos em que o professor se contrapõe à rotinização e ao conformismo, e uma fase oposta, em que o professor se isola, fecha-se em um quadro profissional restrito, levando-o à resignação, ao fatalismo e à descrença.

Uma estratégia considerada importante para a formação dos professores, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental, é a reflexão sobre a ação. Refletir sobre a própria aula (reflexão sobre a ação) é um meio de que o profissional dispõe de pensar sobre seu fazer, realizar um diagnóstico e definir novas metas e meios para melhorá-la. Dessa forma, a reflexão sobre a ação pode ser considerada como uma análise que o professor realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação.

Segundo MIZUKAMI et al (2002), existem diferentes concepções acerca de práticas reflexivas; no entanto, há um consenso geral de como é o professor reflexivo. Usando as palavras da autora:

“Professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas” (p.51).

Nesse sentido, a formação atual de professores é pautada por novas tendências e exigências. Entre elas a reflexão sobre a ação pedagógica e o envolvimento da escola/professor com os pais dos alunos.

Nos dias atuais, informar sobre tudo o que acontece no ambiente escolar (desempenho escolar do aluno, proposta pedagógica e metodológica, decisões tomadas por parte da direção da escola) e envolver os pais com a escola é uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência exigida para os professores, de acordo com PERRENOUD (2000).

TORRES (1999), citada por MIZUKAMI et al (2002), também indica algumas competências desejadas para o “novo docente”, as quais incluem: propiciar formas novas e mais significativas de participação dos pais e da comunidade na vida escolar; estar atento e sensível aos problemas da comunidade; comprometer-se com o desenvolvimento local; e responder aos desejos dos pais a respeito dos resultados educativos e à necessidade social de acesso mais amplo à educação e às pressões em prol de uma participação mais democrática nas escolas (p. 33)

No entanto, é a partir das concepções dos professores a respeito das famílias e da cultura escolar que a interação e os contatos com as famílias serão estabelecidos.

Segundo PARO (1992), acerca da participação da comunidade na gestão escolar, muitos são os condicionantes (ideológicos, institucionais, político-sociais e culturais) a serem vencidos para sua realização. “Para isso é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular” (p.304). No que se refere ao primeiro aspecto, a visão negativa que a escola tem das classes populares impede o estabelecimento do diálogo, já que ela supõe que os membros das classes populares não têm nada de importante a dizer. Outra indicação é que dificilmente o professor se sente estimulado a respeitar o direito dos pais à informação e a

atender alunos cujos pais não vão à escola quando chamados, uma vez que os considera desinteressados pela vida escolar dos filhos.

Por esse motivo, faz-se necessário que toda formação de professores aborde a temática da relação escola e famílias e, principalmente, evidencie as questões propostas por SILVA (1997) a respeito do porquê, o quê, como e a quem serve a interação entre essas duas instituições. Este estudo concorda com o autor à medida que este aponta para a necessidade de apresentar as vantagens do envolvimento dos pais com a escola e o tipo de relação ideal aos professores. Caso contrário, a participação dos pais continuará limitada e restrita ao ambiente escolar.

Finalmente, é importante não esquecer que a interação escola e famílias é muito complexa, pois as escolas não são todas iguais, apesar de serem regidas por uma mesma legislação. Assim como as famílias, apresentam diferenças na configuração, embora possuam finalidades semelhantes. (REALI e TANCREDI, 2000).

Portanto, é necessário estudar cada escola e, conseqüentemente, as interações estabelecidas entre elas e as famílias dos seus alunos, como casos específicos e particulares, para, dessa forma, atingir-se o objetivo principal da interação que é a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos e do ensino em geral.

1.3. As funções da Família e da Escola: alguns apontamentos para a compreensão de como se dá a sua interação especialmente frente ao fracasso escolar

O objetivo desta seção é apresentar uma pequena revisão sobre a história mais recente das famílias, no Brasil, principalmente no que se refere às mudanças ocorridas nas últimas décadas, para que se possa entender um pouco melhor o novo cenário dessa instituição tão importante na educação das crianças. Pretende-se, igualmente, apresentar algumas idéias sobre as funções atuais da escola e as concepções a respeito do fracasso escolar.

A estrutura familiar brasileira, ao longo dos tempos, passou por grandes modificações. Até o início do século XX, predominava a idéia de um modelo ideal e único de família, baseado nos padrões da família nuclear burguesa, constituída pela presença de pai, mãe e irmãos, vivendo em um espaço físico e sentimental privado. Atualmente, reconhece-se a existência de diversos modelos de organização familiar.

GOMES (1994) aponta que o grupo familiar brasileiro atual é resultado das transformações de modelos anteriores, como por exemplo, o modelo da família colonial e rural. Dentre os vários fatores que contribuíram para as mudanças do grupo familiar, estão a intensa urbanização, as grandes migrações internas e externas, a constituição da classe operária, o avanço dos meios de comunicação, as mudanças na vida feminina e, também, as alterações no modo de se compreender a educação das crianças.

MACEDO (1993) indica que as mudanças familiares ocorridas, nas últimas décadas, são provenientes, principalmente, das modificações da posição da mulher na sociedade e na família e também das alterações nas relações de casamento, como por exemplo, a legalização do divórcio, as relações homossexuais e, especialmente, o controle da natalidade. O surgimento da pílula anticoncepcional, na década de 60, promoveu uma diminuição da fecundidade, que repercutiu de forma progressiva em todas as esferas sociais, alterando principalmente a constituição e o tamanho das famílias.

No início do século XXI, é comum ouvir que a instituição familiar está em crise e, até mesmo, extinguindo-se. No entanto, o que vem ocorrendo são mudanças na sua estrutura e nos papéis dos membros, em decorrência de alterações sociais.

Hoje em dia, pode-se entender por família uma série de tipos de constituição familiar: casal com filhos (família nuclear), um pai e filhos (família patrifocal), uma mãe e filhos (família matrifocal), casais recasados e com filhos de outros casamentos (famílias reconstituídas), famílias extensas formadas por avós e tios, além de casais recasados com filhos adotivos. Dessa forma, de acordo com GOMES (1994), seria mais apropriado falar em famílias, e não em família.

Nos dias de hoje, observa-se que o que define as famílias são as funções que seus membros exercem em suas inter-relações no dia-a-dia. Nesse sentido, acredita-se ser mais viável tratar a temática das famílias, entendidas como uma unidade social constituída por diversos arranjos familiares, mas com finalidades semelhantes.

Observa-se, pela pesquisa realizada por GOLDANI (1994), que os grupos familiares brasileiros sofreram algumas modificações, tais como: o número de componentes diminuiu, tanto o número de filhos como de adultos. Entretanto, aumentou o número de pessoas que trabalham; há uma predominância das mães assumindo o papel de chefe de família e ficando responsável pelos filhos (família matrifocal); as mulheres diminuíram o período de dedicação ao convívio dos filhos e à sua educação, assumindo maiores responsabilidades no mercado de trabalho; a escola passou a ter uma presença mais ativa e precoce na educação das crianças e também os meios de comunicação passaram a influenciar diretamente na difusão de valores.

As famílias brasileiras sofreram profundas mudanças, especialmente nos últimos tempos e, de acordo com BIASOLI-ALVES (1995),

“não podem ser vistas como uniformes e nem estáticas, mas sim, como uma instituição social e histórica que se transforma sincronicamente, ou seja, as famílias brasileiras vêm sofrendo modificações na sua configuração ao longo do tempo e essa configuração depende tanto da classe social como do contexto sócio-cultural em que habitam” (p.29).

Pode-se notar que a família deixou de ser constituída apenas com bases biológicas, deixou de ter um único modelo socialmente aceito como padrão, convivendo ao lado de configurações familiares cuja base é estritamente social ou econômica.

Com o objetivo de investigar os significados de família, estudando moradores de um subúrbio de baixa renda, na cidade de São Paulo, GOMES (1995) realizou um estudo em que constatou existirem dois tipos de famílias. Um dos tipos foi caracterizado por meio da análise do discurso de seus agentes e definido como "família pensada". O outro tipo de família foi interpretado pela observação do cotidiano e foi denominado de "família vivida".

As famílias pensadas são aquelas que englobam os princípios a respeito do que deve ser uma família, sua organização, seus comportamentos, suas regras e expectativas que, de certa forma, direcionam alguns comportamentos do dia-a-dia.

“Uma união exclusiva de um homem e uma mulher, que se inicia por amor, com a esperança de que o destino lhes seja favorável e que ela seja definitiva. Um compromisso de acolhimento e cuidado para com as pessoas envolvidas e expectativa de dar e receber afeto, principalmente em relação aos filhos. Isto dentro de uma ordem e hierarquia estabelecida num contexto patriarcal de autoridade máxima que deve ser obedecida, a partir do modelo pai-mãe-filhos estável” (p. 85).

Já as famílias vividas são aquelas que podem diferir do modelo tradicional estável (pai-mãe e filhos), que se forma sem preencher as condições formais ou jurídicas de família. São aquelas que assumem o caráter de não-escolhida e consideradas improvisadas, transitórias ou reconstituídas:

“Um grupo de pessoas, vivendo numa estrutura hierarquizada, que convive com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre adultos e deles com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto” (p.87).

Nota-se que um tipo de família é aquele idealizado pelos moradores do bairro, constituído dentro dos moldes exigidos pela sociedade; e o outro tipo é o vivido realmente pelos moradores no dia-a-dia, constituído por configurações improvisadas, que fogem do padrão estabelecido e imaginado por elas.

MACEDO (1994) também apresenta dois conceitos de família: um retirado do senso comum e outro da visão dos especialistas da área. Para a maioria das pessoas, segundo a autora, há um consenso em dizer que família implica a idéia de uma entidade composta de certos membros, como pai, mãe e filhos, com determinadas responsabilidades, como procriar e cuidar da prole. Já, para os especialistas, a família é vista como uma unidade social cuja função é a socialização das crianças por meio da educação e da transmissão da cultura e, portanto, um poderoso agente para manutenção da continuidade cultural.

No atual contexto, apesar das mudanças ocorridas e dos diferentes modelos de organização familiar existentes, as famílias, assim como as escolas, são vistas como os principais agentes socializadores das crianças.

De acordo com REALI e TANCREDI (2001), na sociedade contemporânea, família e escola são os dois contextos responsáveis pela promoção do desenvolvimento, socialização e educação das crianças. Não se pode esquecer, contudo, que, na sociedade ocidental, essas não são as únicas instituições responsáveis por essa tarefa e concorrem com outros espaços, como por exemplo, os colegas na vizinhança e na comunidade e, principalmente, com os meios de comunicação.

Anteriormente a essas transformações ocorridas na sociedade, era possível dividir a socialização em duas etapas distintas, ou seja, uma de responsabilidade exclusivamente das famílias e a outra de responsabilidade das escolas, as chamadas socialização primária e secundária respectivamente.

Para ROMANELLI (mimeo), a socialização primária é

“um processo mediante o qual a criança lentamente assimila na e através da convivência social um determinado conjunto de símbolos que se materializam na forma de orientações transmitidas pela fala e através de exemplos concretos” (p.4).

Já a escola é local onde ocorre a socialização secundária, complementa a família e dá continuidade às atribuições inicialmente nela desenvolvidas e que visa preparar as crianças, socializando-as e educando-as.

Segundo GOMES (1994), a socialização primária consiste na transformação do homem em ser social típico: de um gênero, uma classe, um bairro, de uma região, de um país. A socialização secundária, deriva da divisão social do trabalho e, portanto, da necessária e inevitável distribuição social do conhecimento. Consiste em todo processo subsequente de inserção do homem, já socializado, em novos setores institucionais.

De acordo com ROMANELLI (mimeo, p.2), a família é uma instituição universal e constitui uma dimensão transcultural da existência humana. É o espaço da vida privada, da convivência intensa, no interior do qual emoções e sentimentos podem ser expressos livremente; é o espaço da oralidade, que reafirma sua anterioridade histórica sobre a escola. Nesse sentido, a organização e o modo de vida são marcados pela heterogeneidade associada à desigualdade social e à diversidade cultural. Já a escola, para ROMANELLI (mimeo, p.2), é uma instituição historicamente delimitada, na qual as relações e as formas de convivência são pautadas em regras formais e impessoais e nela imperam princípios gerais e burocráticos. É o universo da escrita e do letramento.

Segundo GOMES (1994), é tarefa das famílias transmitir às novas gerações, especialmente às crianças, desde o nascimento, padrões de comportamentos, hábitos, usos e costumes, valores, atitudes e um padrão de linguagem. Enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir e de reagir que lhes são próprios, naturais. Não bastasse tudo isso, a família ainda promove as bases da subjetividade, da personalidade e da identidade.

À escola cabe a função de responsabilizar-se pela transmissão de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, promovendo estímulos ao desenvolvimento infantil por meio do estabelecimento de regras, da integração do sujeito em grupos sociais

diversificados, ou seja, a escola é entendida como promotora da educação mais sistematizada, com finalidades próprias ao desenvolvimento do ser humano e para constituição de sua personalidade.

No entanto, na sociedade contemporânea, a divisão entre socialização primária e secundária (funções das famílias e da escola) perdeu em parte o seu sentido, pois as crianças estão iniciando sua escolarização cada vez mais cedo, em consequência da inserção da mulher no mercado de trabalho e, por esse motivo, a socialização primária e secundária deixaram de ter um caráter marcadamente divisório e passou, a partir de então, a se interligar.

De acordo com MELLO (2000), atualmente a escola constitui-se o *locus* privilegiado para a formação de muitos alunos, que têm nela sua única oportunidade de se desenvolver como seres humanos plenos.

BUENO (2001) argumenta que, além de formar as novas gerações na cultura socialmente valorizada para o exercício da cidadania, a escola, hoje em dia, contribui para a formação dos sujeitos (sua subjetividade, sua identidade, sua personalidade) uma vez que tornou-se para muitos, o espaço social privilegiado de convivência e referência para constituição do aluno como sujeito no mundo social, principalmente quando está lidando com alunos das camadas populares.

Assim sendo, é tarefa de todos nós, despir os preconceitos com relação aos diferentes tipos de organizações familiares existentes atualmente e as pretensões de universalidade com relação às famílias. Além disso, é preciso ficar atento para não responsabilizar única e exclusivamente as famílias pelo fracasso escolar e pelo desempenho escolar das crianças.

Busca-se agora explicitar as diferentes concepções acerca do fracasso escolar para compreender as várias explicações que são dadas para o tema, além das consequências para o indivíduo e para a sociedade. As idéias apresentadas, a seguir, pretendem também oferecer algumas informações sobre a política da classe de recuperação paralela no contexto do trabalho da presente pesquisa.

O fracasso escolar é um dos problemas mais graves com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. Sabe-se que o fracasso ocorre em todos os níveis de ensino e em todo o país. No entanto, acontece com maior frequência nos primeiros anos da escolarização (COLLARES,1990).

A repetência, a evasão, o baixo rendimento escolar, as dificuldades de aprendizagem e a não-aquisição dos conteúdos escolares podem ser entendidos como a tradução do fracasso escolar. Falar sobre isso não é tarefa fácil, pois sabe-se haver uma grande polêmica a respeito das concepções explicativas e definição de suas causas.

Esta pesquisa concorda com CHARLOT (2000), no ponto em que concebe que o termo fracasso escolar é muito genérico e abarca uma série de definições. Para ele, a noção de fracasso escolar pode ser utilizada tanto para exprimir a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências. Refere-se tanto a alunos do ensino fundamental como aos que fracassam no ensino superior.

A questão do fracasso escolar remete para muitas abordagens explicativas da questão.

SUCUPIRA (1985), VIAL (1987), CARRAHER et al (1993) e VALLA e HOLANDA (1994) indicam que uma das explicações, talvez a mais antiga e mais utilizada por leigos e especialistas para explicar o fracasso escolar, é atribuí-lo a causas orgânicas (deficiências neurológicas, psíquicas e mentais) ou a características individuais, intrínsecas ao indivíduo.

Em pesquisa realizada por OLIVEIRA e PICON (2002) a respeito da implementação das classes de recuperação de ciclo, no município de São Carlos, descobriu-se que os pais apontam como principal causa do fracasso escolar o próprio filho, atribuindo-lhe falta de vontade e desinteresse para os estudos. Os resultados de pesquisa realizada junto a escolas públicas e centros de saúde, encontrados por VALLA e HOLANDA (1994), indicam que as opiniões dos professores e funcionários da área da saúde se referem frequentemente à falta de vontade/ interesse das crianças, para explicar as causas do fracasso.

Outra abordagem explicativa muito relacionada à origem do fracasso escolar é a desnutrição ou a existência de carências nutricionais dos alunos. Segundo MÓYSES

(1985), embora, no Brasil, a desnutrição leve seja um problema grave, não se pode relacioná-la diretamente ao fracasso escolar dos alunos, pois só a desnutrição grave, ocorrida nos primeiros três meses da gestação ou nos primeiros seis meses de vida da criança, pode afetar o desenvolvimento do sistema nervoso central. Além disso, tais casos nem chegam à escola. Na desnutrição leve, a criança terá apenas um déficit de peso e altura em relação a sua idade, mas não um comprometimento da aprendizagem.

O fracasso escolar também é, muitas vezes, associado à classe social à qual o aluno pertence.

CHARLOT (2000) critica BOURDIEU, que apresenta uma teoria que associa a posição social dos pais ao capital cultural dos filhos, ou seja, sua opinião é a de que, se os pais pertencerem a uma classe social baixa, os filhos imediatamente estão fadados a não obterem sucesso na escola. Segundo CHARLOT é um erro considerar a origem social como causa do fracasso escolar. Outra teoria explicativa do fracasso escolar é a seletividade do próprio sistema escolar.

De acordo com VIAL (1987) e CARRAHER et al (1993), o fracasso escolar pode estar associado à função seletiva da escola, que reproduz a estrutura da classe dominante à medida que valoriza a linguagem, as atividades e os costumes dessa classe, favorecendo, dessa forma, os que já são favorecidos, ao invés de compensar as carências culturais das crianças pertencentes à classe baixa.

Uma outra explicação sobre a origem do fracasso escolar é atribuí-lo ou relacioná-lo às famílias dos alunos. Segundo VALLA e HOLANDA (1994), os problemas escolares dos alunos são vistos como consequência da má estruturação familiar, ou melhor dizendo, da desestrutura familiar, assim como pais desinteressados que não comparecem às reuniões, não dão apoio aos filhos, não ajudam nas tarefas de casa, são ignorantes e sem cultura.

Uma posição diferente a respeito do fracasso escolar é apresentada por DANI e ISAIA (1997) e refere-se ao aluno exitoso, isto é, ao aluno que não é reprovado e não apresenta dificuldades escolares aparentes; no entanto, é um aluno que apenas copia, reproduz e repete o pensamento do outro ou aquele desejado pelo professor. Esse aluno não consegue expressar opiniões e ter autonomia de pensamento. Na maioria das vezes, é visto

pelo professor como aluno modelo, mas na realidade é também um caso de fracasso escolar.

O que se pode perceber, após percorrer essa lista de explicações dadas sobre a origem do fracasso escolar, é que a maioria delas é voltada ao próprio aluno e suas famílias, isto é, à origem social à qual pertencem, às características individuais das crianças e aos problemas relacionados com as famílias, causas externas à escola. No entanto, é muito raro encontrar abordagens explicativas que remetem às professoras a causa do problema, às suas práticas de ensino e às metodologias utilizadas nas escolas.

De acordo com CHARLOT (2000), relacionar o fracasso escolar apenas às causas externas constitui, para o professor, um importante benefício ideológico, pois o preserva de qualquer crítica direta.

Nesse sentido, é necessário ser cuidadoso ao explicar as causas do fracasso, pois muitas vezes pode-se cometer erros e, com isso, comprometer o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Na tentativa de amenizar ou superar o fracasso escolar no sistema educacional, o governo brasileiro vem estabelecendo algumas políticas educacionais. Uma delas é a proposta da classe de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino de São Paulo.

De acordo com a LDB 9.394/1996, Capítulo II da Educação Básica, Seção I - Disposições Gerais, Artigo 24, parágrafo V, a escola tem obrigatoriedade de oferecer estudos de recuperação, de preferência paralelo ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

No contexto das políticas educacionais de superação do fracasso escolar, projetos de recuperação vêm sendo implementados na rede pública com o objetivo de combater esse fracasso.

Um deles é o que dispõe sobre estudos de reforço e recuperação e caracteriza-se em momentos de atividades específicas para a superação das dificuldades encontradas e para consolidação de aprendizagens efetivas e bem sucedidas para o aluno.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução de 27, de março de 2002, resolve que a recuperação da aprendizagem será um mecanismo à

disposição das escolas e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas dos alunos durante o percurso escolar. A recuperação pode ser de quatro tipos: de forma contínua, juntamente com as aulas regulares; de forma paralela, em período oposto ao das aulas regulares; ocorrendo sob a forma de projetos de reforço e recuperação; de forma intensiva, nas férias de janeiro e recesso de julho; no final do I ou II ciclo do ensino fundamental. As atividades da recuperação paralela são desenvolvidas no primeiro e no segundo semestre (durante um período de aproximadamente três meses em cada semestre). As turmas podem ser constituídas por série, por disciplina ou por área de conhecimento. As classes devem ter, em média, 20 alunos, e as atividades desenvolvidas devem ocupar, no máximo, cinco aulas semanais para cada turma. As aulas da classe de recuperação paralela são, preferencialmente, oferecidas para os professores efetivos da escola e, depois, para os professores eventuais.

No entanto, os resultados de pesquisa de NUTTI (2001), a respeito das políticas educacionais que visam à qualidade do ensino e à superação do fracasso escolar mostram que a tradução das políticas ou projetos educacionais para a superação desse fracasso, não é tarefa fácil para os docentes, pois envolve desafios, apostas pessoais dos professores e a articulação de crenças que possuem sobre diversos aspectos da prática profissional, tais como alunos, conteúdo curricular e processos de ensino-aprendizagem.

É importante deixar clara a complexidade existente no processo de tradução das políticas ou projetos de superação do fracasso escolar, pois não se pode acreditar que somente a implementação das políticas garantirá sua plena tradução e aplicação pelo professor, da forma como foi prevista.

As crenças do professor e principalmente as histórias pessoais vividas por cada um deles, no interior de suas salas de aula também são componentes que devem ser levados em consideração no momento de analisar a forma e o modo como os professores lidam com as políticas públicas, com as famílias e com os alunos com insucesso escolar, pois cada professor possui um problema, uma dificuldade ou uma necessidade que precisam ser respeitadas. Os professores têm maneiras diversificadas de enxergar a profissão, atuam em contextos diferentes, além, é claro, de aprenderem e adquirirem conhecimentos em tempos diversificados.

Por esse motivo, pensa-se na formação continuada como um meio eficaz dos professores aprimorarem suas práticas e aprenderem a lidar de uma maneira mais adequada com todos os componentes do ambiente escolar, principalmente com as famílias dos alunos que apresentam dificuldades escolares.

No capítulo seguinte, será apresentada a parte metodológica da pesquisa. O capítulo será dividido em duas partes. A primeira mostrará uma retrospectiva a respeito da coleta de dados e, a segunda abordará as escolhas metodológicas que orientaram a investigação, os participantes e os contextos estudados.

CAPÍTULO II – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Frente à reflexão sobre as características de relacionamento entre escola e famílias de alunos com história de fracasso escolar e dos obstáculos de aproximação entre essas duas instituições é que foi proposta para a investigação a seguinte questão de pesquisa:

Quais são as inter-relações estabelecidas entre professor e famílias de crianças da 4ª série do ensino fundamental que freqüentam a classe de recuperação paralela?

A partir dessa questão, o objetivo principal do trabalho foi o de identificar as inter-relações estabelecidas entre professor e famílias de crianças da 4ª série do ensino fundamental que freqüentam classes de recuperação paralela.

Mais especificamente, foram esses os objetivos:

- Identificar, descrever e analisar como professores concebem o seu envolvimento com as famílias de seus alunos e como percebem o envolvimento dos pais com a escola;
- Identificar, descrever e analisar como os pais concebem seu envolvimento com a escola e como percebem a participação da escola junto às suas famílias;
- Identificar, descrever e analisar quais são e quando acontecem as situações de interação entre professor e famílias de alunos indicados pelos professores como apresentando um quadro de fracasso escolar.

Para a realização do trabalho foi utilizada uma abordagem que caracteriza a pesquisa como de natureza qualitativa. De acordo com BODGAN e BIKLEN (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se pela riqueza de detalhes descritivos relativos a pessoas, locais e conversas. O estudo qualitativo privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Este tipo de estudo normalmente utiliza como estratégia de coleta de dados a observação e a entrevista

em profundidade. Os estudos são conduzidos com pequenas amostras da população e realizados no próprio local que se pretende investigar.

O capítulo em questão será iniciado com uma retrospectiva a respeito dos passos percorridos durante a coleta de dados. Apresenta-se, inicialmente, a trajetória percorrida durante a coleta de dados de modo a explicar com maior riqueza de detalhes os motivos das escolhas das escolas, das professoras e das famílias e também por que essas escolhas foram sendo realizadas durante o período da coleta. Em seguida, serão apresentados em forma de tópico e mais detalhadamente os contextos investigados, os participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

II.1. A coleta dos dados

A coleta de dados iniciou-se na Diretoria de Ensino da cidade de Jaboticabal, interior do Estado de São Paulo, no mês de fevereiro de 2003, com o objetivo de identificar o número de escolas públicas estaduais de ensino fundamental da cidade. Verificou-se que a cidade possui cinco escolas públicas de ensino fundamental.

Após essa etapa, ainda no mês de fevereiro, foi realizado um contato com todas as escolas para identificar se seriam abertas classes de recuperação paralela (reforço), pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei - 9.394/1996, Artigo 12, parágrafo V e Artigo 24, parágrafo V, a escola deve prover meios para recuperação de alunos que apresentam menor rendimento escolar, além da obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralela ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar. Um outro aspecto considerado foi verificar a possibilidade de realização da pesquisa nesses estabelecimentos.

Em uma das escolas, a direção informou que não abriria classe de reforço porque havia apenas uma classe de cada série. Em outra escola, a diretora não me atendeu depois de várias tentativas, o que me levou a inferir que não desejava a presença de uma pesquisadora na escola. Nas outras três escolas, com o funcionamento de classes de

recuperação previstas a partir do mês de abril, houve a permissão para a realização do estudo após a apresentação e entrega do projeto de pesquisa.

Num segundo momento, foram feitos contatos regulares por aproximadamente um mês com as três escolas que abririam classes de recuperação e que concordaram com a realização do estudo, para conhecer os ambientes e realizar observações, além de a escola poder melhor conhecer a pesquisadora.

A partir do consentimento da direção, no mês de março foram feitas reuniões de HTPC com todas as professoras da 4ª série das três escolas, durante as quais foi explicado o trabalho de pesquisa e pedida a colaboração para sua realização. Nenhuma professora mostrou-se contrária à participação no trabalho e, de modo geral, falaram “que as famílias dos alunos que mais precisam, que mais têm dificuldades, são aquelas que não aparecem na escola”. Nesse momento, foram agendadas entrevistas com as professoras de cada escola para conhecer os motivos do encaminhamento dos alunos de 4ª série para a classe de recuperação paralela, o número de alunos encaminhados, bem como para buscar informações sobre o pensamento das professoras a respeito da interação entre escola e famílias.

Todas as professoras contatadas concordaram em realizar as entrevistas, no entanto, não foi possível entrevistar todas (14 professoras – quatro professoras da Escola A, seis da Escola B e quatro da Escola C), pois as diretoras das três escolas solicitaram que apenas os horários de HTPC fossem usados para a sua realização. O fato de esse período ocorrer apenas uma vez por semana, dificultou e reduziu o tempo para encontros com as professoras. Por esse motivo definiu-se que seriam entrevistadas duas professoras de cada escola, uma de cada período, deixando-as à vontade com relação à decisão de quem seria a pessoa entrevistada.

Ao final foram realizadas cinco entrevistas das seis previstas originalmente (Roteiro de Entrevista no Anexo 1). Na Escola C, foi inviável a realização da entrevista com a segunda professora devido ao fato de a escola não ter realizado HTPC no período dessas entrevistas, que ocorreu no mês de abril de 2003. A maioria das conversas ocorreu na sala dos professores. Essa opção também partiu das professoras e a intervenção na decisão foi apenas quando percebia-se que o local estava muito tumultuado, o que não

permitiria a realização adequada da entrevista. Cada entrevista durou entre 40 e 60 minutos. Foi entrevistada uma professora de cada um dos períodos considerando as três escolas, para que fossem conhecidas as possíveis diferenças entre os períodos escolares. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, após permissão dos participantes e, posteriormente, transcritas na íntegra, com finalidade de assegurar maior objetividade e fidedignidade dos dados.

Nesse mesmo período de entrevistas com as professoras, também foi realizada uma entrevista piloto com uma família não pertencente às escolas pesquisadas, a fim de reorganizar e aprimorar o roteiro de perguntas. Essa entrevista foi realizada com uma família que tem uma filha de nove anos com histórico de fracasso escolar. A entrevista foi agendada anteriormente e realizada na residência da família.

Na Escola C, a convite da direção houve a participação em um encontro, realizado como parte de um projeto do governo estadual paulista denominado “A Escola dos Nossos Sonhos”. Mais especificamente, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, esse projeto pretende melhorar a qualidade do ensino paulista através das sugestões oferecidas pelas famílias como também por meio da realização de parcerias entre a escola e as famílias. Neste encontro, a escola convidou uma pessoa ligada a um dos centros espíritas da cidade para conversar com os pais. O encontro foi realizado em uma quarta-feira, às 17h e 30 min., após a aula desse período. Verificou-se que das prováveis 400 famílias dos alunos da escola, estavam presentes aproximadamente 60 responsáveis pelos alunos, na sua maioria mães.

O palestrante falou sobre a importância da religião na vida das famílias e também sobre o uso das drogas, inclusive levou um homem de mais ou menos 40 anos para dar um depoimento de como entrou e como se recuperou do mundo das drogas.

Nesse mesmo período, surgiu o convite para participar de uma reunião de pais de alunos de uma das 4^a séries (4^a série C- classe da professora do período da manhã, entrevistada anteriormente). O motivo do convite deveu-se ao fato de a classe apresentar alunos com muitas dificuldades, tanto no que se refere à leitura e escrita como também de comportamento. Dos 25 alunos da classe estavam presentes apenas dois representantes de suas famílias, uma mãe e a irmã de uma das alunas. O tema da conversa foi religião. A

professora discorreu sobre a importância da família frequentar um culto, seja qual for a sua opção religiosa, como forma de ajudar a criança nos estudos. O tema religião foi usado nas conversas com os pais dos alunos desta escola possivelmente como uma forma de tentar disciplinar as famílias, isto é, fazer com que os pais “obedeçam ou sigam” determinadas regras ditadas pelas religiões e, com isso, transmitam regras de conduta e disciplina aos filhos para, dessa forma, tentarem ter alunos mais comportados na escola.

Em seguida, no mês de maio, foi iniciada uma outra etapa da pesquisa que consistia em analisar as fichas de desempenho escolar de todos os alunos da 4ª série encaminhados para a classe de recuperação paralela e analisar como fora realizado o processo de escolha de professores para esta classe. Nesse período foram aprofundados os conhecimentos a respeito do projeto “A Escola dos Nossos Sonhos” promovido pelas escolas estaduais no mês de abril.

As três escolas responderam prontamente as questões relacionadas ao processo de escolha dos professores para classe de recuperação paralela, informaram sobre o Projeto “A Escola dos Nossos Sonhos” e consentiram que as reuniões de pais fossem observadas.

Com relação às fichas de desempenho escolar, foram conseguidas totalmente preenchidas na Escola A; a Escola B informou que havia jogado no lixo após a realização e entrega do projeto da Classe de Recuperação Paralela na Diretoria de Ensino; e a Escola C dificultou o acesso às fichas, apesar da insistência. A cada tentativa a diretora apresentava uma desculpa com relação ao “paradeiro” das fichas.

Em outro momento, foram novamente agendadas entrevistas com as cinco professoras que haviam sido entrevistadas anteriormente, a fim de aprofundar questões relativas ao encaminhamento dos alunos para a classe de recuperação paralela (Roteiro de Entrevista no Anexo 2). Esse aprofundamento não foi realizado na Escola C tendo em vista a escassez de informações e dificuldade de agendar os encontros com as professoras.

Cabe ressaltar que, no primeiro encontro com a diretora da Escola C, foi recebida a informação que ela estava promovendo algumas mudanças na escola como, por exemplo, não estava mais permitindo a entrada dos pais no início das aulas para conversar com as professoras dos filhos como ocorria com a direção anterior, e que isso estava provocando revolta em muitos pais. Avisou que não permitiria que perguntasse isso caso entrevistasse

os pais dos alunos. Também percebi que a escola muitas vezes não realizava HTPC e não explicava o motivo. É provável que a falta de colaboração por parte dessa escola deva-se ao fato de não desejar revelar seus muitos “segredos”.

Em uma outra etapa da pesquisa, que ocorreu no final do mês de maio, foram agendadas entrevistas com as professoras que assumiram as classes de recuperação paralela (Roteiro de Entrevista no Anexo 3). Do total de sete professoras (duas da Escola A, duas da Escola B e três da Escola C) foram realizadas quatro entrevistas exceto com as professoras da Escola C, cuja direção não permitiu alegando que as entrevistas tomariam tempo das professoras e atrapalhariam o HTPC, que era um momento de encontro de fundamental importância entre a coordenadora pedagógica e essas professoras.

Também foram observadas as reuniões de pais promovidas pelas escolas no primeiro bimestre (final do mês de junho). Na Escola A, foi observada a reunião das duas professoras entrevistadas, isto é, uma em cada período; na Escola C, observou-se uma reunião de pais do período da manhã (classe da professora participante da pesquisa) e, na Escola B, não foi possível a observação, pois no dia agendado para a reunião de pais da 4ª série, as professoras informaram que a reunião havia sido realizada no dia anterior.

A etapa seguinte da coleta de dados consistiu em solicitar às professoras da classe regular a indicação de famílias consideradas envolvidas e não-envolvidas com a escola. Para isso foram listados os nomes de todas as crianças encaminhadas para a classe de recuperação paralela e solicitado que cada professora olhasse o nome das crianças da sua respectiva classe e indicasse uma família considerada envolvida e outra não-envolvida.

Como não houve entrevistas com as professoras da classe de recuperação paralela e apenas uma única professora da 4ª série regular foi entrevistada, a opção foi não realizar as etapas posteriores da pesquisa, na Escola C.

Todas as professoras indicaram famílias que consideravam envolvidas e não-envolvidas; apenas a professora da 4ª série, do período da tarde da Escola B (P3), não conseguiu indicar famílias dos alunos da sua classe. Ela havia encaminhado três crianças para a classe de recuperação paralela, no entanto, esses alunos pararam de freqüentar a escola por motivos diversos (transferência, mudança de cidade e proibição da polícia) o que levou à não realização de entrevistas com as famílias dos alunos dessa professora.

Posteriormente, foi solicitado o endereço, o nome dos pais e o telefone dos alunos para a direção das escolas A e B, que ofereceram as informações sem nenhuma dificuldade. Em seguida, foi feito contato com as famílias dos alunos. Como a maioria dos números dos telefones dos alunos estava desatualizada, as entrevistas foram agendadas pessoalmente, na casa de cada criança. Apenas com duas famílias da Escola A (ambas consideradas envolvidas pelas professoras dos dois períodos - manhã e tarde) foi possível agendar a entrevista por esse meio.

No mês de julho, foram feitas seis entrevistas, ou seja, com duas famílias de cada classe (Roteiro de Entrevista no Anexo 4). As entrevistas foram realizadas na própria casa dos alunos, cujas mães mostraram-se solícitas e concordaram prontamente na realização, apesar de não conhecer quem as entrevistava, fato que dificultou uma maior riqueza de informações. Supõe-se que muitas informações não foram reveladas devido ao fato de a entrevista ter sido realizada, praticamente no primeiro encontro.

Por fim, no início do mês de agosto, registrou-se a reunião de pais do 2º bimestre da Escola A, novamente nas mesmas classes assistidas anteriormente e, na Escola B, o registro foi apenas da reunião da classe dos alunos da professora do período da manhã, cujas famílias foram entrevistadas.

II.2. Os contextos investigados

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas estaduais de ensino fundamental, na cidade de Jaboticabal, interior do Estado de São Paulo.

A escola A atende 430 alunos entre os períodos da manhã e da tarde. No período da manhã, a escola abriga duas classes de cada uma das quatro séries, além de uma classe de educação especial. No período da tarde, também possui duas classes de cada série. No geral, a escola atende nove classes no período da manhã e oito classes no período da tarde, sendo quatro classes de cada série e uma classe de educação especial.

A escola conta com dez salas de aula, uma sala de reunião dos professores, um consultório dentário, uma quadra de basquete e um pequeno pátio coberto que abriga mesas para a refeição das crianças.

A escola conta com 19 professores, um deles de educação artística e outro de educação física, uma diretora, uma vice-diretora, um coordenador pedagógico, uma secretária, uma merendeira, uma servente e uma inspetora de alunos.

A Escola A situa-se em um bairro periférico da cidade. Este bairro é composto por casas populares bem simples e possui infra-estrutura completa. O bairro conta com apenas uma escola de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e dois CIAFs, que são Centro de Informação e Atendimento às Famílias, nos quais há médicos e dentistas da rede municipal. Há também duas creches municipais. Esses estabelecimentos atendem a população de três bairros vizinhos. O comércio é constituído por pequenos estabelecimentos, na sua maioria conduzidos pelos próprios proprietários. Nas proximidades do bairro localizam-se o Corpo de Bombeiros e a Rodoviária da cidade. De acordo com os dados fornecidos pela Prefeitura da cidade, esse bairro é considerado de classe baixa. (Secretaria de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de Jaboticabal, SP).

O Projeto da Classe de Recuperação Paralela, que é o foco deste estudo, funciona nos dois períodos de funcionamento da escola. No primeiro semestre, este iniciou-se na metade do mês de abril e foi até o final do mês de junho (aproximadamente dois meses e meio de duração).

No período da manhã, o horário de funcionamento é das 10h às 12h e, no período da tarde, a classe funciona das 14h às 16 horas. Estas classes funcionam às segundas e quartas-feiras ou às terças e quintas-feiras. A carga horária é de 4 horas semanais por aluno, ou seja, duas horas por dia. Os alunos do período da tarde que freqüentam a recuperação no período da manhã almoçam na própria escola, pois a entrada na aula regular acontece às 12h e 30 min. Os alunos do período da manhã que freqüentam o reforço têm possibilidade de almoçarem em suas residências, pois a aula inicia-se às 14h. As aulas são ministradas na sala de reunião dos professores e em uma classe “vaga” da escola, salas muito semelhantes às das aulas regulares. As aulas são ministradas por duas professoras eventuais, sendo uma responsável pelo período da manhã e outra pelo período da tarde. As classes de recuperação

dessa escola possuem 20 alunos e são agrupadas de acordo com as semelhanças nas dificuldades. Além disso, cabe ressaltar que as classes são constituídas com alunos das séries próximas, ou seja, alunos da 1ª e 2ª séries com dificuldades semelhantes e de 3ª e 4ª séries.

A Escola B atende 700 alunos, divididos entre os períodos da manhã e da tarde. No período da manhã, a escola possui três classes de 1ª série, três classes de 2ª série e quatro classes de 3ª e 4ª séries. No período da tarde, a escola tem duas classes de 1ª e 2ª séries e duas de 3ª e 4ª séries. Ao todo a escola conta com cinco classes de 1ª e 2ª séries e seis classes de 3ª e 4ª séries. Quatorze classes funcionam no período da manhã e oito no período da tarde.

A escola também possui uma classe especial para alunos com necessidades educativas especiais – deficiência mental. No entanto, essa classe funciona em outro local da cidade (escola municipal especializada na educação de crianças portadoras de Síndrome de Down).

A escola possui 23 salas de aula, no entanto, 14 classes funcionam no período da manhã e oito no período da tarde, portanto, nove salas de aula ficam ociosas no período da manhã e 15 no período da tarde. A escola não soube dizer o motivo dessa situação. Além das salas, a escola possui um refeitório, uma biblioteca, um consultório dentário, uma sala para reuniões dos professores, uma quadra de basquete e dois pátios relativamente grandes, sendo um coberto. A escola funciona em dois turnos: manhã e tarde. O horário de funcionamento é das 7h às 17h e 30m.

O quadro de funcionários é composto da seguinte forma: uma diretora, uma vice-diretora (cargo designado), uma coordenadora pedagógica, duas secretárias, sendo uma contratada, 25 professores, dos quais três são especialistas, um na área de Educação Especial, um na área de Educação Física e outro na de Educação Artística, uma servente e uma cozinheira.

A escola B situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade, com infraestrutura completa, incluindo asfalto, água, esgoto, iluminação e transporte coletivo. Em termos de serviços, o bairro possui cinco escolas, uma de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) a qual é motivo desta pesquisa, uma de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, uma escola de

Ensino Fundamental pertencente ao SESI e duas escolas de Educação Infantil pertencentes à rede particular. O bairro conta também com duas creches municipais. Estabelecimentos comerciais de toda natureza estão presentes: supermercado, farmácia, padaria, açougue, bares, *pet shop*, lojas de ração para animais, livraria e uma máquina de beneficiamento de arroz. As casas são todas de alvenaria, em boas condições e a maioria com carros na garagem. Pode-se dizer que este bairro abriga uma população de classe média.

A Classe de Recuperação Paralela desta escola começou a funcionar às terças e quintas-feiras, no final do mês de abril, e foi até o final do mês de junho (aproximadamente dois meses). O horário de funcionamento, no período da manhã, é das 7h às 9h e no período da tarde, funciona das 12h e 30 min às 14h e 30 min. Os alunos do período da manhã que fazem aulas de recuperação no período da tarde almoçam na própria escola. Segundo informação da direção da escola, os alunos da recuperação saem dez minutos antes do término da aula regular para almoçar; caso contrário, não conseguem entrar na aula de reforço no horário estabelecido. A carga horária semanal é de quatro horas, divididas em duas horas na terça-feira e duas horas na quinta-feira. As aulas de recuperação na Escola B, são ministradas em duas salas pequenas próximas à cozinha da escola, pode-se dizer que são salas improvisadas e pouco confortáveis, expostas ao barulho das pessoas (funcionários e alunos) que transitam pelo local que dá acesso ao pátio e demais classes da escola. A direção não soube explicar o porquê das aulas de recuperação serem ministradas nesse espaço ao invés de nas salas desocupadas da escola. Uma das professoras da recuperação (PR3) também ministra aula em uma 4^a série regular no período da manhã e a outra professora é eventual. Os alunos são agrupados, assim como na Escola A, de acordo com as dificuldades e proximidade de série. Cada classe de recuperação possui 18 alunos.

A Escola C atende 400 alunos entre os períodos da manhã e da tarde. A escola possui três classes de 1^a série, quatro classes de 2^a série, três salas de 3^a série e quatro classes de 4^a série, portanto, 14 classes referentes ao 1^o ciclo do Ensino Fundamental. Dentre essas classes, oito funcionam no período da manhã e seis no período da tarde.

A escola C conta com 14 professores de Ensino Fundamental e quatro professoras especialistas (duas de educação física e duas de educação artística), uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, um servente e uma merendeira.

Esta escola possui 14 salas de aula, uma pequena biblioteca, dois pátios grandes, um deles coberto, um gramado espaçoso (que, segundo a diretora, será usado para a construção de uma horta) e um estacionamento para carros.

A escola conta atualmente com três projetos em desenvolvimento. O projeto “Capoeira”, que atende cerca de 80 alunos; o projeto “Tapeçaria”, com 30 crianças; e o projeto “Horta”, que atenderá 50 alunos no 2º semestre de 2003. Esses projetos atendem os alunos no período oposto ao da aula regular.

A Escola C também está localizada em um bairro periférico da cidade. O bairro possui infra-estrutura completa e conta com apenas uma escola de Ensino Fundamental, um CIAF e uma creche municipal. A escola atende a população de três bairros vizinhos. As casas são simples e o comércio é composto por pequenos estabelecimentos, conduzidos pelos próprios proprietários. O bairro é considerado de classe média baixa e carece de áreas de lazer.

II.3. Os participantes

Participaram da pesquisa cinco professoras da 4ª série do ensino fundamental, sendo duas da Escola A, duas da Escola B e uma professora da Escola C e quatro professoras da classe de recuperação paralela, duas da Escola A e duas da Escola B.

A opção por investigar as professoras da classe regular, assim como as da classe de recuperação paralela, foi definida para, dessa forma, tentar verificar possíveis diferenças de conduta e relacionamento dessas profissionais com as famílias de seus alunos. Um outro motivo foi para compor um quadro o mais completo possível das visões das professoras que acompanham as histórias das famílias e dos alunos que apresentam histórico de fracasso escolar e freqüentam classes de recuperação paralela.

Seis famílias de alunos da 4ª série também participaram do estudo, sendo quatro famílias da Escola A e duas famílias da Escola B. O critério de escolha dessas famílias foi o fato de terem filhos que estavam apresentando dificuldades escolares e que freqüentavam a

Classe de Recuperação Paralela, no primeiro semestre de 2003. Segundo o ponto de vista das professoras, os alunos com dificuldades escolares eram aqueles que não sabiam ler e escrever corretamente (não conseguiam escrever palavras com sílabas complexas, elaborar frases, escrever e interpretar pequenos textos) e não eram capazes de realizar operações matemáticas simples, e por isso, apresentavam baixo desempenho escolar. Esse, aliás, foi o primeiro requisito para a escolha das famílias, isto é, terem filhos freqüentando a classe de recuperação paralela o que, segundo a visão das professoras, significa que apresentam rendimento escolar insatisfatório.

A seleção das famílias participantes do estudo também se deu a partir da indicação das professoras regulares de crianças cuja família era considerada envolvida e não-envolvida com a escola, tendo como base uma lista dos alunos de suas respectivas classes que haviam sido encaminhados para classes de recuperação paralela, no primeiro semestre de 2003.

Mais especificamente, segundo as professoras, as famílias envolvidas eram aquelas que atendiam as solicitações e chamados da professora para reuniões e conversas informais. As não-envolvidas eram as famílias que nunca haviam comparecido na escola, mesmo após vários chamados tanto da professora como da direção.

A opção em estudar classes de 4^a série do ensino fundamental se deve ao fato de ser a última série da primeira etapa da educação fundamental (1^o ciclo), o que pressupõe que os alunos apresentem requisitos considerados básicos para a série- idade como ler/escrever e realizar contas simples. Além disso, é considerada a série em que o aluno pode ser retido, tendo em vista a política de Progressão Continuada.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é estudar famílias de alunos que freqüentam a 4^a série, mas que, no entanto, não apresentam requisitos básicos como ler/escrever/realizar contas simples, ou seja, que apresentam desempenho acadêmico insatisfatório e que, por esse motivo, freqüentam a classe de recuperação paralela.

A seguir serão apresentados quadros com informações a respeito de todos os participantes da pesquisa:

QUADRO I - Características das Professoras da 4ª série Regular

Professora*	Escola	Período	Número de Alunos	Idade	Estado Civil	Formação	Tempo de Docência	Tempo de Docência na Escola
P1	A	Manhã	30	47 anos	Casada	Magistério	15 anos	1 ano
P2	A	Tarde	27	54 anos	Casada	Magistério	24 anos	3 anos
P3	B	Tarde	29	52 anos	Separada	Magistério/ Estudos Sociais	16 anos	6 anos
P4	B	Manhã	30	50 anos	Casada	Magistério	22 anos	10 anos
P5	C	Manhã	25	54 anos	Casada	Magistério/ Pedagogia	15 anos	4 anos

* P – Professora regular

QUADRO II - Características das Professoras da Classe de Recuperação Paralela

Professora*	Escola	Período de funcionamento da recuperação	Número de Alunos	Idade	Estado Civil	Formação	Tempo de Docência	Tempo de Docência na Escola
PR1	A	Manhã	20	27 anos	Solteira	Magistério	8 anos	8 anos
PR2	A	Tarde	20	32 anos	Solteira	Magistério/Letras	12 anos	6 meses
PR3	B	Tarde	15	50 anos	Casada	Magistério	20 anos	3 anos
PR4	B	Manhã e Tarde	18	28 anos	Solteira	Magistério/Matemática	7 anos	6 anos

* PR – Professora da classe de recuperação

QUADRO III – Características das Famílias dos Alunos e respectiva identificação quanto ao seu envolvimento, escola, período frequentado e professoras responsáveis

Família*	Escola	Classificação	Período em que o filho estuda	Professora Regular	Professora Recuperação	Idade das mães (anos)	Escolaridade das Mães	Profissão	Estado Civil	Membros da Família
FE1	A	Envolvida	Tarde	P2	PR1	32	4ª série	Dona de casa	Casada (2º casamento)	6 pessoas: pai, mãe e 4 filhos - a filha mais velha é do 1º casamento da mãe (família reconstituída)
FE2	A	Envolvida	Manhã	P1	PR2	37	4ª série	Dona de casa	Casada	6 pessoas: pai, mãe e 4 filhas (família nuclear)
FNE3	A	Não envolvida	Tarde	P2	PR1	40	1ª série (incompleta)	Doméstica	Separada	2 pessoas: Mãe e filho (família matrifocal)
FNE4	A	Não envolvida	Manhã	P1	PR2	42	1ª série (incompleta)	Doméstica	Separada (2º casamento)	5 pessoas: mãe e 4 filhos (família matrifocal)
FE5	B	Envolvida	Manhã	P4	PR3	30	5ª série	Desempregada	Separada	5 pessoas: avó materna, companheiro da avó, tia, mãe e criança (família extensa)
FNE6	B	Não envolvida	Manhã	P4	PR4	46	4ª série	Servente de escola pública	Casada	5 pessoas: pai, mãe, irmã, criança e avó materna (família extensa)

* FE – Família envolvida

FNE – Família não-envolvida

II.4. Os instrumentos e o processo de coleta de dados

Com todos os participantes foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para favorecer explanação sobre a temática proposta. A entrevista semi-estruturada é um tipo de ferramenta que permite recolher dados sobre o entrevistado, partir de suas vivências no cotidiano escolar e considerar a forma como interpretam o mundo (BODGAN e BIKLEN, 1994). Além disso, de acordo com LÜDKE e ANDRÉ (1986), a maior vantagem da entrevista semi-estruturada é a flexibilidade. Esse tipo de entrevista possibilita esclarecer dúvidas, realizar correções e adaptações em percurso, voltar a questões que não ficaram bem compreendidas, tanto para o entrevistador como para o entrevistado, aproveitar alguma idéia inesperada ou contribuições de outra natureza. Tal mobilidade pode ajudar a conhecer melhor os elementos do problema investigado.

Um mesmo roteiro de entrevista foi utilizado para levantamento de dados sobre a relação escola-famílias com os membros das duas agências investigadas e foi elaborado pela própria pesquisadora. Cabe ressaltar que com as professoras da classe regular foi realizada uma entrevista complementar com o objetivo de obter informações a respeito dos alunos encaminhados para classe de recuperação paralela.

As entrevistas com as professoras foram realizadas, nas escolas em dia e horário agendados previamente com cada participante e foram gravadas após permissão das entrevistadas.

As entrevistas com as famílias dos alunos foram realizadas nas suas residências. Um dos motivos dessa opção foi a escola não possuir um espaço adequado para isso. Um outro motivo mais importante foi o de poder conhecer o ambiente familiar dos alunos, como as condições de moradia, condições de vida, a existência de materiais escritos ou instrucionais como dicionário, livros, revistas, calendários, isto é, indicativos de valorização cultural e proximidade com o ambiente e a cultura escolar (REALI e TANCREDI, 2002, p.74).

Nas entrevistas com as professoras e com as famílias não houve oportunidade de uma maior aproximação e um contato mais prolongado devido ao tempo reduzido para a

realização da coleta de dados (um semestre). Esse fato implicou o não aprofundamento e possibilidade de enriquecimento das informações obtidas em alguns casos.

Posteriormente a todos os contatos com os participantes, foi realizado um registro escrito com o apoio da memória, isto é, registrou-se os comentários, os pontos de vista, as expressões, as falas e os comportamentos de cada informante, assim como os acontecimentos e pessoas que interferiram na situação para compor a entrevista como um todo. Esse é um cuidado que, de acordo com LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.37-38), é indispensável registrar, num tempo o mais próximo possível do contato com o informante, para não perder os aspectos importantes.

Também foram observadas as reuniões de pais ocorridas nas escolas. Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado e isso permite, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência. Um outro aspecto considerado é o fato de a observação ser um importante instrumento para acompanhar algumas experiências dos sujeitos investigados e, dessa forma, o investigador pode tentar verificar o significado que eles atribuem à realidade que os cercam e às suas próprias ações. Na página seguinte, será apresentado o Quadro IV com as etapas e procedimentos metodológicos empregados para a coleta de material referente ao tema a ser desenvolvido.

Frente aos dados obtidos foram arroladas algumas categorias comuns tanto para as famílias como para as professoras: reunião de pais, classe de recuperação paralela, formas de comunicação da escola com as famílias, formas de comunicação das famílias com a escola, como e o quê a escola pode fazer para ajudar as crianças e as famílias, como e o quê as famílias podem fazer para ajudar a escola e as crianças, melhoria da relação da escola com as famílias, melhoria da relação das famílias com a escola, responsabilidade das dificuldades escolares é da política de progressão continuada, responsabilidade do insucesso escolar é das famílias e dificuldades escolares das crianças.

Outras categorias só foram possíveis de serem encontradas nos dados obtidos a partir das famílias, tais como: responsabilidade das dificuldades escolares é da própria criança, problemas relacionados às professoras dos filhos, formas de acompanhamento

escolar e também um bloco temático referente à opinião das mães a respeito da própria família e da escola do filho.

Nos dados referentes às professoras definiu-se: metodologia de trabalho, qualidades/virtudes dos alunos, as formas de comunicação estabelecidas entre as professoras da classe regular e da recuperação paralela, as diferenças entre os períodos escolares, famílias envolvidas e histórias sobre as relações escola-famílias e vice-versa.

No bojo dessas categorias, foram organizados os dados em dois grandes blocos: *a visão das professoras frente às famílias e como vêem sua relação com as famílias dos alunos; e a opinião das famílias a respeito da escola dos filhos e sobre sua própria relação com a escola.*

No próximo capítulo será iniciada a apresentação e a análise dos dados.

Esse capítulo será dividido em duas partes. Na primeira parte, analisa-se como as professoras concebem seu envolvimento com as famílias e como percebem o envolvimento dos pais com a escola; da mesma forma, procura-se analisar como as famílias concebem seu envolvimento com a escola e como percebem a interação das professoras com elas, confrontando-se os dados com a literatura.

Na segunda parte, realiza-se a identificação da visão da escola sobre as famílias e os alunos, e a ótica das famílias frente aos filhos e à escola freqüentada por eles de acordo com as categorias elencadas acima.

QUADRO IV - Etapas e Procedimentos Utilizados na Coleta de Dados

Escola	4ª série regular		4ª série regular aprofundamento		Classe de recuperação		Número de famílias entrevistadas (uma entrevista com cada família)	Reuniões de pais observadas	
	Número de professoras entrevistadas	Número de entrevistas com cada professora	Número de professoras entrevistadas	Número de entrevistas com cada professora	Número de professoras entrevistadas	Número de entrevistas com cada professora		1º bimestre	2º bimestre
A	2	1	2	1	2	1	4	2	2
B	2	1	2	1	2	1	2	0	1
C	1	1	0	0	0	0	0	1	0

CAPÍTULO III - AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E DAS MÃES SOBRE O MOVIMENTO DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS E FAMÍLIAS E ESCOLA

Este capítulo está dividido em dois grandes blocos. Na primeira parte do primeiro bloco é realizada uma caracterização das professoras e mostrado como concebem seu envolvimento com as famílias e como percebem o envolvimento dos pais com a escola, em seguida, identificada a visão geral das mesmas sobre as famílias e os alunos.

No segundo bloco é apresentada a caracterização das famílias e como estas concebem seu envolvimento com a escola e como percebem a interação dos professores com suas famílias, logo após, é mostrada a ótica das famílias frente aos filhos e à escola freqüentada por eles.

Na primeira parte dos blocos é realizada uma caracterização das professoras e das famílias e descrito e analisado como as professoras concebem seu envolvimento com as famílias e com a própria escola assim como as mães concebem seu envolvimento com a escola e como percebem a interação dos professores com suas famílias, confrontando os dados com a literatura. Em alguns momentos dessa primeira parte, também, são apresentados trechos considerados significativos das observações das reuniões de pais, os quais aparecem em **negrito**, com o objetivo de ilustrar as situações apresentadas.

Na segunda parte dos dois blocos são apresentados os dados sob a forma de categorias. Essas surgiram após a transcrição das entrevistas e repetidas leituras dos depoimentos das professoras e das mães e foram agrupadas a partir dos temas mais comuns provenientes das respostas das famílias e das professoras.

Apresenta-se alguns depoimentos para exemplificar as categorias definidas, em outros momentos, a opinião de todas as professoras e mães entrevistadas, por se tratar de categorias que precisam de explicações mais detalhadas. Foram selecionados os depoimentos mais pertinentes para ilustrar cada categoria. As respostas das professoras e das famílias aparecem em *itálico* e são trechos ou depoimentos das professoras e das mães.

No final do capítulo, apresenta-se um quadro onde são apresentadas as opiniões dos diferentes grupos participantes da pesquisa, isto é, professoras regulares, professoras da classe de recuperação paralela, famílias envolvidas e não-envolvidas com a escola, com o intuito de indicar possíveis diferenças nas opiniões com relação às temáticas voltadas para a relação da escola com as famílias.

III.1. Caracterização das professoras e opinião a respeito das famílias e das relações estabelecidas com as mesmas

Dentre as professoras entrevistadas na pesquisa, quatro possuem curso superior. Destas, uma possui Pedagogia (P5) e as outras três cursos de graduação em áreas específicas do conhecimento, como Matemática (PR4), Estudos Sociais (P3) e Letras (PR2), cursados em uma faculdade particular da cidade de Jaboticabal. As outras cinco professoras têm formação secundária (Magistério). A idade das professoras varia de 27 a 54 anos. As professoras da classe de recuperação paralela são mais novas do que as professoras da classe regular e apresentam um tempo de docência menor. Cabe ressaltar que, além de serem mais novas, a maioria é solteira, diferentemente das professoras da classe regular que são casadas.

Pode-se dizer que nenhuma professora participante encontra-se nos anos iniciais da profissão, caracterizada, de acordo com MARCELO (1998), TARDIF (2000) e CHAKUR (2000) como uma fase de tateamento e exploração, insegurança e instabilidade, que ocorre nos primeiros cinco anos de profissão. As professoras deste grupo encontram-se nas demais fases, inclusive duas (P2 e P4) encontram-se nas etapas finais da carreira, prestes a se aposentarem. Segundo CHAKUR (2000), essa fase é denominada como quarta fase e pode ser caracterizada como confusa ou contraditória. Tal fase pode seguir dois caminhos: um deles seria a retomada de antigos projetos em que o professor se contrapõe à rotinização e ao conformismo, e uma fase oposta, em que o professor se isola, fecha-se em um quadro profissional restrito que conduz à resignação, ao fatalismo e à descrença.

Quatro professoras possuem cargos efetivos nas escolas em que ministram aulas (P3, P4, P5 e PR3) e as demais são eventuais. As professoras das classes de recuperação

são, na sua maioria, eventuais, apenas uma professora da classe de recuperação (PR3) é efetiva.

As professoras das 4^a séries regulares encaminharam, em média, sete alunos de classes com 25-30 alunos para o Projeto de Recuperação Paralela, que ocorre no período oposto ao das aulas regulares. De acordo com a LDB 9394/1996, Capítulo II da Educação Básica, Seção I - Disposições Gerais, Artigo 24, parágrafo V, a escola tem obrigatoriedade de oferecer estudos de recuperação, de preferência de forma paralela ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

As professoras alegam que apenas indicam para o reforço os casos mais “gritantes”, isto é, aqueles que realmente estavam precisando de uma ajuda extra, ou seja, crianças da 4^a série ainda não alfabetizadas. Além disso, enfatizam que encaminharam unicamente os alunos com dificuldades na área de língua portuguesa, pois o projeto de recuperação do semestre pesquisado (1^o semestre de 2003) visa apenas à recuperação dos alunos nesta disciplina. No entanto, as professoras, em geral, indicam que as dificuldades dos alunos das suas respectivas classes estão, coincidentemente, relacionadas à alfabetização. Segundo as participantes, os alunos encaminhados para a recuperação são aqueles que apresentam muitas dificuldades na leitura, na escrita e nas sílabas complexas, não são capazes de elaborar e interpretar textos e cometem muitos erros ortográficos.

De acordo com as professoras entrevistadas, o principal motivo que leva uma criança a fracassar na escola são as próprias famílias dos alunos. As professoras, em geral, alegam que os pais não se interessam pela vida escolar dos filhos, não apóiam ou ajudam os filhos nas tarefas de casa, e que isso desencadeia uma série de dificuldades escolares nas crianças. As docentes atribuem muita importância à ajuda dos pais para que os alunos tenham um melhor desempenho escolar e reclamam da omissão dos pais nesse sentido. O depoimento das professoras vem ao encontro de uma das explicações sobre a origem do fracasso escolar encontrada na literatura, que é atribuí-lo ou relacioná-lo às famílias dos alunos. Segundo VALLA e HOLANDA (1994), os problemas escolares dos alunos são vistos como consequência da desestrutura familiar, dos pais desinteressados que não

comparecem às reuniões, não dão apoio aos filhos, não ajudam nas tarefas de casa, que são ignorantes e sem cultura.

As professoras, principalmente as da classe de recuperação, acreditam que as famílias dos alunos que fracassam na escola são desestruturadas, sendo este o principal fator responsável pelo fracasso escolar dos filhos. Um estudo realizado por REALI e TANCREDI (2001), que tinha como objetivo verificar a percepção de professores de uma escola localizada em um bairro periférico da cidade de São Carlos, S.P., sobre as famílias dos seus alunos, constatou igualmente que a maioria das famílias atendidas pela escola eram vistas como composta por famílias “desestruturadas” e violentas, com nível sócio-econômico baixo e pouca escolaridade, embora na realidade esses aspectos não caracterizassem efetivamente a população atendida.

As participantes da pesquisa pensam que o fato de a criança não fazer parte de uma organização familiar nuclear (pai, mãe e filhos) afeta/atrapalha diretamente seu desempenho escolar. As mudanças sociais, econômicas e culturais que ocorreram nos últimos anos, principalmente provenientes das modificações da posição da mulher na sociedade e na família, a legalização do divórcio e a maior inserção da mulher no mercado de trabalho, dentre outras mudanças que ocorreram e vêm ocorrendo na sociedade atual, exigiram e transformaram as organizações familiares (MACEDO, 1994 e GOMES, 1994), o que não significa dizer que as diferentes configurações dos grupos familiares possam ser consideradas desestruturadas e desorganizadas. Também não seria correto pensar que um modo de organização diferente do tomado como “normal” seja “errado”. Não se pode perder de vista a organização dos grupos familiares nos diversos segmentos sociais no decorrer do tempo. Desconsiderar essas mudanças e transformações pode levar a uma leitura distorcida da realidade de muitas famílias.

Segundo as professoras entrevistadas, o papel das famílias é fundamental/primordial na vida das crianças, pois são elas que ensinam valores e regras de comportamento aos filhos. As docentes apontaram também que o papel das famílias está muito ligado ao papel escolar, na medida que, para elas, os pais também são responsáveis por ajudar as crianças com relação às tarefas escolares, perguntar o que está acontecendo na

escola, verificar os cadernos diariamente, incentivar a criança nos estudos e acompanhar bem de perto o dia-a-dia escolar dos filhos.

Pode-se concordar que as famílias têm um peso importante com relação ao acompanhamento escolar dos seus filhos, perguntando como foi o dia na escola, sobre o que aprenderam, olhando seus cadernos, e que isso faça alguma diferença no percurso escolar do aluno. Mas parece que essas participantes esquecem ou desconsideram que nem todas as famílias têm escolaridade suficiente, nem recursos para ajudar nas tarefas, assim como material disponível. Além disso, não se pode atribuir toda a responsabilidade da escola às famílias dos alunos, pois assim se cairia na mesma problemática apontada por CARVALHO (1998) e (2000), já citada nos capítulos iniciais deste trabalho.

Com relação a como as famílias podem ajudar as crianças com baixo desempenho escolar, as professoras novamente indicaram a importância de os pais se envolverem com a escolarização dos filhos, incentivando-os na leitura, olhando os cadernos e ajudando-os nas tarefas de casa. Sobre a participação das famílias no desempenho escolar dos filhos, todas as entrevistadas consideraram que elas influenciam no desempenho escolar, positiva ou negativamente. Segundo elas, as famílias que se interessam pela vida escolar dos filhos contribuem para aumentar a auto-estima das crianças e promover a motivação dos filhos ao estudo.

As participantes acreditam que o papel da escola está ligado essencialmente à educação e também à inculcação de valores nos alunos. Reconhecem que o objetivo da escola é ensinar (no caso dos alunos com dificuldades, alfabetizar), instruir os alunos, mostrar que eles têm direitos e deveres na sociedade da qual participam e conversar sempre no sentido de mostrar o que é certo sob a ótica das professoras.

As opiniões das professoras indicam que a escola já está fazendo muito com relação à superação do fracasso escolar dos seus alunos. Para elas, o fato de a escola oferecer aulas de recuperação no período oposto ao das aulas regulares já é uma forma de auxílio extremamente importante para os alunos com desempenho escolar insatisfatório e, por esse motivo, não oferecem muitas sugestões como alternativas para resolver e/ou minimizar o fracasso escolar.

Sobre o papel educativo da escola, não se pode confundir o papel materno/paterno com o papel docente, nem vice-versa. Cada qual tem sua especificidade e deve procurar desenvolvê-lo bem. Além disso, hoje em dia, a escola constitui-se o *locus* privilegiado para a formação de muitos alunos que têm nela sua única oportunidade de se desenvolver como seres humanos plenos (MELLO, 2000).

Além de formar as novas gerações na cultura socialmente valorizada para o exercício da cidadania, a escola precisa contribuir para a formação dos sujeitos (sua subjetividade, sua identidade, sua personalidade), uma vez que se tornou, para muitos, o espaço social privilegiado de convivência e referência para constituição do aluno como sujeito no mundo social, principalmente quando está lidando com alunos das camadas populares (BUENO, 2001).

Na visão das professoras, as reuniões de pais são vistas positivamente e são consideradas importantes e necessárias para que as duas instituições responsáveis pelo desenvolvimento das crianças possam se conhecer e trocar informações. Os assuntos mais abordados pelas docentes são o rendimento escolar e as dificuldades dos alunos, assim como os acontecimentos gerais da escola e os deveres das famílias com relação aos seus filhos, por exemplo, levar as crianças com uniforme limpo, não deixar os filhos faltarem sem motivo e respeitarem os horários de entrada e saída das aulas. Segue abaixo exemplos provenientes da observação das reuniões de pais que ilustram a situação acima.

O portão da Escola C foi aberto e os pais entraram, ficaram reunidos no pátio, como indicado por um funcionário da escola. A diretora iniciou a reunião falando sobre higiene e asseio pessoal, pediu que os pais verificassem a limpeza dos uniformes e a higiene dos filhos, explicou que estava tendo de falar sobre esse tipo de assunto (piolho e higiene), pois a escola está tendo problemas com alunos que chegam sujos, cheirando a urina, com piolho e uniforme sujo⁶. Foi constatado, por meio da observação das reuniões, que os assuntos abordados pelas docentes são realmente os expostos por elas durante as entrevistas. Elas falam principalmente das dificuldades dos alunos e obrigações das famílias frente aos filhos.

⁶ Todas as informações em negrito contidas no Capítulo III compõem as observações das Reuniões de Pais.

A professora (P5) reafirmou que o problema da classe toda é muito sério. Disse que os pais não estão ajudando e que precisam se preocupar mais com os filhos, com a educação das crianças. E explicou ainda que está faltando ajuda em casa. Falou para os pais que, se não levarem a sério a escola dos filhos, irão chorar muito no futuro. Disse que os ricos dão prioridade para os filhos, principalmente para a educação, e que eles, pessoas mais pobres, não estão priorizando a educação dos filhos, fazem mil coisas, assistem à TV, mas não ligam para aos filhos.

Apenas uma professora (P3) expôs, no seu depoimento, que mudou sua tática nas reuniões. Disse que agora procura não só falar dos problemas e dificuldades dos alunos e sim valorizar e mostrar as qualidades de cada um. Também indicou que tenta falar com cada pai em particular, pois alegou que os pais não gostam de expor os problemas dos filhos para as outras famílias presentes nas reuniões.

De acordo com as professoras, os pontos negativos das relações com as famílias são as faltas de participação e a pouca frequência de muitos pais às reuniões, principalmente daqueles que têm filhos com dificuldades escolares. Além disso, a crítica vai para os pais que vão às reuniões, prometem ajudar e acompanhar as atividades escolares dos filhos, mas não o fazem.

As opiniões das docentes a respeito da participação dos pais no momento das reuniões se dividem. Metade das professoras falam que os pais são apenas ouvintes nas reuniões, assinam a lista, olham os boletins e atividades dos filhos, mas não perguntam e questionam nada; a outra metade indica que os pais são participativos, perguntam sobre os filhos e se interessam sobre todas as atividades realizadas na escola. Os dados de COZER (2003) revelam que a própria direção da escola estudada por ela solicita que os professores falem pouco para que os pais não possam fazer perguntar e permaneçam, dessa forma, literalmente como ouvintes no momento da reunião.

A observação das reuniões de pais indicou que a maioria dos pais que comparece às reuniões assume a postura de ouvinte, principalmente devido ao fato de as professoras se colocarem como detentoras da palavra/saber e oferecerem pouco espaço para as opiniões deles. Além disso, as professoras usam as reuniões para falar prioritariamente das dificuldades escolares dos alunos e das obrigações das famílias, como já citado, e não

abrem espaço para questionamentos e para o debate de idéias e troca de informações, como dito por elas. As perguntas dos pais que são participativos, no momento das reuniões, giram em torno apenas e sobretudo a respeito do comportamento dos filhos.

Os únicos espaços presentes em quase todas as escolas públicas que se configuram como local para o relacionamento entre escola e famílias são as reuniões de pais, que poderiam oferecer oportunidade para discussão, esclarecimento e solução para os problemas dos alunos, dos professores e do ensino. No entanto, segundo GOMES (1993), a prática das reuniões, além de ser exercida como uma obrigação, apresenta como dinâmica apenas reclamações, críticas e deslocamento das responsabilidades com a educação das crianças. Os dados de COZER (2003) revelaram que a dinâmica com que a escola acolhe os pais nas reuniões colabora apenas para o distanciamento das famílias. O diálogo é superficial, sem profundidade e não oferece elementos de como as famílias podem ajudar seus filhos com dificuldades.

De acordo com PARO (2000), há por um lado, uma incapacidade de compreensão, por parte dos pais, daquilo que é transmitido pela escola; por outro lado, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação. Ainda de acordo com esse autor, mesmo os professores que constatarem a falta de um maior preparo dos pais para ajudarem seus filhos em casa, mostram-se totalmente omissos com relação à orientação que eles poderiam oferecer, especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro propício para isso. Para PARO os professores não têm a iniciativa de promover um trabalho para ensinar conhecimentos e habilidades aos pais, para que incentivem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e de valorização do saber escolar.

As professoras, em geral, defendem o Projeto da Classe de Recuperação Paralela. Elas o vêem como uma forma de a criança se recuperar, aprender os conteúdos “anteriores” e consolidar as aprendizagens, além do fato de ser uma classe onde o professor tem a oportunidade de dar atenção individual e um atendimento especial às dificuldades de cada aluno. As participantes da pesquisa indicaram que a classe de recuperação é importante para os alunos com baixo desempenho escolar, na medida que o professor pode sanar as dificuldades quando estas aparecem, diferentemente da recuperação de janeiro na qual se

tem apenas um mês para recuperar o aluno com relação aos conteúdos estudados o ano inteiro.

No entanto, apesar das vantagens relacionadas ao projeto, as professoras indicaram algumas limitações, como, por exemplo, a falta de um espaço físico adequado para as aulas, um número grande de alunos por classe, alunos com dificuldades diversificadas em uma mesma classe, o que dificulta o planejamento de atividades específicas e poucos dias na semana.

Além disso, o depoimento das professoras mostrou que elas não realizaram treinamento específico para dar aulas nesse projeto e não realizaram reuniões ou ofereceram qualquer explicação aos pais com relação ao Projeto de Recuperação. Apenas enviaram bilhetes comunicando às famílias que os filhos passariam a freqüentar aulas duas vezes por semana, no período contrário ao das aulas regulares. O estudo de MAGAHÃES (2002) a respeito de como professoras e famílias viam a implementação da política de Progressão Continuada, em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, mostrou que a escola “taxava” as famílias e os alunos por não entenderem ou terem uma visão equivocada da nova política pública implementada, mas em nenhum momento os esclareceu sobre a mesma. Também não acreditavam que seria possível este esclarecimento, isto é, uma discussão com as famílias sobre a nova política. No entanto, ao contrário do que pensava a escola, as famílias e os alunos queriam esclarecimentos sobre a nova política, queriam entender o funcionamento da mesma, apresentar suas dúvidas e seus pontos de concordância ou discordância.

O depoimento das professoras investigadas mostrou que a principal forma de contato estabelecida entre elas e as famílias dos alunos são realizadas, prioritariamente, por meio de bilhetes. As professoras comunicam a respeito das reuniões, dos acontecimentos da escola e também sobre o Projeto de Recuperação Paralela, por meio de bilhetes nos cadernos dos alunos, como se as informações contidas no bilhete tivessem o mesmo significado.

Os contatos das escolas com as famílias acontecem como indicaram as entrevistadas, sobretudo nas reuniões bimestrais. Algumas professoras relataram o horário de H.T.P. como um outro espaço para o contato entre as duas instituições, no entanto, por

meio das observações do cotidiano escolar, nas várias incursões realizadas durante o período de coleta de dados, foi verificado que este espaço não era utilizado para tal finalidade. De todos os H.T.P. presenciados (aproximadamente 13 ao longo do 1º semestre de 2003), nunca foi constatada a presença de pais para conversas com as professoras.

As depoentes expressaram que solicitam a presença das famílias apenas nas reuniões de pais, a não ser que os alunos apresentem problemas de comportamento e dificuldades escolares. Também indicaram que só chamam os pais para conversas reservadas, quando os alunos brigam com outras crianças ou com elas próprias e também quando verificam que as crianças estão com algum tipo de dificuldade com relação aos conteúdos ministrados.

Portanto, a frequência dos contatos entre professoras e pais de alunos é mantida quase que exclusivamente a cada dois meses, no momento das reuniões.

De um modo geral, as professoras avaliam que estabelecem um bom contato com as famílias dos alunos. Para elas, o bom contato se deve ao fato de enviarem bilhetes comunicando os eventos e atividades da escola e também de avisar os pais quando os filhos estão apresentando algum tipo de dificuldade (comportamento e aprendizagem) na escola.

A opinião das professoras diverge bastante com relação a como deveriam ser os contatos da escola com as famílias dos alunos.

Duas professoras (PR2 e PR4) acham que o contato da escola com as famílias é ótimo, pois comunicam aos pais o dia das reuniões e dos acontecimentos em geral, como por exemplo, reformas do prédio escolar.

A fala de uma professora (P2) mostrou que o contato estabelecido entre ela e os pais também está bom, mas no sentido de que a escola solicita, e os pais acatam o proposto pela instituição.

Outra professora (P3) depõe que a direção detesta a participação das famílias na escola e fica brava com as professoras quando estão conversando com os pais no corredor no horário de H.T.P.; relata que a diretora apenas aprova a participação dos pais na escola na festa junina, que é um evento que dá dinheiro à instituição.

A professora (P5) acredita que a relação da escola com as famílias deveria ser estabelecida por meio da imposição, ou seja, a escola deveria obrigar a participação dos

pais, estabelecendo algum método punitivo. Por fim, PR1 considera que a relação da escola com os pais deveria ser estabelecida com a única finalidade de instaurar o medo nas crianças com a presença dos pais no ambiente escolar.

Quando questionadas sobre o que pensam a respeito da relação que mantêm com as famílias, as professoras consideravam a relação boa, devido ao fato de conversarem e darem atenção quando os pais as procuravam, além de manterem os pais informados sobre as dificuldades e os problemas dos filhos. Sobre as dificuldades de envolverem as famílias com a escola, as professoras relataram que não as apresentavam. Apenas PR2 indicou que achava que as professoras, em geral, tinham dificuldade de envolver a escola com os pais dos alunos, pois, segundo ela, poucos pais compareciam na reunião, e isso era um sinal indicativo de dificuldade da parte dos professores.

Nesse sentido, cabe ressaltar que é tarefa dos professores envolver a escola com as famílias dos seus alunos. Por esse motivo, a temática da relação escola e famílias é importante de ser abordada nos cursos de formação de professores. O papel do professor é fundamental para propiciar o envolvimento entre essas duas instituições educativas.

Nos dias atuais, informar sobre tudo o que acontece no ambiente escolar (desempenho escolar do aluno, proposta pedagógica e metodológica, decisões tomadas por parte da direção da escola) e envolver os pais com a escola é a palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência exigida para os professores, de acordo com PERRENOUD (2000).

TORRES (1999), citada por MIZUKAMI et al (2002), também indica algumas competências desejadas para o “novo docente”, as quais inclui: propiciar formas novas e mais significativas de participação dos pais e da comunidade na vida escolar, estar atento e sensível aos problemas da comunidade, comprometer-se com o desenvolvimento do local e responder aos desejos quanto aos resultados educativos e à necessidade social de acesso mais amplo à educação e às pressões em prol de uma participação mais democrática nas escolas (p. 33)

A respeito das sugestões de melhoria do relacionamento entre a escola e as famílias, as professoras apresentam opiniões diversificadas sobre o assunto. No entanto, parte delas propõe que a escola ofereça palestras sobre assuntos de interesse dos pais, além

de promover cursos que ensinem os pais a motivarem seus filhos nos estudos (PR2, PR3, PR4).

A opinião de outra parte das professoras (P3 e P4) mostrou que a melhoria do relacionamento seria possível por meio da abertura da escola aos pais, inclusive nos finais de semana, além da escola melhorar os horários das reuniões e atendimento das famílias e receber os pais com mais cuidado e atenção.

A professora P2 pensa que a implantação do projeto Amigos da Escola beneficiaria a relação entre as duas instituições, e uma outra professora (P5) apresentou uma sugestão radical: propôs que o Conselho Tutelar obrigasse os pais a participarem das reuniões promovidas pela escola. De acordo com PARO (2000), apesar de, no discurso, os professores reconhecerem a importância da parceria da escola com os pais, não há uma consciência sobre a necessidade da conjugação dos esforços dos pais para a melhoria do desempenho escolar, assim como não há ainda um esforço coordenado pela escola para levar os pais a agir em parceria com a escola.

Com relação à forma como as professoras percebem o envolvimento das famílias com a escola, foi possível verificar, por meio das entrevistas, que a maioria das professoras pensa que os pais não estabelecem um bom contato com a escola dos filhos. Segundo as depoentes, os pais mantêm pouquíssimos contatos com a escola, tanto é que algumas professoras relataram que não conheciam os pais até aquele momento (mês de junho) ou, às vezes, passavam o ano inteiro sem conhecer a maioria dos pais dos alunos.

De acordo com as opiniões das professoras, as famílias interessadas, “*sempre as mesmas*”, comparecem bimestralmente, quando chamadas para as reuniões; no entanto, as professoras narraram que as famílias dos alunos que mais precisam, ou seja, aqueles que apresentam dificuldades de comportamento e principalmente de aprendizagem raramente aparecem nas reuniões e na escola, de forma geral.

Quando questionadas acerca dos motivos e momentos que levavam as famílias para a escola, as entrevistadas disseram que as famílias (*poucas*) comparecem às reuniões, outras eventualmente vão apenas para realizar alguma reclamação ou queixa da escola e/ ou professora ou quando os filhos brigam. As professoras P3, P4, P5 e PR3 enfatizaram, nos seus discursos, que os pais das crianças só comparecem à escola quando solicitados, o que

leva a pensar que eles, provavelmente, não vão espontaneamente porque não são bem recebidos, caso contrário um ou outro se aproximaria das professoras e da escola.

Os dados encontrados são semelhantes aos observados nas escolas onde foram coletados os dados para a pesquisa, na qual pôde ser verificada a implementação do projeto “A Escola dos Nossos Sonhos” e constatado que a participação das famílias tem sido restrita e pontual a um único dia, invariavelmente, determinado pela escola, e que as opiniões emitidas pelas famílias pouco influenciam nas decisões da escola. De acordo com REALI e TANCREDI (2000), o modelo de interação que parece estar sendo utilizado é unilateral, sendo a escola a única responsável pela participação das famílias, pois é ela quem define quando, como e por que as famílias devem ser recebidas pela instituição.

As professoras avaliam negativamente a participação das famílias na escola. Segundo elas, a participação das famílias é pouco freqüente; comparecem de vez em quando à escola e às reuniões e, quando vão, têm muita pressa para ir embora.

Algumas professoras (P1, PR1 e PR4) disseram que os pais não apresentam dificuldades para se relacionarem com a escola; de acordo com elas, o portão da escola fica aberto, basta querer e ter vontade de participar. Apenas uma professora (PR1) relatou o horário de trabalho dos pais como um aspecto dificultador do relacionamento entre as duas instituições.

A maioria das docentes relatou que a participação dos pais poderia ser mais freqüente e que eles poderiam se interessar mais pela escola dos filhos. Com relação às sugestões para a melhoria do relacionamento das famílias com as escolas, as professoras responderam com certa indecisão e ofereceram poucas sugestões nesse sentido.

Uma das professoras (P1) não apresentou sugestão, pois pensa que o relacionamento das famílias com a escola é ótimo; sob o seu ponto de vista, os pais já participam suficientemente.

Uma outra (P2) sugeriu uma forma de pagamento em dinheiro aos pais como único meio para que estes participassem. Outras (P3 e PR2) disseram que as famílias precisam parar de somente criticar a escola e oferecer mais sugestões, além de mostrarem mais interesse pelo relacionamento com a instituição.

As opiniões das professoras deste grupo a respeito da participação das famílias está muito relacionada a outros estudos que mostram a visão da escola a respeito das famílias dos alunos.

De acordo com CONNEL et al (1995) geralmente os professores apresentam uma visão negativa acerca das famílias dos seus alunos. Outros estudos (ZAGO,1985; CARVALHO, 1989 e ROMANELLI, mimeo) mostram que a escola avalia as famílias, principalmente as pertencentes às classes populares, como desinteressadas e omissas, desprezam seus saberes e não as considera competentes o suficiente para participar e acompanhar a vida escolar dos filhos.

III.2. A visão das professoras sobre os diferentes aspectos relativos aos alunos e às suas famílias

Dificuldades escolares dos alunos

Todas as professoras, tanto as da classe regular como as da classe de recuperação, afirmam que as dificuldades escolares dos alunos da 4ª série estão relacionadas “particularmente” à alfabetização. Segundo elas, os alunos apresentam dificuldades iniciais de leitura e escrita (não são capazes de ler e escrever corretamente, não conseguem realizar cálculos matemáticos simples), cometem muitos erros ortográficos e possuem dificuldades nas sílabas complexas, assim como na interpretação e elaboração de textos. Seguem abaixo alguns trechos das entrevistas realizadas.

P2: Ah, eles têm problemas na alfabetização, nas sílabas complexas, nas sílabas simples, falta de criatividade, eles não têm assim, não identificam os fonemas, a ortografia é muita indecisa.

P3: Por exemplo, você coloca na lousa completar, eles copiam certinho, mas onde tem que completar eles não sabe, então é sinal que eles não sabem mesmo, na escrita eles não sabem nada. Têm crianças que não sabem nem ler nem escrever nada, têm algumas que não sabem ler. Outras que só sabem copiar, copiam tudo bonitinho, mas não sabem o que estão fazendo.

P4: Eles não têm entendimento do texto porque não sabem ler, lêem com muitas dificuldades. Por exemplo, aqui está escrito resumo, mas no todo eles não têm entendimento do texto.

PR3: Hoje nós fizemos uma produção de texto e eu vi que eles têm muitas dificuldades. Eles não têm idéias, eles não conseguem fazer frases daquilo que a gente leu para eles, sabe? Eles têm muita dificuldade mesmo. Mesmo nos erros ortográficos eles têm bastante, mas eles têm muita dificuldade mesmo em enriquecimento de idéias. Eles não sabem reescrever aquilo que você acabou de contar para eles, reescrever uma história, quanto mais escrever uma história sozinhos.

Apenas duas professoras, P3 e PR2, das nove entrevistadas, referem-se superficialmente a problemas/dificuldades dos alunos na área matemática.

P3: Porque a escrita e leitura eles não estão conhecendo, principalmente as sílabas compostas. Na matemática estão fracos, mas eles não querem que enviem crianças com problemas na matemática para recuperação este semestre. Então a partir do momento que você pega o material de matemática para dar uma olhada, você vê que eles não estão fazendo nada.

PR2: A maioria das dificuldades é na leitura e escrita, alguns é só sílabas simples, outros só palavrinhas, outros matemática. Mas a maior parte é leitura e escrita mesmo.

Virtudes dos alunos

Cabe ressaltar que as professoras P2, P3, P4, PR2 e PR4, apesar de indicarem dificuldades nos alunos, conseguem enxergar neles algumas virtudes. Estas aparecem em menor quantidade do que as dificuldades e referem-se, principalmente, ao domínio das atividades consideradas básicas para um aluno de 4^a série, como copiar da lousa, interpretar oralmente um texto, ler e escrever palavras simples. A seguir, depoimentos que demonstram isso:

P2: Eles escrevem, tudo eles copiam, tudo, você põe na lousa, no livro, eles copiam tudo. Na leitura até que eles lêem melhor do que escreve.

P3: Eles trabalharam muito bem, falando, a interpretação oral deles é ótima. Então eles só sabem interpretar oralmente.

P4: São mais copistas, copiar eles copiam muito bem.

PR2: Eles lêem palavras simples. Os de 4ª série, a maioria já tem organização.

PR4: Agora as palavras simples, mola, bola, bolo, tapete, eles falam e lêem que é uma beleza. Eles lêem bem.

Responsabilidade pelo insucesso escolar é das famílias

De acordo com a visão das professoras, as famílias são as principais culpadas pelas dificuldades escolares dos alunos. As professoras argumentam que os pais não apóiam/ajudam os filhos nas tarefas de casa, não se interessam pela vida escolar das crianças, brigam muito em casa e não estabelecem limites ao comportamento dos filhos.

De forma generalizada, as professoras julgam as famílias como desestruturadas, vêem as famílias dos alunos como violentas, problemáticas, carentes e despreocupadas tanto com o comportamento como com a aprendizagem dos filhos. Além disso, as professoras percebem as crianças como sendo pouco amadas e cuidadas por suas famílias. Os dados revelam uma possível tendência das professoras da classe regular apontarem a falta de interesse dos pais com relação à escolarização dos filhos e a pouca importância atribuída à escola como as causas das dificuldades escolares dos alunos. Já para as professoras da classe de recuperação, a estrutura familiar é a causadora das dificuldades dos alunos. As opiniões a seguir representam como as professoras culpam as famílias pelas dificuldades dos alunos:

P1: Eu acho que é a família. A criança vendo a desunião dos pais, a falta de interesse dos pais. Minha mãe não olha meu caderno. Eu acho que isso prejudica muito o aluno, a auto-estima dele não vai para frente, a mãe deveria acompanhar, parabenizar quando vai bem, a família é a chave principal. Ai faltou ajuda dos pais.

P2: Eles não têm muita ajuda. Por falar em família, que é o primeiro passo, que eu acho principal, as crianças estão, eu não vou dizer uma palavra, largadas, mas eu percebo com as

tarefas diárias que eu dou para as crianças que eles não tem um incentivo, em casa, eles não têm e isso é muito importante.

P3: Acho que é falta de interesse da família em primeiro lugar, também têm outros problemas de família, né? A falta de interesse dos pais, porque geralmente essas crianças os pais nem aparecem para saber nada. Você passa tarefa não faz, você manda bilhetinho para os pais, vem assinado, mas eles não obrigam a criança a fazer e são crianças bem agressivas. Eles vêm para escola, mas porque os pais mandam eles vir, porque é obrigado a vir. São os pais que não estão colaborando. Eu acho que a família é a mais culpada de tudo.

P4: Olha, são vários os motivos, acho que a família tem muita influência no rendimento escolar. A gente vê que têm muitos pais que não ficam atentos na produção da criança. E também têm aquelas famílias que não têm vontade, se afastam dos filhos, não ficam próximos, são desinteressados. Não ficam atentas às crianças, ao rendimento, não olham o caderno. Eles falam que vão ajudar, que vão procurar se interessar, mas no fundo não fazem nada, mesmo.

P5: Aí você chega na sua casa, não tem nada quem mostre a necessidade da leitura. Eu tenho dois alunos que o pai falou que eles não têm necessidade de ler, o pai nunca precisou, ele trabalha, sempre viveu bem sem leitura, mas agora ele está desempregado porque chegou uma hora que sem instrução não vai. E os dois filhos estão lá, não querem fazer nada, porque eles viram isso desde pequeno, já interagiram. Então agora só o que eu estou encontrando dificuldade são os pais.

PR1: Tem, como eu diria para você, não é uma família. Porque um mora com a tia, outro com avó, a mãe é separada do pai. Tem muita briga dentro de casa, então eu acho que isso influencia muito a criança na escola, muito mesmo. Ajudando eles, ajudando problemas que eles trazem de casa, eu acho que influencia isso e muito.

PR2: Eu acho que é estrutura familiar mesmo. Porque o que eu mais tenho aqui é criança que não mora com o pai, o pai não mora com a mãe, a criança mora com avó ou o pai está no exterior, tipo Japão. Então eu acho que o carinho a falta de relacionamento, tipo o pai arranjar outra e levar essa criança. Eu acho que a criança, a cabeça não está para receber isso. Você pode ver, até os normais, as crianças que aprendem, se acontece algum problema no dia ela não rende bem, mudam o comportamento, então imagina essas que têm problemas todos os dias.

PR3: Olha eu acho que falta um pouco de família para essas crianças, sabe por quê? Essas crianças são o seguinte, têm pais que não se preocupam com os filhos, não olham caderno, não vêm saber desse filho, não como se diz, não se preocupam com nada. Então a criança diz se meu pai não se preocupa, porque eu vou me preocupar. Agora aqueles que não têm família. Pelo seguinte, não ter família é, porque alguns moram só com a mãe, outros só com o pai, outros com a avó, então são umas crianças mais carentes em carinho, mas são rebeldes em outra parte. É muito pouco o que a gente consegue com eles.

PR4: Separação de pais, o que eles falam muito, “professora meu pai saiu ontem de tarde foi para o bar e só voltou de madrugada”. Então essa criança, gente, já pensou a cabecinha deles, o principal problema que eu acho é a separação. O pai que não se preocupa com o filho, que não vem em uma reunião, que não olha o caderno do filho, por que o filho vai fazer bonito na escola, ele não tem para quem mostrar, o pai e a mãe não liga dentro de casa, ele pensa assim “vou mostrar para quem?”. Agora aquele pai ou aquela mãe que não ligam os filhos vão mostrar para quem.

Pode-se verificar que as professoras não consideram como famílias os novos tipos de arranjos familiares, isto é, as constituições familiares que fogem ao padrão estabelecido pela sociedade como “adequado” (pai, mãe e filhos) e relacionam o fato de a criança não ir bem na escola com a sua constituição familiar. Exemplos de como as professoras vêem as famílias dos seus alunos:

P1: A gente percebe que é desestrutura da família, pai e mãe. Algumas são desestruturadas, outras não. É falta de acompanhamento dos pais.

P2: Eu acho que as famílias, a maioria são violentas, eles são violentos na classe. Os pais, não vou falar para você, muitos quando vêm são participativos, muitos quando não aparecem, muitos nem bilhetes mandam, tem pais como eu disse que eu nem conheço.

P3: Alguns as famílias são desestruturadas, não têm aquela união, mãe briga, separa, tem que trabalhar. A criança tem que ficar sozinha, quantos aqui que avançam na professora, teve um aluno da segunda série que avançou na diretora. Você vai procurar saber, o pai está separado da mãe, a mãe já tem filho com outro, e aí a cabecinha da criança, ou dormem tudo junto numa casinha com quarto e cozinha.

P5: São famílias extremamente carentes, problemáticas. A gente percebe que a educação é falha. Eu tenho aluno problema, o pai não vive com a mãe então ele não tem domínio sobre o texto. Você tem que saber de tudo, se o pai é separado, se a criança não tem pai, todos esses fatores interferem na aprendizagem e muito. Eu tenho uma aluna, ela é super esperta, não sei o quê, mas tem problema de família, o pai e a mãe são motoqueiros, bebem, e a mãe pelo que ela falou dá impressão que não dorme com o pai, dorme com ela, o pai bebe muito e implica. E a maioria que eu estivesse conversando, é assim, mãe que não mora com o marido, outra que mora com a avó, outra mora com o padrasto, outra com a madrasta, é assim. Cada um tem seu problema, ali eu nem posso te dizer se tem três ou quatro que moram com os pais verdadeiros.

PR4: Não são todas, mas a maioria tem muita carência em tudo. Se você bater na casa de um aluno moram 10, parece um formigueiro, você só vê sair gente. É uma judiação, agora tem uns que têm família perfeita que o pai é casado certinho, então é aluno que já vem com uma bagagem maior desde lá da 1ª série. Têm mães que a criança tem padrasto, têm outros que não têm mãe e moram com a tia, outro é criado pela avó porque o pai está nos Estados Unidos, isso na cabeça deles, porque na verdade o pai está preso. Então é umas coisas assim, eles fantasiam muito. Eu não sei se a criança sabe, tem consciência da gravidade do problema ou acredita mesmo que o pai está nos Estados Unidos. A criança mora em um cômodo, com banheiro para fora de casa e o pai está nos Estados Unidos, eu acho isso uma judiação, é umas coisas assim, mas a maioria das crianças tem carência sim.

Política de progressão continuada

Três professoras (P1, P3 e PR3) reportam-se à Política de Progressão Continuada para explicar os motivos das dificuldades escolares dos alunos. Relacionam essa política com a falta de vontade e desinteresse dos alunos pelos estudos, como se pode ver a seguir:

P1: Então eles falam “para que eu vou estudar, no final do ano eu passo mesmo”. Infelizmente tem essa lei, no final do ano eu passo mesmo.

P3: Com esse problema do governo de ir passando, porque se segurasse na primeira série a criança não estaria em uma quarta série sem saber ler, sem saber escrever. Eu acho que deveria ter repetição desde a primeira série, porque eles foram tudo empurrados, empurrando, empurrando. Eles vêm para escola, mas porque os pais mandam eles vir, porque é obrigado a vir.

PR3: Com essa questão da criança ser promovida ela perdeu a vontade de estudar, ela vem para escola mais para brincar, comer. Olha, em primeiro lugar eu acho que essas crianças deveriam ter sido barradas na 1ª série, elas não deveriam ter chegado até a 4ª série. Eu acho assim, que se tivesse segurado essa criança numa 1ª série, voltado tudo de novo, começando do zero, de como abrir um caderno eu acho que essa criança poderia até ter conseguido. Não vou dizer para você que ele não vai conseguir alguma coisa de bom até o fim do ano, ele vai, mas não podemos esperar muito.

Diferenças entre os períodos escolares

Duas professoras (P3 e PR4) de uma mesma escola, Escola B, apontam e comentam as diferenças existentes na participação dos pais e no tratamento que é oferecido às professoras e aos alunos entre os períodos da manhã e da tarde. Essas duas professoras vêem os pais do período da tarde como menos atuantes, mais passivos e irresponsáveis e, certamente, pertencentes às camadas mais carentes da população. Além disso, consideram que a direção da escola favorece as docentes e os alunos do período da manhã com algumas vantagens, como por exemplo, deixar o dono do bar em frente à escola vender salgadinhos e refrigerantes e atribuir aulas primeiramente às professoras desse período. Para P3, o período da manhã é favorecido pela direção da escola tanto no que se refere aos alunos quanto aos professores, conforme ilustra o seguinte trecho:

P3: Na parte da tarde, é muito difícil a participação, agora de manhã você vai ver que as perguntas vão ser respondidas de forma diferente pelas outras professoras, porque de manhã os pais participam mais. Porque são crianças com melhor aquisição. Começa por aí, eles fazem bolo para vender e arrecadar dinheiro, no período da manhã, as mães fazem e por que não no período da tarde? A turma da manhã, de manhã eles deixam o homem do bar vender salgadinho e refrigerante, no período da tarde já não deixa. Aí os alunos pedem para gente comprar aqueles salgadinhos no bar para eles, não pode, se ela perceber... A direção faz muito diferença entre os períodos, com cada uma (referindo-se às professoras) ela (diretora) é de um jeito.

Para PR4, os pais do período da manhã são vistos pelas professoras, em geral, como mais participativos e competentes ao se relacionarem com a escola.

PR4: Andréia, a turma da manhã é excelente, eu já vou ser bem sincera com você, não falta um pai, a coisa mais rara é pai faltar. De 35 alunos, dois ou três não vêm. Agora, à tarde, você faz o inverso: dois, três vêm e o restante não. A turma da manhã é uma coisa, à tarde eles ouvem mais. De manhã eles dão opinião, questionam, criticar não, muito difícil, reclamar também não nem no período da manhã nem no período da tarde. Agora, para questionamento e sugestões, para ajudar a escola os pais da manhã são melhores. E a participação e as reuniões são melhores. Os professores conseguem interagir com os pais, se pedem alguma coisa eles conseguem, tipo assim, eu estou precisando de uma lata de tinta, eles vão atrás e conseguem, agora à tarde... Andréia, você falando período da manhã e da tarde já é diferente. O período da tarde é mais carente, Andréia você percebe isso pela merenda, muitos vêm para escola para comer porque na casa não tem. Eles não têm comida, você já percebe isso a dedo, eu não estou falando mal da escola não. Mas você pode perceber o aluno que estuda à tarde é porque acorda dez, onze horas da manhã, porque a mãe é largada, não tem horário. É o que eu estou te falando, não é questão dos professores interagirem com os pais, mas é questão que se você bater na porta de um aluno que estuda à tarde, oito, nove horas da manhã, você pode ter certeza que a mãe ou o pai estão dormindo ou não está em casa, a criança está sozinha, por isso é que eu acho mais difícil.

Classe de recuperação paralela

Com relação à Classe de Recuperação Paralela, todas as professoras entrevistadas vêem o reforço como uma forma de a criança se recuperar (aprender os conteúdos anteriores) e consolidar as aprendizagens. O ponto positivo indicado é o número menor de alunos na classe que faz com que a professora dê atenção individual a cada criança. Como se pode ver no trecho a seguir.

P4: Olha, do jeito que foi separada a classe, por grau de dificuldade, mais ou menos, foi feita uma avaliação por escrito e entregue para a coordenadora e perante essa avaliação a gente procurou dividir de acordo com as dificuldades. Essas crianças precisam de um atendimento individual, que fique bem perto deles. E no reforço elas têm isso. Então eu acho que a classe não pode ser numerosa de jeito nenhum para que a professora fique perto, sanando as dificuldades, ajudando bem de perto essas crianças. Porque essas crianças têm dificuldades mesmo. Na sala de aula, a gente tenta trabalhar de uma maneira diferenciada, mas com 35 alunos torna-se até impossível. A gente acaba não dando atenção especial que eles precisam. E no reforço, as professoras trabalham de pertinho, com atenção específica.

PR3: Olha, eu acho assim, os pontos positivos é que nem uma aula particular, que a gente possa reforçar a criança na dificuldade que ela tem, certo?

No entanto, as professoras apontam alguns pontos negativos, como por exemplo: para P3, falta espaço físico adequado para as aulas de recuperação; P4, acha as classes numerosas; P5, considera que as aulas de reforço são em número insuficiente; PR1, supõe que os conteúdos ministrados são muito fracos; e PR3, não concorda em ter de trabalhar de acordo com as normas ditadas pela diretoria de ensino.

As professoras da Classe de Recuperação Paralela não realizaram cursos de formação específica para dar aulas nesse tipo de classe. Elas disseram que o processo de seleção baseou-se principalmente na experiência/prática em projetos de recuperação (Ex: recuperação de janeiro) e classes de aceleração que as mesmas possuem.

PR3: Em janeiro, sim, nós fizemos treinamento com os atps lá, para recuperação de janeiro, mas para dar aula nessa aqui é prática que a gente tem com o passar dos anos mesmo.

PR4: Primeiro é oferecido para os professores da casa, elas são prioridade, elas podem ter zero pontos, mas se é do interesse delas, elas passam na frente. Mas você é passado por uma avaliação e tem que ter essas capacitações sim. Eles não vão pegar qualquer uma para dar aula, qualquer uma assim, que não tem experiência, que nunca trabalhou. Porque é um trabalho diferenciado sim.

Somente PR1 falou que a escolha foi por causa da pontuação e das respostas a um questionário elaborado pela escola.

Metodologia usada nas aulas

Quando questionadas a respeito de que tipo de metodologia utilizam em suas aulas, o relato das professoras indica que utilizam, principalmente, muita conversa e atividades orais ao trabalharem com as crianças que apresentam dificuldades escolares; e também atividades “elementares”, como iniciar o trabalho de alfabetização com letras,

sílabas e palavras, até a constituição de uma frase e, posteriormente, de um pequeno texto. A seguir exemplos de alguns depoimentos que ilustram a questão.

P1: Então nós precisamos partir de vários meios, né? Mandar escrever palavras, ditado, escrever palavras, fazer orações, para ver que dificuldade a criança tem. Ver a dificuldade e trabalhar com as dificuldades que ela tem, mostrando desenhos, sílabas, mostrando como se fala, como se escreve, falando com a criança, escrevendo ela vai percebendo certinho como se escreve. Ir trabalhando com eles as sílabas, como elas se juntam, o som que dá, né? Por exemplo antes de p e b vai o m, né? Eu sempre ensino eles que o m eu fecho a boca e o p e b também, são famílias, estão juntos. Já o n eu falo com a boca aberta, todos são amigos do m, o t o b, eu sempre falo com eles. Então eu acho que o professor tem que trabalhar com eles uma frase, quando eu paro, dar o ponto final. Quando eu paro a boquinha, eu coloco vírgula, assim, né? Quando criança não sabe, eu faço da mesma maneira, eu conto história várias vezes, eu faço perguntas para ver se eles entenderam, eu peço para eles irem falando para mim, eu vou colocando na lousa, eu vou tirando essa dúvida. É um ponto positivo no meu trabalho, que eu desenvolvi.

P2: Como eu trabalho muito com textos atualizados, eu faço muitas perguntinhas pessoais que eles escutam. E sabem também. Hoje, por exemplo, eu trabalhei com AIDS. Você tem que pegar um texto e ir perguntando o que está escrito. Eu todo dia vou e volto na matéria, dou leitura, muita historinha, eu converso muito com eles, antes de começar a aula eu converso, eu pergunto para ver como eles estão. A professora do reforço vai trabalhar dessa maneira, porque ela já trabalhou bastante nessa escola e ela já sabe como é que a gente trabalha. Agora eu estou conseguindo com muita conversa no início da aula, quando eu começo eu levo uns 40 minutos para começar a aula mesmo. Então eu converso muito sobre ética, hábitos, religião, sabe? Sobre a solidariedade, que isso é muito importante e eu estou conseguindo muita coisa com isso.

PR1: Bom, eu começo trabalhando com uma letrinha, eu estou na letrinha F, então eu mando eles desenharem, por exemplo, três tipos de faca, três modelinhos de faca, depois eu faço um ditadinho para eles, tudo com a letrinha F. Depois eu ponho um textinho na lousa com a letra F, bem curtinho 3 ou 4 linhas, eles vão copiar. Depois do ditado eles copiam, depois eu pego uma revista dou para eles procurarem palavrinhas com letra F, mando circular a letrinha. Depois nós vamos colar em uma folhinha, e eles vão montar um caderninho no final do projeto. E falo bastante palavras com letrinha F, depois eu mando desenhar uns 10 desenhos com a letrinha F, eles vão desenhar fogão, aí mando escrever novamente o que eles desenharam. Cada semana eu trabalho com uma letra, mas eles conseguem. É um trabalho bem inicial.

PR4: A gente não fala mais ditado, a gente fala verificando ou ditado mudo, que é aquele que você pega e mostra uma folha de sulfite, por exemplo, você escreve polenta, aí você mostra a ficha, eles olham, nós procuramos misturar letras maiúsculas com minúsculas, eles vão olhar, você guarda a ficha e aí eles escrevem a palavra, é uma belezinha, é uma graça.

Reunião de pais

A reunião de pais é vista como um momento para falar das dificuldades dos alunos e dos acontecimentos gerais da escola. Os dados mostram que a relação é unilateral, isto é, a escola apenas transmite suas informações gerais para as famílias. As professoras P1, P2 e P4 apresentam as seguintes opiniões:

P1: A reunião é separado o dia, é especificado o dia, geralmente a gente faz quando termina o bimestre para falar sobre o filho na sala de aula, dificuldade dos filho, e a gente faz pergunta para mãe porque o filho não rendeu, assim é uma maneira de tirar dos pais por que os filhos têm dificuldade, entendeu, é uma maneira de saber se tem algum problema mental, e a reunião de pais é uma oportunidade da gente conhecer tanto a criança quanto a família.

P2: Nas reuniões de pais a gente leva os problemas da escola, os costumes, os deveres que as crianças devem ter aqui na escola, tarefas escolares, sobre as faltas, o dia do estudo que devem, os livros que levam que devem ter cuidado, enfim, uma série de coisas que a gente tem a fazer.

P4: A gente dá os recados dos acontecimentos da escola, as coisas que vão acontecer, os recados com relação ao uso do uniforme, horário de saída de entrada, falta de aluno, a gente costuma abordar esses assuntos.

As respostas das professoras diferem bastante, mas de um modo geral, os assuntos mais abordados nas reuniões são o comportamento e o rendimento dos alunos. A maioria das professoras vê as reuniões positivamente como um momento de encontro entre as duas instituições, momento para conversar e trocar informações sobre o está acontecendo com a criança, tanto em casa como na escola.

Ao observar os depoimentos das professoras, nas entrevistas, e as reuniões de pais nas escolas, verifica-se que elas utilizam um “tom professoral” nos discursos, que são

sempre de cima para baixo, ou seja, no discurso das docentes, a escola está sempre encarregada de dirigir a relação, enquanto à família cabe apenas obedecer aos seus direitos e efetuar os seus deveres. Os únicos pontos negativos indicados pelas professoras são a falta de participação dos pais e as promessas de ajuda em vão.

P4: Olha, tem muito ponto positivo. Tem crianças às vezes que estão indo bem e de repente dá uma caída. A mãe vem, você conversa, a mãe toma atitude e a criança apresenta melhora. Quando o pai participa, o responsável, às vezes é a avó, e toma atitude junto com a gente ali de colaborar, de participar a gente nota melhora sim. Agora quando não toma atitude, fala eu vou verificar, eu vou ajudar, mas não verifica não vira nada. Os pontos negativos são os pais que não tomam nenhuma atitude, vêm na reunião, ouve o que você diz, mas não toma nenhuma providência, fica do mesmo tamanho. Como se não tivesse ouvido. Agora, quando ajuda, toma atitude, a criança melhora.

P5: Eu acho que não tem ponto negativo, o ponto negativo é só quando o pai falta. Agora o pai que vem por menos que ele receba, ele sempre vai receber alguma coisa, isso só vai fazer crescer os pais e os professores. Porque a gente tira as dúvidas porque está acontecendo, o que está acontecendo. Por isso você tem que saber cada problema que a criança tem. Todos os acontecimentos os professores tem que saber e os pais têm que passar para nós.

PR2: Os positivos é que eles estão mostrando tudo para gente, assim que a preocupação deles é importante, que eles estão ali querendo saber dos filhos, e o negativo é a não participação.

PR3: Olha, o ponto positivo é quando os pais vêm realmente para saber tudo sobre o filho, sabe? Saber o relacionamento dele com o professor, com os colegas, sobre as notas, sobre os cadernos, enfim tudo que é elevado de acordo com os procedimentos dos alunos. E os negativos, eu não sei se tem pontos negativos, eu acho que não tem não.

De acordo com as opiniões das professoras entrevistadas, as reuniões são vistas positivamente como um momento importante para conversar e trocar informações com os pais. No entanto, elas se dividem ao falar da participação dos pais nas reuniões. Para as professoras P2, P3, P5 e PR2, os pais são vistos apenas como ouvintes durante as reuniões. Aliás, possivelmente, a expectativa da escola é a de que os pais não falem e emitam

opiniões nas reuniões e que permaneçam realmente apenas como ouvintes. Os dados de COZER (2003) a respeito da relação entre escola e famílias de crianças da 1ª série do ensino fundamental revelaram que a própria direção da escola solicita que professores falem pouco para que os pais não possam fazer perguntas durante as reuniões.

P2: São poucos que falam, eles vêm mais para ouvir, sabe.

P3: Eles só ouvem, só. A participação é só ouvir e mais nada.

P5: Sempre eles só vêm para ouvir, é difícil quando vem alguém e pede alguma coisa ou reclama.

PR2: Olha eles mais ouvem, são poucos os que falam e dão as suas opiniões.

Por outro lado, as professoras P1, P4, PR1 e PR3 dizem que os pais participam, dão opiniões e querem saber tudo o que está acontecendo com os filhos. Cabe ressaltar que as opiniões das professoras que dão aulas de recuperação a respeito da participação dos pais nas reuniões são emitidas tomando por base outras realidades vivenciadas por elas para falar a respeito da situação, pois essas professoras não participam das reuniões da escola.

P1: Então a gente levanta a pauta da reunião, tudo o que a gente vai falar na reunião, por exemplo, é programada a pauta da reunião, por exemplo, se na festa junina vai vender, vai fazer uma festa na escola, a gente fala da participação dos pais, se vai vender pastel, por exemplo, a gente fala que quem vender mais ganha prenda, então os pais participam, eles gostam muito. Eles ouvem e perguntam, eles perguntam, querem saber direitinho os procedimentos da escola, eles ouvem muito e participam também.

P4: Eles participam, sim, uns participam mais e têm aqueles que participam menos que só vêm e ficam ouvindo, mas no geral eles participam. Principalmente nessa última reunião que teve eu achei que houve muita participação dos pais, sugeriram, se prontificaram em ajudar até em pintura da escola, eles participam sim. Quanto também a isso teve outros anos que os pais quiseram que se fizesse uma reunião, pois estavam descontentes com alguma coisa, não foi na minha sala, mas em outras salas, então houve uma reunião, houve um entendimento, sempre assim visando que o aluno seja beneficiado.

PR1: Os da 4ª série eles participam, eles falam bastante, dão suas opiniões.

PR3: Num primeiro instante, assim, eles escutam tudo o que a gente tem que falar e aí depois eles perguntam “e meu filho?”. Aí a gente vai falando de um por um, uns vão ouvindo, dando opinião, sabe? Às vezes a gente fala alguma coisa que o pai acha que deveria modificar ou às vezes se o filho poderia participar de um jeito, por que ele não faz.

Frente à solicitação de como a participação das famílias poderia melhorar as reuniões, apenas duas professoras, P2 e P5, expressam suas opiniões. Elas dizem que as reuniões seriam mais produtivas se houvesse maior participação/frequência dos pais, mais sugestão/reclamação da escola e menos pressa para ir embora.

P2: Acho que eles deveriam participar mais, mas pelo modo deles viverem desse modo, assim, eles não têm muito para dar. Eu nunca fui na casa deles, eu não conheço, apesar de que a gente deveria a primeira coisa quando fosse lidar com a criança conhecer primeiro, antes de dar e fazer todo esse planejamento a gente deveria conhecer a família da criança, o problema familiar, mas isso é muito difícil. Não tem como.

P5: Então eu acho que eles deveriam questionar mais, por que isso, por que aquilo, se você sabe o que está fazendo, você já responde. E também ficar mais na reunião, elas nem chegam e já querem ir embora.

Forma de comunicação estabelecida entre a escola e as famílias

A principal forma de comunicação estabelecida entre professoras e famílias é realizada por bilhetes.

As professoras comunicam às famílias que os alunos vão freqüentar a classe de recuperação paralela, assim como avisam os dias das reuniões bimestrais por meio de bilhetes ou comunicações no caderno das crianças. Os dados revelam que o bilhete é um meio de transmitir informações truncadas e restritas, além de ser uma forma impessoal das professoras manterem contato com os pais.

P2: Por meio de bilhete, a gente avisou os pais que os alunos vão para o reforço, ficaram cientes e devolveram os bilhetes e o bilhete está anexado. Para mãe saber para onde eles estão indo e o horário.

P3: Através de bilhete a gente comunicou os pais. A direção mandou um bilhetinho comunicando a hora e o dia que as crianças teriam que vir para o reforço. Geralmente os pais já sabem que os filhos não estão indo bem na escola, na reunião também é comentado. A gente mandou um bilhete e os pais assinaram, alguns assinou, outros sumiram com o bilhete.

PR2: A gente se comunica com as famílias com bilhete e os pais têm que tomar ciência, assinar isso e devolver para escola.

A maioria das professoras (P2, P3, P4, PR1, PR2, PR3 e PR4) solicita a presença dos pais apenas nas reuniões ou quando o aluno apresenta dificuldades de comportamento ou de aprendizagem.

P2: A escola faz sempre assim reuniões bimestrais, os professores conversam com os pais individualmente. E se o aluno que tem problemas a gente conversa, no que for preciso orientá-los.

P4: A gente observa o rendimento da criança no dia-a-dia e se tem alguma dificuldade a gente manda um bilhete, pede para o pai comparecer, toda vez que é preciso, tem algum problema sério, que a gente vê que a criança não está acompanhando ou que tem algum problema sério a gente chama os pais para a escola.

PR1: Eu acho que é só nas reuniões de pais mesmo. A não ser que aconteça alguma coisa, como uma briga na escola ou uma desavença com o professor.

PR2: Quando a criança não aprende, quando o comportamento dela está extrapolado e quando precisa dela para alguma coisa na escola. Eu acho que é isso. E nas reuniões bimestrais, né?

PR3: Olha, quando eu tenho mais precisão, quando eu vejo que eles fazem alguma coisa eu preciso chamar, dar um puxão no tapete deles eu mando através de bilhetes para que eles venham falar comigo no H.T.P. Agora, as outras maneiras da gente se comunicar com as famílias é através das reuniões de pais.

PR4: Se o aluno xingou a professora a escola entra em contato ou se o aluno está passando por dificuldade ou se percebe que o aluno está decaindo nas atividades ou no estudo é passado um bilhete assinado pela professora para que o pai, em horário de H.T.P., venha conversar com a professora. É mandado bilhete no caderno do aluno.

De acordo com as professoras entrevistadas, os pais são chamados bimestralmente para as reuniões, no entanto, também podem ser chamados extraordinariamente, se houver alguma comemoração na escola ou se o aluno apresentar dificuldades de comportamento. A seguir algumas respostas de professoras a respeito dessa questão:

P2: Bimestralmente, bem, a cada dois meses, assina as avaliações que a gente dá, que a gente mede conhecimento, a gente chama os pais e diariamente quando for preciso mandamos um bilhetinho ou às vezes o professor telefona, tá sempre em contato.

P4: Como eu te disse, a cada bimestre e quando é necessário, né? Quando a criança deixa de fazer tarefa ou a gente vê que a criança está com alguma dificuldade em alguma disciplina, então a gente chama. Dificuldade de aprendizagem, de comportamento.

PR4: Olha, Andréia, é bimestralmente mesmo, a não ser que tenha esses eventos aí e que precise assessorar, aí é mandado bilhete para que esses pais venham.

Formas de contato das famílias com a escola

A opinião das professoras se divide ao falar das formas de contato das famílias com a escola. De acordo com P3, P4, P5 e PR3, as famílias não mantêm um bom contato com a escola. Os contatos dos pais com a escola não são frequentes, pois não comparecem às reuniões e também nos horários de H.T.P.

P3: Porque a gente tem esse horário aqui (refere-se ao HTP) só para atender os pais, mas eles não vêm, só vêm quando precisa reclamar da professora, mas para saber como o filho está, eles não vêm. Nós fizemos sexta-feira reunião de pais (Escola dos Sonhos), não veio quase ninguém. Professora mostrou a lista de presença e falou: Esses aqui são meus melhores alunos (referindo-se aos pais que vieram na reunião). Esses aqui que os pais não veio, pode ter certeza que não tão indo bem.

PR3: Olha, assim, as mães só se a gente sai lá fora e pergunta “e fulana?”. Se não pergunta nada ou se na hora que a criança está doente eles vêm para falar: “olha meu filho não veio porque está doente”, só assim. As famílias não mantêm contato com a gente, sem a gente chamar, é difícil.

Por outro lado, as professoras P1, PR1 e PR4 dizem que os contatos familiares com a escola são considerados bons, já que os pais estão sempre se comunicando com as professoras de alguma forma. A seguir, trecho do relato de uma professora sobre a questão:

PR4: E aqui na escola a gente tem bastante pai que freqüentam, que ajudam, às vezes é vendido salgadinho para arrecadar verba para ajudar na reforma da escola, são pais que ajudam fazer, são pais que trazem, então é bom isso aí. É assim eles vem buscar ou elas perguntam: “e aí professora, tá melhorando?” Não está, tem mãe, por exemplo, que vem pedir pelo amor de Deus para deixar o aluno no reforço.

Segundo as professoras, as famílias mantêm contato com a escola por motivos diferentes e de formas também diferenciadas.

De acordo com P2 e PR3, as famílias não comparecem à escola a não ser que o professor “corra atrás”. As professoras P3 e PR1 dizem que os pais só procuram a escola no momento das reuniões; P3 fala que os pais só vão à escola quando os filhos brigam ou para realizar alguma queixa contra a escola ou professora; e P1 e PR2 indicam que os pais estão sempre na escola ou no portão perguntando sobre os filhos.

A maioria das professoras ressalta que os pais só comparecem à escola nas reuniões, quando elas solicitam e, ainda assim, algumas famílias não comparecem. Outros motivos que levam os pais à escola, na opinião das professoras, são brigas envolvendo o filho, festividades ou algum comportamento “errado” da professora frente à criança.

Contatos entre as professoras das classes regulares e recuperação paralela

Os contatos entre essas professoras são mantidos, na sua maioria, informalmente, nos momentos de entrada e saída das aulas, no horário de recreio e, com menos freqüência, durante o HTP. As professoras conversam sobre os alunos e sobre as atividades que estão

realizando. A seguir trechos que mostram como são realizados os contatos entre as professoras:

P2: Ela vem me procurar e nós já entramos numa conversa assim e ela vai trabalhar de acordo com o que nós propusemos para ela. Ela sempre me espera chegar e a gente conversa, mas daqui para frente, eu tenho certeza, a gente vai ter que conversar bastante. Para ela ir dando o que, e depois eu também tenho que ir vendo como eles estão indo, eu tenho que cobrar deles o que eles estão aprendendo. Pois se é um reforço, eu quero ver como eles estão indo para enfrentar comigo depois.

P4: Ah, sim, a gente passa para ela, ela sempre vem perguntar na hora que ela chega, o que você gostaria, quais são as dificuldades das crianças. Porque demora para ela notar aquele conhecimento com a criança, então a gente passa, tanto é que ela veio perguntar e eu falei, leitura, entendimento de texto e produção de texto que eu gostaria que você trabalhasse mais. A gente se comunica durante o HTP. Ela pergunta se a gente está notando que teve algum rendimento, na hora do recreio ela pergunta, o que você está achando da menina ou do menino, você está achando que ele está melhorando. E a gente pergunta para ela e aí ele está trabalhando, está fazendo, a gente vai conversando quando se encontra.

PR4: A gente tá aqui, Andréia, além de ser professora do reforço eu substituo, a gente está sempre aqui, reuniões, determinados HTP. A gente conversa. Eu não participo de todos, mas tipo assim eu participo daqueles básicos. Com a L. a gente se encontra, a gente sempre trabalhou juntas com reforço, estou por dentro do trabalho dela. Ela me fala; “o que você está achando?”, eu pergunto para ela: “o que mais, está bom assim, desse jeito”. Agora com a L., professora da classe, ela está sempre perguntando o que eu estou achando, se está bem, eu também pergunto se ela está gostando do trabalho, a gente trabalha mais ou menos juntas, porque ela tem também uma 4ª série de reforço. A gente passa uma coisa para outra. No HTP, recreio, a gente cruza e faz uma troca de idéias também, eu chego sempre antes do reforço, porque a gente entra um pouquinho antes da 12h e 30 min. então a gente senta e dá uma conversada. Você também sempre tem que trazer alguma coisa pronta, teve dúvida, vem, conversa com a professora, é isso.

Famílias envolvidas

Quando questionadas a respeito do que pensam sobre famílias envolvidas, as professoras da classe regular (P1a P4) consideram assim aquelas que participam, freqüentam a escola, comparecem em todos os eventos promovidos, interessam-se pela vida escolar dos filhos e tomam a iniciativa de irem à escola, mesmo sem serem chamadas.

P1: Famílias envolvidas com a escola é saber como vai o aluno e procurar se integrar com a escola, como a escola anda, qualquer coisa vem conversar. E o aluno também deve estar sempre unido com os pais, com os professores e com os colegas. Família envolvida é aquela que está sempre em contato com a escola e com o próprio filho.

P2: Família envolvida desde que ela tenha consciência que o filho está na escola, porque ela já está sendo envolvida desde que a criança esteja na escola ela já está envolvida, porque ela está sabendo que a criança está aprendendo e no envolvimento faz com que ela chegue perto, tome a iniciativa, tome parte, consciência de tudo o que seu filho esteja aprendendo. Família envolvida é aquela que está interessada na escola, em todas as iniciativas da escola. Esteja interessada em tudo. Famílias que fazem parte da APM, faz parte dos debates, de tudo que a escola faz, programa.

P3: Eu acho que é aquela família participativa, é aquela que tá sempre presente, que vem em reunião, se precisa alguma coisa para escola eles estão sempre presente. Quando tem evento na escola eles estão participando, são pais que estão sempre em contato com os professores, com a direção, com a coordenação para tudo o que acontece com o filho e com a escola.

P4: É uma família que participa de reuniões, que se envolve em todos os acontecimentos, tanto na parte de aprendizagem, como de festividades, de tudo. É uma família que vem saber da criança, mesmo não solicitada vem saber do filho.

Famílias não-envolvidas

Para todas as professoras, famílias não-envolvidas são aquelas que, diferentemente das envolvidas, não participam da escola, não comparecem às reuniões nem quando são chamadas. Não atendem ou respondem aos bilhetes enviados pelas professoras,

não ajudam na tarefa e nem conhecem as professoras dos filhos. Exemplo do relato de uma professora a respeito do tema:

P4: É aquela família que não comparece nas reuniões, se você escreve bilhete não toma conhecimento, o bilhete volta sem assinar; não verifica tarefa, não tem envolvimento nenhum. Simplesmente manda a criança para a escola assim como se fosse um dever, uma obrigação. Acham que é só para vir para escola e lavam as mãos. Eu vejo, mas mandar para escola e só. Não sabem nem o nome da professora, tanto falta de envolvimento que nem o nome do professor sabe. É aquele professor lá, até descreve a parte física, baixinha, gordinha. Mas não tem envolvimento nenhum mesmo.

Histórias sobre as relações da escola com as famílias

Cabe ressaltar que, com relação às histórias sobre as relações da escola com as famílias, pôde-se verificar que as professoras tiveram muitas dificuldades de lembrar uma história pessoal sobre a questão. Nenhuma foi capaz de contar realmente uma história que ilustrasse a relação que a escola ou que as professoras estabelecem com as famílias dos alunos. Exemplo da fala de uma professora sobre a questão:

P2: Ah!! No momento assim eu não tenho. O que eu poderia contar? Eu já trabalhei em tantas escolas, é que antigamente a gente trabalhava mais com problemas de conteúdo e hoje já é diferente, englobou tudo, a escola virou um teatro, cinema. Porque se conta tudo aqui, crianças que vêm com histórias, contam histórias da vida deles, acho que para contar de mim, não. Claro que a gente ilustra muita coisa bonita para as crianças, mas no momento assim, não.

Como e o quê as famílias podem fazer para ajudar as crianças e a escola

Neste tópico, as professoras P1, P2, PR1, PR2 e PR4 afirmam que a ajuda e o acompanhamento nas tarefas de casa são de extrema importância. É uma das formas dos pais ajudarem os filhos a superarem as dificuldades na escola, interessando-se pelos estudos, auxiliando nas tarefas de casa e incentivando-os a estudarem.

P1: A família pode ajudar em todos os sentidos, compartilhando com eles da lição. Pedindo que eles leiam, incentivar a leitura. Porque a criança que lê sabe escrever. Precisa de muita leitura.

Eu acho que as famílias precisam incentivar as crianças ler e também acompanhar os alunos, assim eu acho que vai para frente.

P2: Nas tarefas que levam para casa. Mas eles também precisam estar bem atentos, porque os filhos já estão na 4ª série. Quer dizer, eles poderiam fazer muita coisa, vamos sentar, vamos fazer uma tarefa, o professor não mandou fazer uma cópia, então vamos fazer.

PR1: Eu acho que, olhando o caderno, ajudando essas crianças, dia-a-dia, trabalhando com eles na tarefa, juntos.

As professoras P4, P5 e PR4 também referem-se à valorização da escola e da educação por parte das famílias como outra forma de incentivarem os filhos nos estudos. Depoimento de duas professoras sobre o tema exemplificam os posicionamentos:

P4: A família que participa da escola ela valoriza, ela passa esses valores para criança, porque ela passa a conhecer o trabalho que a escola realiza, começa a dar valor e passa isso para criança. A criança vem com outra visão da escola, porque se ela tem esses valores, da importância da escola, isso incentiva os filhos na escola.

P5: Os pais podem fazer muito. Primeira coisa o pai tem que mostrar para o filho que ele precisa aprender a ler e a escrever para uma sociedade. Ele tem que mostrar os problemas que eles têm, talvez seja machismo, que eles não mostram. Mas eles têm que mostrar que eles sofrem numa sociedade porque não tem instrução, eles têm que mostrar isso para os filhos dele. E o que a gente cobra é isso. Essa mãe que eu soube que o pai diz para os filhos que não precisam estudar, o que deveria ser feito, essa mãe e esse pai precisariam vir novamente, porque eu só conversei com a mãe, e se ele tivesse condição ele poderia procurar um psicólogo para mudar o entendimento dos filhos.

O que se verificou como resultado das entrevistas é que há uma crença unânime, entre todas as professoras, na importância da participação/acompanhamento das famílias com relação aos estudos/vida escolar dos filhos, como um meio extremamente necessário para o bom desempenho dos alunos. Todas as professoras ressaltam que as famílias que se preocupam e acompanham os filhos na escola incentivam “indiretamente” os filhos a estudarem.

De acordo com a maioria das professoras, as palavras que mais aparecem, com relação ao papel das famílias no desenvolvimento tanto escolar como geral dos filhos, são: conversar, ajudar, aconselhar, incentivar e acompanhar os filhos nos estudos e na vida em geral.

P1: O papel da família é ajudá-las, elogiá-las na matéria, em todos os sentidos.

PR1: A função da família é ajudá-los também, tendo o seu dia-a-dia, acompanhando os seus filhos, para mim é isso.

PR4: Eu acho que o incentivo, a comunicação, tipo assim, se a criança tem alguma dúvida não deixa aprender na rua não, não deixa aprender em turminha, prejudica isso aí. Tem que sentar com a criança e perguntar “apareceu droga?”. Vamos sentar, vamos explicar, vamos conversar. O apoio para mim é isso. No meu ponto de vista é acompanhar a criança dia-a-dia, passo-a-passo.

Como e o quê a escola pode fazer para ajudar as famílias e as crianças

Verificou-se que algumas professoras (P3, P4, P5, PR1 e PR4) acreditam que a escola já está ajudando as crianças, principalmente por meio das aulas de recuperação paralela e, por esse motivo, não vêem necessidade de nenhum tipo de mudanças no sentido de ajudarem às famílias e a própria criança.

P3: Olha a escola está ajudando bastante, aulas de reforço, a gente está sempre conversando, a diretora está sempre conversando, a gente chama o conselho tutelar, até professoras recém-formadas dão aulas para eles, então a escola está fazendo bastante.

P4: Então a gente já ajuda, tem a recuperação paralela, e a gente já vai fazendo uma recuperação paralela.

P5: A escola já está fazendo demais, nossa escola já está, só de eu estar aqui falando com você já é uma maneira, se entendeu, ela abriu todos os leques, os horários. Ela colocou capoeira, ela colocou tear, inclusive eu estou fazendo o curso, tem educação artística, tem educação física, e aqui também está sendo trabalhado alfabetização, eu trabalho e também tem o reforço. Quer mais o quê?

PR4: Continuar trabalhando do jeito que está. Junto com o professor a classe é trabalhada no período deles, das sete ao meio dia, trabalhos em grupos que é o que essas crianças precisam e o reforço. Eu acho que, além disso, eu desconheço outro jeito. Os pais estão avisados, a maioria dos alunos necessita desse tratamento, dessa classe especial, muitos são repetentes, então eu acho que tem que continuar desse jeito.

O papel da escola, segundo a maioria das professoras, é conversar a respeito de comportamentos adequados e valores com os alunos (P1 e P3) e formar cidadãos (P2 e P4). Já, para as outras professoras, o papel da escola é: utilizar diferentes metodologias de ensino para sanar as dificuldades dos alunos (P5), respeitar e educar o aluno (PR1), saber da vida da criança para poder interferir/ajudar em alguma questão (PR4).

Melhoria da relação da escola com as famílias

As opiniões das professoras no que diz respeito à melhoraria da relação da escola com as famílias dos alunos diferem bastante. Por esse motivo, é necessário apresentar o que cada professora propõe individualmente:

P3 sugere que os pais deveriam ser recebidos com mais atenção, melhorar a relação entre todos: coordenação, direção, professores e não só dos professores com os pais.

P4: indica que a escola deveria dar mais liberdade aos pais e vice-versa. (abertura da escola e melhoria dos relacionamentos entre todos).

PR2 aponta a necessidade de a escola ser mais acessível, melhorar os horários de atendimento, promover palestras de acordo com o interesse dos pais.

PR3 propõe palestras sobre assuntos necessários aos pais, droga, gravidez na adolescência.

PR4: indica a importância de ensinar para as mães algumas formas de motivarem os filhos. (Oferecimento de cursos e palestras aos pais).

P2 propõe a implantação do projeto “Amigos da escola” e PR1 sugere abrir a escola nos finais de semana (Implantação de Projetos).

P5 mostra a necessidade da escola acessar o conselho tutelar para obrigar a presença dos pais (Imposição da presença dos pais).

Somente P1 não vê necessidade de mudanças no relacionamento entre as duas instituições, pois acha o contato entre escola e famílias ótimo.

P1: Eu acho que está ótimo, a direção tem contato direto, as famílias, os professores. Para mim tá ótimo não precisa mudar nada.

Melhoria da relação das famílias com a escola

Da mesma forma, as respostas das professoras diferem muito ao apontarem formas de melhoria da relação das famílias com a escola.

A maioria das professoras entrevistadas oferece poucas sugestões para a melhoria do relacionamento das famílias com a escola. Os dados revelam que o movimento das famílias, com relação à escola, não interessa à maioria das professoras. A professora P1 não vê nenhuma necessidade de mudança, pois acha que os pais já participam suficientemente da escola. As demais professoras apresentam algumas sugestões superficiais e limitadas com relação à melhoria do relacionamento. Como se pode ver nos exemplos a seguir:

A professora P2 sugere uma forma de pagamento, em dinheiro, para que haja maior participação dos pais; P3 ressalta que os pais precisam parar de criticar e dar mais sugestões; P4 propõe abrir a escola aos pais, no entanto, de forma organizada; PR2 aconselha os pais a se interessarem mais pela escola para que haja um bom relacionamento dos pais com a escola.

III.3. Caracterização das famílias e concepção a respeito da escola dos filhos e de sua própria relação com a escola

As entrevistas com as famílias foram realizadas, exclusivamente, com as mães das crianças devido ao fato de elas estarem presentes na casa no momento dos contatos e da entrevista e se disponibilizarem em participar da pesquisa, além do fato de serem elas as responsáveis pela escolarização dos seus filhos.

A idade das mães variou de 30 a 46 anos. Duas mães exerciam a profissão de doméstica (FNE3 e FNE4) e duas eram donas de casas (FE1 e FE2). Apenas uma mãe possuía carteira assinada e exercia a profissão de servente de uma escola pública (FNE6). Uma das mães estava desempregada, no momento da entrevista, mas indicou que estava à procura de um serviço (FE5). Os pais das crianças trabalhavam como motorista de ônibus, de trator ou pedreiro. Três crianças viviam somente com as mães e estas não relataram a profissão dos pais das crianças.

Com relação à escolaridade das mães, a maioria possuía a 4ª série do 1º grau (FE1, FE2 e FNE6), duas mães (FNE3 e FNE4) não chegaram a concluir a primeira série e apenas uma mãe (FE5) cursou até a 5ª série do 1º grau. Todas as mães entrevistadas relataram que não tiveram oportunidade de continuar os estudos por terem de trabalhar para ajudar suas famílias; no entanto, narraram que gostariam de ter continuado os estudos, pois, segundo todas elas, o estudo faz muita falta na vida das pessoas, principalmente na hora de procurar um emprego.

A composição familiar do grupo pesquisado é bem diversificada. Duas famílias são compostas por famílias extensas (FE5 e FNE6), duas são matrifocais (FNE3 e FNE4), uma família é reconstituída (FE1) e outra é nuclear (FE2). A maioria das famílias desse grupo faz parte das novas constituições familiares existentes na sociedade brasileira nos dias atuais.

A estrutura familiar brasileira, ao longo dos tempos, passou por grandes modificações. Até o início do século XX predominava a idéia de um modelo ideal e único de família, baseado nos padrões da família nuclear burguesa, constituída pela presença de

pai, mãe e filhos, vivendo em um espaço físico e sentimental privado. Atualmente, reconhece-se a existência de diversos modelos de organização familiar.

Hoje em dia, pode-se entender por família uma série de tipos de constituição familiar: casal com filhos (família nuclear), um pai e filhos (família patrifocal), uma mãe e filhos (família matrifocal), casais recasados e com filhos de outros casamentos (famílias reconstituídas), famílias extensas formadas por avós e tios, além de casais recasados com filhos adotivos.

Dessa forma, segundo GOMES (1994), seria mais apropriado falar em famílias, e não em um único tipo de família.

Foi verificado, no grupo pesquisado, que as mães são as figuras centrais na vida das crianças. São elas que auxiliam nas tarefas de casa, dão conselhos e explicam as regras de comportamento aos filhos, além de serem, muitas vezes, a única fonte provedora das famílias. O número de moradores nas casas das famílias deste grupo é, em média, de cinco pessoas.

As casas das entrevistadas são bem simples e estão localizadas em bairros periféricos da cidade. Estas diferem com relação à organização e aos recursos materiais existentes. Verificou-se que as famílias (FE1, FE2, FE5 e FNE6) possuíam casas limpas, bem organizadas e com variados recursos materiais, se comparadas às demais famílias. Cabe ressaltar que as famílias (FNE3 e FNE4) viviam em situações de vida bastante precárias.

Todas as mães concordam que os filhos apresentam dificuldades escolares. No entanto, as opiniões das mães divergem com relação ao tipo de dificuldade das crianças.

As famílias não envolvidas com a escola (FNE3, FNE4 e FNE6) acreditam que os filhos apresentam dificuldades de leitura e escrita; segundo elas, os filhos não são capazes de ler e escrever corretamente e têm a letra muito feia. As mães envolvidas (FE1, FE2 e FE5) relataram que os filhos apresentam muitas dificuldades na matemática; de acordo com elas, os filhos não conseguem realizar operações matemáticas simples.

Todas as famílias atribuem as dificuldades escolares dos filhos a elas próprias ou às crianças. As mães, especialmente das famílias não-envolvidas, consideram que as

dificuldades dos filhos são provenientes da falta de ajuda e pouca atenção que dispensam a eles, da dificuldade da família inteira em aprender e também do alcoolismo paterno.

As famílias consideradas envolvidas relacionam o fato de a criança apresentar dificuldades às características dos próprios filhos, como possuir algum tipo de distúrbio neurológico (no caso, “foco”), ser muito “desligada” durante as aulas e não ter muita vontade de estudar. De acordo com SUCUPIRA (1985), VIAL (1987), CARRAHER et al (1993) e VALLA e HOLANDA (1994), uma das explicações, talvez a mais antiga e mais utilizada por leigos e especialistas, do fracasso escolar, é atribuí-lo a causas orgânicas (deficiências neurológicas, psíquicas e mentais) ou a características individuais, intrínsecas ao indivíduo.

Em uma pesquisa realizada por OLIVEIRA e PICON (2002), a respeito da implementação das classes de recuperação de ciclo, no município de São Carlos, descobriu-se que os pais apontam como principal causa do fracasso escolar o próprio filho, atribuindo-lhes falta de vontade e desinteresse pelos estudos.

Além dessas causas, uma das mães (FNE3) indicou a Política de Progressão Continuada e as famílias envolvidas responsabilizaram as professoras (não necessariamente as professoras atuais dos filhos) como as causas das dificuldades escolares dos filhos. De acordo com a mãe (FNE3), o fato de a criança não reprovar faz com que ela leve as dificuldades de um ano para outro, agravando-as ainda mais. Além disso, as famílias envolvidas (FE1, FE2 e FE5) atribuem as dificuldades ao fato de as professoras serem muito bravas e não explicarem direito as matérias, o que leva as crianças a se desmotivarem com relação aos estudos.

A maioria das mães costuma acompanhar a vida escolar dos filhos, verificando os cadernos diariamente, perguntando como foi o dia na escola e auxiliando-os nas tarefas de casa. Apenas duas mães (FNE3 e FNE4) relataram não acompanhar e não ajudar os filhos em casa. Tal informação contraria a opinião das professoras a respeito do comportamento das famílias frente à escolarização dos filhos, pois, segundo as opiniões das professoras, as mães não ajudam nem dão atenção à vida escolar das crianças.

Os resultados encontrados neste trabalho vêm ao encontro de alguns estudos (BHERING e BLACTHFORD, 1999; REALI e TANCREDI, 2000) que mostram que as

famílias, de modo geral, preocupam-se com a escolarização dos filhos e possuem interesse que eles se saiam bem nos estudos. Uma pesquisa realizada por REALI et al (2000), na qual pretendiam conhecer as expectativas dos pais sobre a escola dos filhos, realizada em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, mostrou que de modo geral, os pais têm interesse em relação à escola e ao processo de escolarização dos filhos e acompanham as suas atividades escolares. As razões apontadas mais freqüentemente para essa atitude é a necessidade de estar mais próximo e participar de todas as fases de desenvolvimento e crescimento das crianças. Os pais conhecem a professora dos filhos, pois participam de atividades promovidas pela escola, e o tema de grande interesse dos pais para conversarem com a escola foi um maior conhecimento sobre a instituição, tanto no que se refere à proposta pedagógica quanto ao ensino ministrado, à metodologia de ensino e à atuação dos professores.

Neste estudo, as mães, em geral, concordam com o encaminhamento dos filhos para a classe de recuperação, pois, de acordo com elas, eles estão “fracos” nas matérias, precisam prestar mais atenção nas aulas e aprender mais, sendo a classe de recuperação um meio importante para alcançar esses objetivos.

No entanto, todas as mães relataram não conhecer o Projeto da Classe de Recuperação Paralela. Segundo elas, ficaram sabendo que os filhos passariam a freqüentar a escola duas vezes por semana, no período oposto ao das aulas regulares, por meio de um bilhete escrito pelas professoras no caderno dos filhos. De acordo com HOMEM (2000), os pais desconhecem os aspectos mais substantivos dos estabelecimentos educativos. Conforme a autora, isso acontece por causa das informações reduzidas, truncadas e parceladas, em termos de conteúdo, por parte da escola, assim como processos inadequados e insuficientes de transmissão das informações dos acontecimentos da escola e dos alunos aos pais.

De acordo com os depoimentos, as mães gostaram quando ficaram sabendo que seus filhos iriam freqüentar o reforço, pois consideram uma forma dos filhos aprenderem mais, se interessarem pelos estudos e também um meio das professoras darem mais atenção e ensiná-los mais. As mães não indicaram nenhum ponto negativo a respeito da classe de recuperação, talvez por não conhecerem o projeto. As entrevistadas apenas elogiaram, pois,

segundo seus pontos de vista, as aulas de reforço estão motivando os filhos, minimizando as dificuldades e fazendo com que eles aprendam mais os conteúdos escolares.

Quando questionadas a respeito do papel da escola na educação dos filhos, a opinião das mães se dividiu. Metade delas indicou que o papel da escola é ensinar respeito/regras de comportamento às crianças, e outra metade relatou que cabe à escola exigir mais das crianças, dar mais tarefas e ensinar mais. Segundo ROMANELLI (1999), à escola cabe a função de responsabilizar-se pela transmissão de conhecimentos acumulados, promovendo estímulos ao desenvolvimento infantil por meio do estabelecimento de regras, da integração do sujeito em grupos sociais diversificados. Isto é, a escola é entendida como promotora da educação mais sistematizada, com finalidades próprias ao desenvolvimento do ser humano e para constituição de sua personalidade.

As famílias, em geral, consideram a escola dos filhos muito boa, segundo seus relatos, pois é um local limpo, organizado, onde não existe bagunça e sim um respeito mútuo.

Segundo as mães, a escola dos filhos atende às suas expectativas devido ao fato de as professoras ensinarem e darem atenção quando são procuradas. De acordo com PARO (2000), nem o decréscimo da importância da escola como móvel de ascensão social, nem as concepções a respeito da queda da qualidade do ensino parecem ter conseguido abalar significativamente a confiança que a população tem na escola como instituição. Segundo o autor, os pais possuem fé e confiança em tudo o que se refere à escola enquanto instituição social.

No entanto, algumas mães relataram não concordar com algumas características que envolvem a escola, por exemplo: FE2 não concorda com a presença de alunos mais velhos nas séries iniciais; FNE4 não está de acordo com as festas que precisam pagar; (FE5) não compreende a professora que coloca certo no caderno mesmo estando errado; e FNE6 não aceita as brigas dos alunos na escola.

Com relação a como deveria ser uma escola ideal, as mães demonstraram bastante indecisão nas respostas e alegaram que as escolas, de forma geral, são boas; no entanto, segundo elas, uma escola ideal seria aquela sem drogas e sem violência, na qual os professores ensinassem bem os conteúdos escolares aos alunos e que estes fossem bem

comportados, sem problemas de disciplina. Esses resultados vêm ao encontro daqueles encontrados por TONDIM (2001), em sua pesquisa a respeito da relação famílias-escola, realizada no município de Betim, cidade próxima a Belo Horizonte (MG), em que mostrou que as famílias esperam que a escola proporcione um ambiente respeitoso e seguro para os filhos, que lhes ofereça segurança física e moral, a fim de protegê-los da violência dos agressores internos e externos à escola, bem como das drogas.

No que se refere ao que a escola pode fazer para ajudar as crianças com dificuldades escolares, as opiniões das mães é a de que as professoras poderiam manter contatos mais freqüentes com as famílias, além de darem mais detalhes sobre as dificuldades dos filhos para que possam ajudar no desempenho escolar das crianças. Nenhuma mãe soube responder como a escola acompanha as dificuldades escolares dos filhos e como trabalha com elas, talvez pelo fato de a escola não oferecer explicações a esse respeito para as famílias dos seus alunos.

De acordo com as mães, o papel das famílias é orientar os filhos, conversar com eles, explicar os comportamentos certos e errados, dar bons conselhos e exemplos positivos às crianças.

As famílias, de um modo geral, percebem-se positivamente com relação à escolarização dos filhos, devido ao fato de as mães olharem os cadernos, vistoriarem as mochilas, ajudarem nas tarefas de casa e sempre perguntarem para os filhos o que eles fizeram na escola.

A maioria das mães pensa que as professoras possuem uma visão positiva das suas famílias, pois comparecem às reuniões quando as professoras solicitam, e perguntam sobre os filhos, quando vão à escola. Apenas duas mães (FNE3 e FNE4) pensam que são vistas pelas professoras de forma negativa pelo fato de nunca comparecerem à escola quando solicitadas.

As mães percebem a própria família positivamente. De acordo com seus relatos, elas aconselham os filhos, conversam com eles e fazem o máximo que podem em relação à educação das crianças. Apenas uma das mães (FNE3) se percebe negativamente e diz não possuir família, pois vive sozinha com o filho, sem a ajuda de ninguém.

As mães, de um modo geral, acham que não possuem dificuldades de se relacionarem com a escola. Algumas indicaram o horário de trabalho e distância da casa para escola como fatores impeditivos de uma maior participação.

Com relação às reuniões de pais, as famílias, de um modo geral, consideram-nas boas, pois é um momento e uma oportunidade de se informarem sobre o filho. No entanto, apesar de perceberem positivamente, algumas mães sugerem mudanças para a melhoria desses encontros. Uma das mães reclama que as reuniões são muito rápidas e que as professoras falam pouco e explicam superficialmente as dificuldades dos filhos.

Segue abaixo um exemplo retirado da observação de uma reunião de pais para ilustrar a situação descrita acima. **Verificou-se que a professora (P1) falou muito pouco com os pais. No início da reunião, destacou a importância do diálogo com os filhos, principalmente nesse período da 4ª série, que coincide com a entrada na adolescência. Após essa conversa inicial, que durou cinco minutos, a professora entregou o material, o boletim e respondeu rapidamente as perguntas feitas pelos pais. Em seguida, deu por finalizada a reunião que durou, ao todo, 20 minutos. Outra professora (P2) iniciou dizendo às mães presentes na sala de aula que a reunião seria curtinha e que apenas os boletins seriam mostrados, pois precisava pegar o ônibus para sua cidade (Monte Alto) que sairia da rodoviária dentro de 10 minutos. Observou-se que a mãe FE1 ficou incomodada e descontente com o tempo da reunião. Comentou comigo, na saída, que há dias se prepara para a reunião e que deixou os outros filhos com a sua vizinha para ficar apenas 5 minutos na escola. Disse ainda que aquilo não estava certo e que gostaria que a professora falasse durante mais tempo com os pais.**

Outra mãe (FN4) sugere mudança no horário da reunião para o período noturno, para que os pais possam comparecer sem atrapalhar seus horários de trabalho. Também uma mãe sugeriu que as reuniões sejam realizadas com mais frequência, para que os pais possam acompanhar de perto o desenvolvimento escolar dos filhos.

Segundo o depoimento das mães, as professoras falam não só sobre o comportamento dos filhos como também sobre o desempenho escolar no momento das reuniões.

As mães, em geral, relatam que apenas escutam o que as professoras têm a dizer durante as reuniões. Algumas acham inconveniente ficar perguntando sobre o filho no meio de tantas famílias. Consideram que isso atrapalha e interrompe o assunto das professoras e que as professoras não gostam. A maioria das mães acha que não deveria mudar de comportamento nas reuniões; de acordo com elas, comparecer à reunião, ouvir o que a professora tem a dizer e verificar o boletim/atividades dos filhos já é suficiente nesses momentos. Apenas uma das mães (FN6) gostaria de ser menos tímida e fazer mais questionamentos sobre o desempenho escolar do filho.

Ao observar as reuniões, foi verificado que as mães parecem se sentir intimidadas no ambiente escolar, pois as professoras assumem uma postura de detentoras da palavra e fazem muitas queixas sobre as famílias e seus filhos, o que faz com que as mães se sintam diminuídas e pouco competentes para emitir opiniões ou alguma pergunta. Além disso, as mães precisam esperar a abertura dos portões para entrar na escola no dia da reunião; há sempre alguém “vigiando” seus comportamentos no pátio, além da direção e dos funcionários para responderem as perguntas, por exemplo, sobre a localização da classe do filho, de forma pouco agradável e receptiva. Durante as reuniões pôde ser percebido que as professoras falam sobre os assuntos, em geral, de forma simplista e superficial; além disso, ficou a impressão de que as professoras acham os pais ignorantes, com pouca cultura/escolaridade e, por esse motivo, sentem-se no direito de falar dos assuntos sem aprofundamento e sem conhecimento de causa. Os estudos de HOMEM (2000) a respeito da relação que os pais estabelecem com uma instituição de educação infantil, em Lisboa, Portugal, mostram que as reuniões de pais são predominantemente unilaterais e de sentido único, isto é, das professoras para os pais. Ao mesmo tempo são mais informativas do que de discussão e são debatidas as ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Além disso, são organizadas para que haja uma participação limitada dos pais e, caso esta aconteça, seja controlada pelas professoras.

É importante esclarecer que a melhoria da qualidade do ensino é de responsabilidade não só das escolas, mas também das famílias dos alunos as quais deveriam participar não apenas atendendo as necessidades financeiras da escola, e auxiliando em tarefas manuais, como limpeza e serviços gerais. As famílias deveriam participar mais

ativamente das decisões escolares por meio de conversas, sugestões e críticas a respeito do processo de escolarização dos seus filhos. Mas, para isso acontecer, a escola deve proporcionar, de fato, espaço para o diálogo com as famílias. Pois, afinal de contas, as duas instituições são responsáveis pelo desenvolvimento das crianças.

Quando questionadas sobre qual seria uma reunião de pais ideal, as mães sugeriram que as professoras falassem durante mais tempo e explicassem com precisão e de forma mais aprofundada as dificuldades, comportamentos dos filhos, políticas públicas (Progressão Continuada) e oferecessem orientações de como as famílias poderiam ajudar os filhos em casa com relação às tarefas e dificuldades escolares. Abaixo encontra-se um exemplo retirado da observação da reunião de pais sobre o tema. **A professora (P5) pegou um fichário com as produções das crianças e mostrou rapidamente, levantou a pasta e mostrou para os pais dizendo:** *“Estão vendo, esta é a produção deles, eles escrevem muito pouco, textos curtos e isso quando escrevem”*. **A professora não mostrou a produção dos filhos para os pais, apenas folheou o fichário, aleatoriamente, e mostrou rapidamente o tamanho dos textos produzidos pelas crianças.**

Além disso, as mães sugeriram que as professoras chamassem individualmente cada família, para que pudesse oferecer maiores esclarecimentos e dispensar mais atenção a cada uma delas. Uma das mães também sugeriu um número menor de mães por reunião. Para isso, deveria agendar cada dia com determinadas famílias para igualmente dar mais atenção e explicações mais aprofundadas a respeito dos filhos.

De acordo com as mães, são elas próprias que se relacionam com a escola, visto que os maridos trabalham ou porque são elas que assumem sozinhas a responsabilidade com relação à educação/escolarização dos filhos.

O depoimento das famílias indicou que elas comparecem à escola nos momentos das reuniões de pais e, às vezes (muito pouco), quando percebem pelo caderno dos filhos que estão com alguma dificuldade quanto aos conteúdos escolares. A frequência das mães na escola, de um modo geral, ocorre a cada dois meses, no momento das reuniões. As mães geralmente relatam que os motivos que as levam à escola são principalmente as reuniões de pais, contudo, algumas mães indicaram que, eventualmente, vão a algum evento/festa promovido pela escola.

A maioria das mães avalia negativamente sua participação na escola dos filhos. Segundo os seus depoimentos, acham que participam pouco, os contatos são pouco freqüentes, não possuem muito tempo devido ao trabalho e também outras tarefas diárias, como o cuidado com a casa e outros filhos. No entanto, indicam que gostariam de participar mais freqüentemente, saber tudo o que está acontecendo tanto com o filho como com a escola em geral.

De modo similar a este estudo, um estudo realizado por BHERING e BLATCHFORD (1999) sobre a visão que 21 mães de alunos de 4ª série do ensino fundamental, da cidade de Belo Horizonte (MG), possuem a respeito do seu envolvimento com a escola e com os aspectos educacionais dos filhos, mostrou que os pais querem maior acesso às informações e um diálogo mais aberto com os professores. Os pais gostariam de poder se comunicar com maior freqüência e mais abertamente com a escola; manifestaram também o desejo de saber mais sobre o funcionamento geral da escola e conhecer as regras internas e externas da sala de aula.

Com relação a como deveriam ser os contatos das famílias com a escola, as mães de forma unânime: relataram que estes deveriam ser estabelecidos com mais freqüência. Sugeriram que as famílias deveriam estar sempre em contato com as professoras dos seus filhos para saber sobre tudo o que eles estão realizando no ambiente escolar. Também indicaram a importância de comparecerem sempre às reuniões promovidas pela escola e darem mais atenção e apoio aos filhos com relação aos estudos.

Quando questionadas a respeito de o quê ou como poderiam fazer para melhorar seu relacionamento/contato com a escola, as mães indicaram, prioritariamente, a importância de participarem mais do ambiente escolar por meio de visitas freqüentes e do comparecimento em todas as reuniões.

Além dessas sugestões, duas mães (FE2 e FN6) indicaram que gostariam de ser voluntárias para, dessa forma, ajudar a escola, ter um contato mais próximo e “indiretamente” incentivarem os filhos nos estudos, pois, de acordo com elas, os filhos ficam muito contentes quando as vêem na escola. Uma mãe (FN3) indicou que precisaria sair mais cedo do trabalho e, com isso, participar de todas as reuniões; e outra (FN4) demonstrou a necessidade de dar mais atenção aos filhos ao invés do trabalho como forma

de melhorar o relacionamento com a escola. Cabe ressaltar que duas mães entrevistadas (FNE3 e FNE4) relataram que não comparecem à escola mesmo quando solicitadas e que não estabelecem nenhum tipo de contato com a escola dos filhos, por motivo de falta de tempo.

No que se refere à forma como as mães percebem o envolvimento da escola com relação às suas famílias, foi possível verificar que elas pensam que a interação da escola é boa pelo fato de que as professoras mandam bilhetes comunicando-lhes as dificuldades de comportamento/aprendizagem dos filhos e também sobre tudo o que acontece com eles no ambiente escolar. Além disso, relatam que as professoras atendem com atenção as famílias quando estas as procuram.

O contato das professoras com as famílias é mantido, de acordo com as mães, exclusivamente por meio de bilhetes escritos no caderno das crianças.

O depoimento das mães indicou que as escolas solicitam a presença das famílias a cada dois meses, no dia da reunião escolar; no entanto, segundo a maioria delas, as professoras chamam as famílias quando o filho está com dificuldades de comportamento e, principalmente, de aprendizagem.

A melhoria da relação da escola com as famílias aconteceria, segundo o relato unânime das mães, por meio de contatos mais frequentes com as professoras. Segundo as mães, os contatos realizados apenas durante as reuniões são insuficientes e, além disso, demoram para ocorrer, o que gera falta de informações a respeito dos filhos e pouco contato com a escola. Além disso, as mães, em geral, indicaram a importância das professoras estabelecerem contatos individuais com as mães de cada aluno para, dessa forma, explicar com precisão e de forma aprofundada tudo a respeito do filho, além de conhecer melhor e estreitar o relacionamento/contato com cada família.

III.4. A ótica das famílias a respeito dos diferentes aspectos relativos aos filhos e às escolas freqüentadas por eles

Reunião de pais

A maioria das mães, quando questionadas a respeito das reuniões de pais, emite uma posição positiva sobre elas. Consideram a reunião um momento importante, no qual a professora tem oportunidade de explicar e conversar, e a mãe de se informar a respeito dos seus filhos.

FE2: Eu acho boa. Porque a gente fica por dentro das coisas que tá acontecendo, né? Com a criança, com o ensino.

FE5: Para mim é muito boa essas reunião que tem. Porque os pais ficam sempre sabendo o que se passa com seus filho.

No entanto, apesar de as mães julgarem positivamente as reuniões, oferecem algumas sugestões para sua melhoria.

FE1: Eu acho a reunião rápida, professora até que a gente conversa bastante, mas a diretora que deixa os pais e as mães no pátio, é poucas palavras e já vai embora.

FNE4: Para ser sincera eu preferia que a reunião fosse à noite, nã