

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*Escola e famílias: mundos que se falam? – Um
estudo no contexto da implementação da
Progressão Continuada.*

Cleidilene Ramos Magalhães

São Carlos-SP
2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*Escola e famílias: mundos que se falam? – Um
estudo no contexto da implementação da
Progressão Continuada.*

Cleidilene Ramos Magalhães

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como cumprimento de parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Educação, Área de Concentração: Metodologia de Ensino.

Orientadora: **Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi**

São Carlos-SP
2004

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

M188ef

Magalhães, Cleidilene Ramos.

Escola e famílias: mundos que se falam? Um estudo no contexto da implementação da progressão continuada / Cleidilene Ramos Magalhães . -- São Carlos : UFSCar, 2004.

437 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. São Paulo (SP) - progressão continuada. 4. Relação escola – famílias. 5. Classes populares. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

DEDICATÓRIA

À minha família;

Ao meu querido esposo Maurício.

AGRADECIMENTOS

À Deus por tudo: pelas experiências, pelas aprendizagens sempre surpreendentes realizadas neste percurso...

À Professora Regina M. S. P. Tancredi pela orientação cuidadosa, pelo carinho e atenção de sempre, pelo apoio e pelas valiosíssimas sugestões durante a realização deste trabalho.

Ao meu esposo Maurício pelo incentivo, carinho e apoio nos momentos de maiores dificuldades.

Às Professoras Maria da Graça N. Mizukami e Aline M. M. R. Reali pelas valiosas sugestões e críticas realizadas no Exame de Qualificação.

Ao Professor Stephen R. Stoer, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pela orientação, sugestões e críticas, sempre oportunas, durante meu estágio de doutorado naquela instituição.

Aos amigos e colegas que compartilharam comigo mais esta etapa de formação e de vida: às colegas da turma de doutorado em Metodologia de Ensino de 2000, aos amigos e colegas de outros momentos, mas também parte deste processo.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar, por tudo que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos participantes da pesquisa (os educadores da escola investigada, as famílias e os alunos), pela colaboração e pela contribuição preciosa na realização deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, pela concessão da bolsa de estudos durante o curso.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão da bolsa de estudos para a realização do Estágio no Exterior (Sanduíche), no período de 01/02/2003 a 31/05/2003.

SUMÁRIO

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	iii
Introdução.....	1
Capítulo 1 – A pesquisa.....	16
1.1 – O delineamento da pesquisa	16
1.2 – O processo de coleta de dados junto aos participantes.....	25
Capítulo 2 – Políticas sociais, políticas educacionais e processos educativos: a interação escola - famílias em perspectiva.....	36
2.1 – A participação das famílias na escola: um movimento mundial e local.....	37
2.2 – Os papéis socializadores da escola e das famílias na atualidade.....	45
2.3 – As relações escola-famílias serão sempre benéficas? Problematizando algumas de suas implicações.....	58
2.4 – A construção social dos papéis parentais.....	68
2.5 – A relevância da temática e suas implicações para a educação: contribuições e lacunas.....	72
Capítulo 3 – “Estudos de Caso Múltiplos” - uma escola e sete famílias de alunos: mundos que se falam?	85
3.1 – CASO 1 - A ESCOLA.....	87
3.2 – CASO 2 – A FAMÍLIA B.....	157
3.3 – CASO 3 – A FAMÍLIA E.....	188
3.4 – CASO 4 – A FAMÍLIA C.....	213
3.5 – CASO 5 – A FAMÍLIA L.....	244
3.6 – CASO 6 – A FAMÍLIA F:.....	275
3.7 – CASO 7 - A FAMÍLIA J.....	300
3.8 – CASO 8 – A FAMÍLIA G.....	331

Capítulo 4 - Contrapondo idéias e tentando construir caminhos e possibilidades de aproximação, de conhecimento e de reconhecimento entre dois mundos: escola e famílias.....	372
4.1 - Sentidos atribuídos à escola.....	373
4.2 - Sentidos atribuídos às famílias e aos alunos.....	379
4.3 - Sentidos atribuídos à relação escola-famílias e seus desdobramentos na escola..	387
4.4 - Sentidos atribuídos à nova política - a Progressão Continuada - implementada na escola.....	401
4. 5 – Algumas pistas descobertas no caminho... ..	415
5 - Para concluir	420
6 - Referências Bibliográficas	423
Anexo 1	431
Anexo 2	432
Anexo 3	435
Anexo 4	437

RESUMO

MAGALHÃES, C. R. *Escola e famílias: mundos que se falam? – Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada*. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2004.

O presente estudo teve como objetivo analisar como se configuravam as relações escola-famílias no contexto da implementação da Progressão Continuada em uma escola pública paulista de Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada como estratégia metodológica principal a entrevista em profundidade realizada com agentes educativos da escola (duas professoras, a Coordenadora e a Diretora) e com sete famílias e seus respectivos filhos, alunos de uma 7ª série da escola. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo “estudos de caso múltiplos”. Ao estudar a interação entre a escola e as famílias no contexto de mudança nas políticas públicas educacionais foi possível conhecer, entre outras coisas, a opinião dos participantes sobre a importância da escola, o papel dos professores, a qualidade do ensino oferecido, o tipo de relação que a escola estabelece com as famílias dos alunos, o acesso das famílias e dos alunos às propostas educacionais desenvolvidas pela escola. Os resultados mostram que apesar da crescente indicação da literatura educacional e da legislação vigente a respeito da necessidade de a escola estabelecer uma relação mais estreita com as famílias dos alunos esta ainda está por ser construída. Embora todos os participantes considerem importante essa aproximação, alguns limites impedem que ela se realize de maneira satisfatória no cotidiano escolar. As relações vigentes entre a escola e as famílias baseiam-se na desigualdade de poder e estão centradas mais no ideal e nos interesses estabelecidos pela escola e seus agentes do que nas reais possibilidades de interação e nos anseios das famílias e dos seus filhos. Além de estar em desvantagem cultural em relação aos participantes da escola, as famílias não obtêm os esclarecimentos devidos e necessários sobre as inovações e mudanças que ocorrem no seu interior e que afetam, de forma direta ou indireta, a escolarização dos filhos, mas são chamados a participar na escola para suprir as dificuldades que os professores têm com relação à aprendizagem e ao comportamento dos alunos. Aliado a estes aspectos, o processo de descontinuidade e fragmentação na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais e seus efeitos na prática educativa e no cotidiano escolar puderam ser analisados, apontando para os cuidados que os gestores da educação devem ter se pretendem proporcionar à população um ensino de melhor qualidade. Ao invés de serem tomadas como simples executoras das políticas educacionais, a escola e a comunidade devem ser vistas como atores desse processo, uma vez que são os responsáveis diretos pela implementação, com sucesso, das propostas e também sofrem seus efeitos diretos. Se escolas e famílias se descobrirem como tal e se organizarem para refletir e participar das mudanças e propostas educacionais implementadas nas escolas, talvez estas possam, de fato, tornar as práticas escolares mais democráticas e eficientes e também, quem sabe, favorecer a democratização de e a participação popular em outros espaços da sociedade.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Progressão Continuada - São Paulo; Relações Escola-Famílias; Classes Populares.

ABSTRACT

MAGALHÃES, C. R. *Schools and families: worlds that converse? – A study about the implementation context of Continued Promotion*. 2004. Thesis (Doctoral) – Program of Post Graduation in Education, Federal University of São Carlos, São Carlos-SP, Brazil, 2004.

The aim of the present study was to analyze how school-families relations took place in the context of the implementation of the Continued Promotion (Progressão Continuada) policy at a public elementary school in the State of São Paulo. This research, of a qualitative nature, a multiple case study, made use of in-depth interviewing as the main methodological strategy with the educational agents (two teachers, one coordinator and the principal) and seven families and their respective children, 7th grade students. By investigating the school-families interactions in the context of public educational policies it was possible to comprehend, amongst other aspects, the participants' opinions about the importance of the school, the teachers' role, the quality of the teaching offered, the type of the relations the school establishes with the students' families, the families' access to the educational proposals developed by the school. Despite increasing indication in the educational literature and legislation on the need for closer school-families relations, the results show that these relations are yet to be constructed. Although all the participants consider these relations to be important there are some school aspects that hinder their satisfactory accomplishment. The existing school-families relations are based on power inequality and centered on the ideal and interests established by the school and its agents rather than on real possibilities of interaction with families and their children and on their aspirations. Besides being in a cultural disadvantageous situation as compared to the school participants, the families do not receive the necessary and proper clarifications about changes and innovations that directly or indirectly affect their children's schooling, but are summoned to assist in the difficulties found by the teachers as regards the students' learning and behavior. In addition, the irregular and fragmented process of elaboration and implementation of public educational policies and their effects on the educative practices and school routines were analyzed, indicating some aspects to which education administrators should pay close attention if they intend to provide the citizens with higher quality education. Rather than being regarded as mere implementers of educational policies the school and the community should be regarded as actors in this process, since they are directly responsible for the successful implementation of the proposals, and they also have to endure their direct effects. If schools and families look upon each other as such and jointly reflect about and participate in the implementation of educational proposals, the latter may develop into more efficient and democratic school practices. Also, they may favor the democratization and participation in other spaces of society.

Keywords: Educational Public Politics; Continued Promotion - São Paulo; School-Families Relations; Popular Group.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CDCC - Coordenadoria de Divulgação Científica e Cultural do Instituto de Física e Química de São Carlos

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

HTP - Horário de Trabalho Pedagógico.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

OMC – Organização Mundial do Comércio.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão.

SEE - Secretaria Estadual de Educação.

SESI – Serviço Social da Indústria

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos.

Introdução

Ao longo de nossa trajetória enquanto professora-pesquisadora do contexto escolar, estivemos, desde o ingresso no mestrado em Educação, desenvolvendo estudos acerca da implementação de algumas políticas públicas educacionais¹ e seus efeitos na prática educativa. Nesta trajetória procuramos conhecer a perspectiva dos diversos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo de implementação de tais políticas: educadores, alunos e suas famílias², uma vez que consideramos essencial conhecer e compreender estes diversos olhares sobre a educação brasileira e suas políticas.

Acompanha-nos, neste percurso, uma reflexão mais ampla acerca do fracasso escolar e da avaliação educacional, na perspectiva de que a educação pública deve estar voltada para a construção do sucesso escolar, da igualdade e da justiça social. Deve ser uma educação de qualidade, igualitária, que favoreça o acesso e a permanência de todos na escola e, principalmente, garanta a aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para viver de forma crítica e participativa na sociedade atual.

Por isso, as pesquisas que temos desenvolvido caminham no sentido de analisar aspectos da implementação de políticas educativas por meio de práticas escolares realizadas nas escolas e não apenas por meio de dados estatísticos provenientes dos órgãos governamentais. Essa opção é importante, pois revela o lado daqueles que recebem o impacto direto das políticas sem terem participado de sua elaboração e sem terem a dimensão exata dos seus objetivos. Especialmente no Brasil esses estudos são fundamentais, pois as políticas educacionais vêm e vão sem que as escolas, os professores e as famílias saibam os motivos dessa ‘mobilidade’. Mais ainda sem que se conheçam as perspectivas destes sujeitos sobre cada novo processo que se instaura nas escolas.

¹ Dentre elas as Classes de Aceleração e os Ciclos de Ensino, como situaremos mais adiante. Para mais detalhes procurar: Barbosa, Magalhães e Zaniolo (1997); Barbosa e Magalhães (1998) e Magalhães (1999).

² Estamos usando o termo no plural por entendermos, assim como Gomes (1994), Sarti (1999) e Neder (2002), que quando se trata da família brasileira é preciso considerar a multiplicidade étnico-cultural que caracteriza a sua composição; precisamos entendê-las na pluralidade de formas de organização doméstica. Por isso resulta mais apropriado falar em famílias, ao invés de família.

Ao falarmos em mudanças ocorridas no âmbito escolar por meio das políticas educacionais, especialmente nos últimos tempos, consideramos importante destacar que estas se situam numa conjuntura mundial que se impôs, desde meados da década de 90, a diversos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil. Estes países vêm sofrendo interferência direta de organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BM (Banco Mundial) e a OMC (Organização Mundial do Comércio) em suas políticas econômica e educacional. Especialmente no campo educacional, esta interferência vem se traduzindo em medidas que resultaram na implementação de políticas que visam, sobretudo, o *enxugamento* das verbas e recursos públicos gastos com a educação.

Uma importante política educacional implementada no Brasil recentemente foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – que trouxe modificações significativas em diferentes aspectos e nos vários níveis de ensino da educação nacional. Uma das modificações sugeridas pela LDB, e nela nos deteremos nesse trabalho, foi a reorganização do Ensino Fundamental em ciclos de ensino, e não mais por séries, caracterizando-se como um ensino “progressivo”, assim considerado por não mais haver reprovação entre as séries de um mesmo ciclo mas apenas ao final dele. Esta determinação tornou-se fato com a implementação dos Ciclos de Ensino e da Progressão Continuada nas escolas públicas em vários Estados brasileiros, dentre eles o de São Paulo. No caso das escolas estaduais paulistas esta reorganização iniciou-se no ano de 1998.

Apesar da não obrigatoriedade da reorganização dos sistemas de ensino, conforme explicitado no parágrafo 1º do artigo 32 da Lei 9.394/96, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo implantou a nova forma de organização, considerando a realização do Ensino Fundamental em dois ciclos de ensino: o 1º Ciclo englobando as classes de 1ª à 4ª séries e o 2º Ciclo as correspondentes de 5ª à 8ª séries. Decorrente desta forma de organização propôs também uma nova forma de avaliação e promoção dos alunos, tendo sido eliminadas as reprovações entre as séries de um mesmo ciclo de ensino. Assume-se, pois, o pressuposto básico de um ensino progressivo (Deliberação CEE nº 09/97).

Esta proposta, que se enquadra na conjuntura mundial mencionada anteriormente, tem como objetivo resolver os problemas enfrentados pelo sistema de

ensino paulista, não apenas os de ordem pedagógica, como a evasão e a repetência, mas também os de ordem econômica, ou seja, pretende *otimizar* os recursos gastos com a educação. Essas justificativas estão explícitas na Indicação CEE nº 08/97.

Anteriormente à implantação do Regime de Progressão Continuada, as escolas estaduais paulistas já haviam passado por outras reformas educativas: a implementação do Ciclo Básico, em 1983; as Escolas-Padrão, em 1991; a Reorganização Escolar, em 1996 (separação das escolas de ensino fundamental em unidades educacionais de 1^a à 4^a e de 5^a à 8^a, que passaram a funcionar em estabelecimentos distintos, salvo algumas exceções, como a escola investigada) e as Classes de Aceleração, desde 1997 (que visavam, sobretudo, regularizar o fluxo escolar nas escolas da rede estadual).

Todas estas propostas tinham como objetivo resolver ou minorar os problemas educacionais presentes nas escolas – como a repetência, a evasão, o abandono escolar, a defasagem idade-série, que podem conduzir ao fracasso escolar – e superar a crise da educação no Estado. Entretanto, isso nem sempre foi conseguido, como têm mostrado estudos realizados por GUILHERME (1998); BARBOSA, MAGALHÃES e ZANIOLO (1997); BARBOSA e MAGALHÃES (1998); SOUZA (1999); PLACO, ANDRÉ & ALMEIDA (1999); NUTTI (2001); PARO (2001) dentre outros.

Por outro lado, a proposta de Progressão Continuada em vigor na rede estadual paulista também não tem logrado a melhoria esperada na qualidade do ensino, como indicam, por exemplo, os estudos de MAGALHÃES (1999); SOUZA (2000); GUIMARÃES (2001) e GUILHERME (2002).

Apesar de tais propostas não terem conseguido atingir plenamente seus objetivos, estes estudos mostraram que algumas contribuições foram possíveis, tais como: alertaram para os danos causados pela prática escolar excludente e pela repetência para a auto-estima e a auto-imagem do aluno; a necessidade de rever critérios e formas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem escolar; de melhorar a aplicação dos gastos públicos pela progressão mais regular entre as séries; a necessidade de regularizar o fluxo dos alunos em atraso, mas com a garantia da aprendizagem. Além disso, principalmente nos casos das experiências bem sucedidas, elementos e

indicadores do sucesso de tais experiências puderam ser localizados. Por outro lado, também os limites e possibilidades destas propostas puderam ser mapeados.

Podemos destacar como um dos fatores centrais no impacto das mesmas a sua forma de implementação, caracterizada, principalmente, pela verticalidade e pela urgência, e pelo fato de vir desacompanhada de políticas mais amplas de capacitação dos professores - para aderirem (ou não) conscientemente e participarem da efetiva implantação das propostas -, de valorização do magistério e dos profissionais do ensino, de melhorias das condições de trabalho nas escolas (materiais, físicas e humanas).

Na Indicação CEE nº 08/97, que tratou da implementação da Progressão Continuada, por exemplo, havia a recomendação de que tal proposta fosse amplamente esclarecida e debatida na rede de ensino e com a comunidade antes de sua implantação. Recomendava-se, ainda, que para tal deveria ser elaborado um projeto com a participação da comunidade.

Apesar das recomendações, não foi o que se viu nas escolas da rede pública de ensino.

Como já sinalizamos, nem sempre os envolvidos na implementação das políticas públicas educacionais (da escola e da comunidade), por exemplo, são ouvidos e participam do processo de discussão e implementação das políticas educativas. Justo eles, que poderiam dar a real dimensão das possibilidades e dificuldades do processo de efetivação de tais políticas e que poderiam transformá-las em experiências bem sucedidas. Entendemos que se houvesse participação democrática poderia ser construída uma relação mais horizontal e compartilhada entre quem está à frente da regulação dos sistemas de ensino, a escola e a comunidade, o que poderia trazer benefícios para todos e mais possibilidades para a implementação das propostas, a correção de rotas e avaliação das mesmas.

Considerando a implementação de políticas públicas no nível micro, aqui concebido como o contexto de cada uma das comunidades escolares, uma gestão participativa nas escolas favoreceria a interação entre a instituição e as famílias dos alunos que se responsabilizariam colaborativamente pelo processo, independente das orientações específicas nesse sentido, advindas dos órgãos responsáveis pela elaboração das políticas. Dada a proximidade física dos envolvidos e a existência de muitos interesses comuns – entre eles destacando-se a aprendizagem dos alunos e seu processo

de escolarização – essa aproximação fortaleceria os interesses locais e ganharia representatividade junto aos órgãos superiores, o que poderia contribuir para que resultados mais positivos ainda fossem alcançados.

Levantamos essas considerações porque entendemos que escolas e famílias devem “*criar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança*” (BHERING E SIRAJ-BLATCHFORD, 1999, p.195), e para isso precisam caminhar na mesma direção, discutindo e socializando objetivos comuns e estratégias que utilizam na educação dos alunos/filhos, para o que é imprescindível conhecer-se mutuamente para que os pais possam atuar na escola de forma colaborativa.

Entretanto, gostaríamos de destacar que é preciso atentar para o tipo de interação que a escola tem tradicionalmente estabelecido com as famílias dos alunos, do que decorre um certo modo de participação nos destinos da escola.

Nos documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros veiculados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo – como a Indicação n.º 08/97, fazem um chamamento à comunidade para participar da escola. A importância desta participação também tem sido divulgada pelo Ministério da Educação nos meios de comunicação mais abrangentes, especialmente as grandes emissoras de televisão, como a campanha nacional sobre “O dia da família na escola” e o Projeto “Amigos da escola”. Embora algumas dessas propostas não tenham um cunho essencialmente pedagógico e possam ser compreendidas como uma maneira que o governo encontrou para desresponsabilizar-se pela educação escolar, colocando seu sucesso nas mãos da comunidade, devemos destacar o mérito de esclarecer à população que a qualidade da escolarização dos filhos também é sua responsabilidade e que é importante participar efetivamente da escola, não apenas atendendo suas necessidades financeiras mais imediatas e suprimindo a falta de pessoal especializado, mas também nos assuntos pedagógicos e na tomada de decisões referentes à escolarização dos filhos.

SETUBAL (1997, p.127), em seu trabalho “Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais”, indica esta tendência:

Democratizar o ensino e garantir a igualdade de acesso de todos aos saberes e prática 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 escolar³ está sendo chamada a participar das decisões da escola, de modo que possa expressar suas expectativas e necessidades específicas (grifo nosso). Partilhando a gestão com a comunidade, a escola finca raízes, vai buscando soluções próprias, mais adequadas às necessidades e aspirações dos alunos e de suas família, e conquista, aos poucos, autonomia para definir seu próprio projeto.

Concordamos com Setúbal sobre a importância da gestão partilhada⁴ da escola, no sentido de esta promover formas mais adequadas de formação e, também, de atendimento às necessidades e expectativas da população atendida, discutir suas propostas e ouvir sugestões dos familiares com relação ao processo de escolarização. Afinal, se é papel de ambas agências criar condições que favoreçam o desenvolvimento da criança, é preciso que a escola, como agência oficial dê o ponta-pé inicial nesse processo, conhecendo bem o que as famílias podem e têm condições de fazer, para que possa cumprir de modo eficiente o seu papel educativo.

Precisamos, entretanto, analisar com cautela o que se pretende com *chamar a comunidade a participar das decisões da escola*. O que permeia esta chamada, quais são as entrelinhas presentes nas ações e iniciativas governamentais e nas propostas colocadas em prática nas escolas? O que se espera realmente das famílias? Que tipo de relação se espera estabelecer entre escola e famílias dos alunos?

Os estudos de CARVALHO (1998 e 2000) trazem contribuições significativas para a análise desta questão. Esta autora pesquisou a família enquanto objeto de política educacional nos Estados Unidos e coloca críticas ao tipo de envolvimento de pais ali adotado que, segundo ela, ganhou força a partir da década de oitenta. No caso americano tomou-se como norma o modelo de relação estabelecida com a escola pelas famílias da classe média, que se baseia no pressuposto da “*continuidade cultural entre o lar e a escola*” (CARVALHO, 2000, p.150). Por outro lado, este mesmo modelo responsabiliza as famílias, sobretudo as pertencentes a grupos em desvantagem social, pelo fracasso/sucesso escolar dos filhos, considerando-as

³ Comunidade escolar está sendo entendida como os alunos e suas famílias, a clientela atendida pela escola.

⁴ Entendemos que na gestão partilhada da escola as famílias dos alunos devem ser ouvidas, respeitadas e valorizadas na tomada de decisões escolares. Estas devem ser participantes ativas da escola e não meros espectadores (DAVIES, 1994).

“deficientes” quando não atendem às expectativas escolares de suporte ao trabalho acadêmico, como por exemplo, o dever de casa.

Essa autora destaca que, no caso americano, diversos segmentos da sociedade endossaram este movimento de envolvimento das famílias com a escola e o consideraram o componente chave da escolarização bem sucedida. Entretanto, ressalta que

é importante distinguir entre envolvimento dos pais/mães na educação enquanto prática individual desejável, e a estratégia política designada para promover esta prática aonde ela se encontra ausente, ou ainda o incentivo formal objetivando melhorar os resultados escolares de modo indireto (CARVALHO, 1998, p. 5).

Neste caso específico, a adoção deste modelo de envolvimento famílias-escola trouxe sérias implicações e a mais importante delas foi o desvio das responsabilidades pela melhoria educacional, que passou da sala de aula para o lar, o que “*nega a especificidade da educação escolar e afeta o papel profissional docente*”, desconsiderando as características da atuação e profissionalização do magistério (CARVALHO, 2000, p.149).

Além disso, o papel *acadêmico* atribuído às famílias poderia desencadear outros efeitos perversos porque, segundo CARVALHO (2000, p.149-50):

- *apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz a educação à escolarização e confunde papel paterno/materno com papel docente.*
- *contraditoriamente, desconhece as mudanças nas formas de organização familiar que vêm distanciando um grande número de famílias do modelo de família patriarcal em que a mãe se dedica integralmente aos filhos e à vida familiar, omitindo, portanto, as razões pelas quais a maioria dos pais/mães não colabora da maneira que as escolas e as professoras esperam;*
- *(traz contradições para escola e para o professor, à medida que) por um lado, amplia o escopo de atuação da escola ao pressupor a reeducação dos pais/mães (...) como condição para a educação das crianças. Por outro, ao sugerir que os pais atuem como professores em casa, diminui o ‘status’ profissional, o saber e a formação especializada da professora e do professor. Finalmente, ao assinalar aos pais o papel de inspetores das escolas e dos professores,*

pode contribuir para minar a confiança e acentuar a animosidade entre professores/as, diretor/as e pais/mães;

- Para os pais (sobretudo para as mães) e para a vida familiar, essa política impõe tensões. (primeiro porque) adota um modelo único de família (patriarcal); (e ao) impor aos pais a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, obriga-os a converterem as atividades familiares em extensões das atividades da sala de aula, em detrimento de suas próprias opções educacionais e de suas necessidades de lazer e de descanso; (ainda) ao sugerir aos pais que participem da gestão escolar, demanda não apenas tempo e conhecimento individuais, mas a difícil tarefa de organização coletiva;

- (quando atribui às famílias o dever do desenvolvimento acadêmico dos filhos, a partir da criação de) um ambiente educativo doméstico alinhado ao currículo escolar, (...) poderá acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando perversamente os pais e mães pelo fracasso escolar;

- ao privilegiar um estilo particular de exercício da paternidade/maternidade, poderá enfraquecer a autonomia da família e a liberdade dos pais e mães. Poderá ainda ameaçar a pluralidade cultural ao impor a uniformidade cultural para além dos muros da escola pública, penetrando no reduto da vida privada;

- (em termos do gênero, poderá reforçar a) divisão sexual do trabalho de cuidado e da educação infantil que, tradicionalmente, tem relegado essa responsabilidade exclusivamente às mulheres, ampliando nesse caso os deveres domésticos das mães de modo a incluir a instrução acadêmica;

- (por fim, outro possível efeito perverso dessa política) é o reforço da discriminação de classe, raça e gênero, pela criação de estruturas hierarquizadas e diferenciadas de participação escolar, por exemplo, com as famílias pobres participando de atividades manuais (pintura e/ou limpeza da escola, servindo merenda), enquanto as famílias de classe média participam das atividades mais pedagógicas/intelectuais, como nos Conselhos Escolares.

CARVALHO (2000) chama a atenção para o fato de no Brasil haver indícios desse modelo de envolvimento dos pais/mães com a escola e da contribuição das famílias para educação escolar, modelo esse que estaria sendo *assimilado no contexto da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar no sistema de ensino público* (p.147). Ela cita como

exemplo o “Projeto de Educação Básica para o Nordeste” (patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD), que tem como pressuposto tal modelo de envolvimento dos pais/mães na educação escolar. Considera, ainda, que pesquisadores brasileiros ligados à formulação de políticas educacionais financiadas pelo Banco Mundial (como a citada acima) estariam reproduzindo esta lógica nas políticas educacionais aqui propostas/implementadas.

Os pesquisadores brasileiros citados por CARVALHO (2000), que estariam contribuindo para a reprodução desta lógica são: PORTELA, BASTOS, VIEIRA, HOLANDA e MATOS (que recomendam a valorização da participação dos pais na escola a partir de estudo que identificou limites no envolvimento das famílias na vida escolar); CASTRO, PESTANA, FINI, VEMA E WASELFISZ (que recomendam uma maior comunicação entre a escola e as famílias e a extensão do período de estudo via lição de casa, a partir da análise dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/95); MENDONÇA e BARROS (que ao recomendarem a participação dos pais no processo educacional, argumentam que os fatores familiares geram impacto sobre os resultados escolares, e o fazem a partir da associação entre a escolaridade da família e o desempenho escolar das crianças e da hipótese de que famílias exigentes influenciam o desempenho das escolas); dentre outras pesquisas como as que ressaltam que o nível de escolaridade da mãe é determinante no desempenho escolar do filho.

Para CARVALHO, a lógica reforçada por esses autores pode levar a uma *desresponsabilização* por parte do Estado no cumprimento de suas funções relativas à garantia da educação para toda a população.

As ponderações de CARVALHO são importantes quando estamos lidando com uma problemática de pesquisa situada no âmbito da implementação de políticas públicas educacionais, tendo como preocupação central compreender como os diversos participantes (escola, famílias e alunos) vêm a escola, a família, a escolarização e a relação escola-famílias.

Entretanto, podemos ponderar também que dependendo da abordagem e pressupostos políticos e ideológicos que permeiam não só o discurso em defesa, mas a prática da participação das famílias na escola, podemos ter vários benefícios tanto para a

própria escola, como para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que tenham sua cultura não só conhecida, mas reconhecida na escola e no trabalho pedagógico realizado (STOER, 1994; CORTESÃO, 1994).

Assim, precisamos compreender e explicitar a lógica que permeia as relações entre a escola e as famílias dos alunos, especialmente, no contexto da mudança educacional advinda da implementação de políticas públicas que afetam diretamente a escola, os alunos e seus familiares.

Neste sentido, tomamos a implementação dos Ciclos de Ensino e da Progressão Continuada na rede pública estadual paulista, como contexto para conhecer como a escola e a comunidade têm interagido quando novas políticas educacionais são propostas, o que pensam a respeito delas e o impacto que causam na educação dos alunos.

Nossa hipótese é que as mudanças organizacionais ocorridas nas escolas, que afetam tanto as instituições como as famílias, também podem influenciar o modo como a escola, as famílias e os alunos se relacionam ou como vêem esta relação, especialmente no que toca a aspectos importantes na realidade educacional brasileira.

No caso específico da política em questão, um destes aspectos é a eliminação da reprovação entre as séries de um mesmo ciclo e outro o redimensionamento da avaliação escolar, uma vez que a concepção de avaliação agora presente não era usual na escola.

No caso da avaliação, antes dessa política, o aspecto disciplinar - especialmente o comportamento dos alunos fora dos padrões considerados desejáveis pela escola - e o não envolvimento dos alunos com a própria aprendizagem era “controlado” através de ameaças de retenção, decorrentes das notas/menções insuficientes atribuídas ao desempenho dos alunos. Agora que a escola não pode mais usar a avaliação como punição, o que tem acontecido? Como os estudantes e as famílias têm se comprometido com a aprendizagem dos conteúdos escolares? Como a escola tem se relacionado com a família neste contexto? O que espera dela? Reciprocamente, o que as famílias e os alunos esperam da escola nessa transição de paradigmas? Como tem sido o relacionamento entre escola e familiares no contexto da implementação dessa política?

Em um momento que se propõe um novo paradigma de avaliação (KUHN, 1998), uma nova política educacional, que redimensiona e revê o ensino seriado, passando ao ensino em ciclos e entendendo a aprendizagem escolar numa perspectiva progressiva, consideramos fundamental conhecer o que pensam os envolvidos direta e indiretamente na escolarização dos alunos.

Nosso contato com comunidades escolares, em diversas oportunidades⁵, mostrou que os alunos e a maioria dos professores não conseguem se entender e atingir os objetivos da educação escolar, o que tem evidenciado desencontros no processo educativo da escola. Um exemplo disso foi o relato de uma mãe de aluno que, no início do ano 2000, foi chamada à escola do seu filho para discutir o problema da indisciplina e do desinteresse dos alunos na classe do filho, quadro que se agravava, segundo ela, a partir da implementação da Progressão Continuada, como tinham indicado os professores da escola. Esta mãe mostrava-se bastante preocupada porque mandava o filho à escola para aprender e, nas condições de “descontrole” que havia na escola, isso não estava sendo possível. Por outro lado, ela se manifestava sensível à situação e não culpava diretamente a escola e/ou os professores por tal problema. Mesmo que ainda não soubesse o quê e como fazer, considerava que era preciso fazer algo urgentemente para resolver o problema, já que, segundo reiterava, os alunos iam à escola para aprender.

A situação relatada por essa mãe nos deu pistas de que, no contexto desta nova proposta, as escolas buscavam uma *ajuda* mais incisiva das famílias – de todas elas – para solucionar seus problemas, principalmente os de comportamento e “desinteresse” dos alunos. Entretanto, não sabemos se o apoio das famílias em outros aspectos da organização e do funcionamento da escola era buscado. O relato dessa mãe nos fez supor que os professores passaram a considerar que os pais eram responsáveis por controlar situações que ocorriam na escola, não conseguindo perceber que grande parte da reação/comportamento dos alunos era conseqüência de seu próprio modo de agir dentro da sala de aula e da escola. Além disso, os professores se sentiam fragilizados porque já não tinham o “controle” sobre os alunos, principalmente por causa da eliminação da “ameaça” da reprovação, pelo menos no decorrer dos ciclos.

⁵ Barbosa, Magalhães e Zaniolo (1997); Barbosa e Magalhães (1998); Magalhães (1999), Magalhães e Tancredi (2002).

Entendemos que é importante a escola buscar se relacionar com as famílias, conhecê-las e até procurar envolvê-las na escolarização dos seus filhos, colocando-lhes as dificuldades que encontram, mas o mais importante seria fazê-lo visando enriquecer o universo de aprendizagem dos alunos incorporando aspectos de sua realidade. Entretanto, a escola não pode fazer certos tipos de cobranças às famílias e nem culpabilizá-las pelo comportamento e desinteresse dos filhos ou pelos eventuais transtornos que possam nela ocorrer, mas procurar formas adequadas de aproximar e envolver as famílias na busca de estratégias comuns ou distintas que favoreçam a educação dos alunos, sem incriminá-las caso não correspondam ao que delas esperam. Por sua vez, também as famílias precisam e podem colaborar com a escola, tanto no sentido de expor suas expectativas, quanto de indicar suas possibilidades de ajuda. Entendemos, entretanto, que a escola desempenha um papel fundamental e insubstituível na escolarização dos alunos e que não pode prescindir dele, sob qualquer pretexto, principalmente quando ela for a única alternativa para o aluno ter acesso à cultura socialmente valorizada e de se desenvolver plenamente como ser social, o que geralmente ocorre com as crianças provenientes da camada popular.

Consideramos ainda, que mesmo da parte das famílias de alunos das camadas populares, que muitas vezes têm pouca ou nenhuma escolaridade, é possível obtermos sugestões sobre o trabalho pedagógico mais geral que ocorre na escola e contribuições que podem interferir nos destinos da instituição e na escolarização dos filhos. Além disso, em tempos de mudanças educacionais e do projeto da escola, quando cientes do que a política propõe, as famílias podem ser aliados da escola na incorporação das novas propostas, quando são informadas sobre elas, as compreendem e concordam com os seus benefícios.

Portanto, conhecer como tem ocorrido a relação entre a escola e as famílias dos seus alunos, e como ambas as instâncias educativas têm agido perante a escolarização dos alunos em momentos de reorganização do ensino público paulista, parece-nos significativo. Acreditamos que tomar como mote o processo de reorganização do sistema de ensino, que colocou um novo desafio para a escola – principalmente no que se refere às práticas avaliativas e à sua dinâmica de organização – e para as famílias, por causa da Progressão Continuada, possa favorecer nossa interlocução com os diversos participantes da comunidade escolar – educadores, alunos

e suas famílias – e através deles conhecer como ocorre a relação entre essas instâncias educativas em época de mudanças educacionais.

A partir da problemática explicitada propomos a seguinte questão de pesquisa: **como se configura, sob a ótica dos alunos, de suas famílias e da escola, as relações escola-famílias no contexto da implementação da Progressão Continuada, em uma escola pública paulista?**

A partir dessa questão colocamos como objetivo principal deste estudo conhecer como ocorreu, sob a ótica dos alunos, de suas famílias e da escola, as relações da escola com as famílias dos alunos na época da implementação do Regime de Progressão Continuada.

Mais especificamente, objetivamos:

a) Identificar as relações estabelecidas entre os âmbitos escolar e familiar no contexto da implementação do Regime de Progressão Continuada.

b) Analisar como as relações são vistas pela escola e pelas famílias e identificar as implicações destas para o processo educativo escolar.

c) Identificar e analisar os sentidos atribuídos pelos participantes à escola, à família e à política pública da Progressão Continuada.

Nosso objeto de estudo é uma escola pública estadual de um bairro periférico do Município de São Carlos-SP - seus agentes educativos (duas professoras, Coordenadora e Diretora), alunos de uma classe de 2º Ciclo e suas famílias.

O estudo privilegia a análise das relações que a escola estabelece ou mantém com as famílias, ou seja, como se dá o processo de construção destas relações entre a escola e as famílias, tomando como referência a escola e sua iniciativa na construção destas relações.

Em função do exposto, esse trabalho está organizado nos seguintes capítulos:

No capítulo 1 abordamos como a pesquisa foi desenvolvida: apontamos o delineamento teórico-metodológico adotado e descrevemos o processo de coleta de dados junto aos participantes: limites, dificuldades e possibilidades encontrados.

No capítulo 2 situamos a conjuntura que tem caracterizado as políticas educacionais, situando-as no campo das políticas sociais mais amplas e retomando o olhar sobre o campo específico da educação para discutir os processos educativos de

crianças e jovens, tanto no âmbito da escola como da família: a discussão do papel de ambas as instâncias e o repensar dos papéis educativos na realidade que se apresenta nas escolas públicas brasileiras. Ainda procuramos problematizar as relações escola-famílias e algumas de suas implicações para o campo educativo: neste âmbito questionamos se estas relações à partida, seriam sempre benéficas. São abordados também como os papéis parentais são construídos socialmente, tanto no contexto da escola e das famílias, e como os mesmos são fomentados pelas políticas educativas que são implementadas nas escolas. Para finalizar, discutimos a relevância dos estudos que abordam a relação escola-famílias e suas implicações para a educação. São referências que centram atenção na delimitação do nosso objeto de pesquisa e das possíveis contribuições do estudo.

No capítulo 3 apresentamos os resultados encontrados, que se configuram como “estudos de caso múltiplos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994), tomados dos contextos escolar e familiar investigados. São apresentados oito estudos de caso: sendo um sobre a escola, a partir das visões dos seus membros sobre a escola e as famílias e seus papéis educativos, sobre a relação escola-famílias e sobre a implementação da Progressão Continuada na escola investigada -; e outros sete representando as sete configurações familiares investigadas, elaboradas a partir das visões das famílias e dos alunos sobre a escola e a escolarização, sobre as vivências no contexto familiar e sua relação com a educação dos alunos, sobre os papéis educativos da escola e da família, sobre a relação escola-famílias e sobre a implementação da Progressão Continuada na escola investigada.

No capítulo 4 fizemos uma contraposição das visões da escola e das famílias a partir do que elas pensavam sobre a escola, sobre a família, sobre interação escola-famílias e sobre a implementação da nova política educacional na escola investigada. Destacamos os diferentes sentidos atribuídos pelos participantes a cada um destes temas (à escola, à família, às relações escola-famílias e à nova política educacional implementada), o que não esgota o que a escola e as famílias pensam uma sobre a outra e seus papéis educativos e ainda sobre as relações construídas entre ambas. Este é apenas o olhar que aqui foi privilegiado.

Ainda, neste capítulo sistematizamos algumas proposições a partir do estudo feito, no sentido de suscitar o terreno da(s) construção(ões) das relações escola-famílias e de como elas poderiam se desenvolver no cotidiano escolar.

Para finalizar concluímos o trabalho apontando algumas considerações sobre o processo de construção da pesquisa e do contato com os participantes. Também tecemos considerações sobre a compreensão do contexto investigado e de como é importante o processo de construção(ões) da(s) relações escola-famílias mais compartilhadas, mais significativas, principalmente em momentos de mudança e implementação reformas educacionais. Tanto para a escola, como para os formadores de professores e decisores das políticas educacionais ficam algumas reflexões que poderiam ser considerados se, de fato, é desejada a melhoria do ensino e da educação oferecida nas escolas do nosso país, principalmente naquelas escolas que atendem aos alunos das camadas populares.

Capítulo 1 – A pesquisa

Neste capítulo apresentamos como a pesquisa foi construída: abordamos o delineamento teórico-metodológico adotado e descrevemos o processo de coleta de dados junto aos participantes: limites, dificuldades e possibilidades encontrados.

1.1 – O delineamento da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental, situada em um bairro periférico do Município de São Carlos-SP. A escola atendia a alunos do 1º e 2º ciclos de Ensino Fundamental. Portanto, não seguia a reestruturação ocorrida nas escolas paulistas a partir de 1996, que separou os estabelecimentos de ensino de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries. A localização do bairro e a inexistência de outra escola próxima para atender a demanda da comunidade contribuíram para esta especificidade da escola investigada.

Para o desenvolvimento deste trabalho de investigação utilizamos uma abordagem que caracteriza a pesquisa como de natureza qualitativa. Para tal tomamos como referência estudos como os de BOGDAN e BIKLEN (1994), LÜDKE e ANDRÉ (1986) e MINAYO (1996). Essa opção se justifica pelo interesse da investigação, do que decorreu a questão de pesquisa, e também porque a estratégia metodológica principal para a coleta dos dados foi a entrevista, que contou com características específicas para atender os objetivos da investigação.

Para BOGDAN E BIKLEN (1994, p.134), em investigações qualitativas a entrevista pode ser utilizada como *estratégia dominante* ou pode ser associada a outras técnicas de coleta. Em ambos os casos, é útil “*para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*”. As entrevistas realizadas podem ser caracterizadas como entrevistas em profundidade, dado seu caráter “*longo*” e “*detalhado*”. Nesta situação, também o processo da recolha de informações é cumulativo, ou seja, “*cada entrevista determina e liga-se à seguinte*” (p. 136).

A análise dos dados proveniente das entrevistas privilegiou os aspectos únicos tanto como as idéias mais freqüentes, dado que importava conhecer o fenômeno em sua complexidade mais do que a visão que predominava entre os participantes.

Sendo a preocupação primordial da pesquisa a apreensão de dados por meio do contato direto e prolongado com os participantes, *preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação* (MINAYO, 1996, p.102).

Os participantes do âmbito escolar foram escolhidos a partir do aceite em colaborar com a pesquisa. Estes foram: a Diretora e a Coordenadora da escola, que possibilitaram o acesso aos alunos e colaboraram com entrevistas a respeito da temática investigada; a professora Conselheira da classe investigada, que inicialmente nos auxiliou na localização e escolha das famílias participantes do estudo; a professora de História, que no momento inicial da coleta havia realizado o maior número de reuniões com as famílias dos alunos dessa classe e foi uma interlocutora fundamental para entendermos melhor o modelo de interação entre a escola e as famílias; outros professores com quem conversamos informalmente em reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) ou em outros momentos em que estivemos na escola.

Como os participantes da escola exerciam funções diferenciadas – ainda que essa escolha não tenha sido intencional –, isso possibilitou o conhecer diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo e favoreceu o cotejo dos dados.

No âmbito extra escolar os participantes foram sete famílias (pais, mães, avós e/ou irmãos) e seus respectivos filhos, alunos de uma classe do penúltimo ano do 2º ciclo de ensino (7ª série) do período vespertino. No encerramento da coleta de dados com todos os participantes os alunos haviam sido promovidos para o último ano do 2º ciclo (8ª série).

Alunos e familiares foram selecionados a partir da escola, pela indicação dos professores, inclusive quanto à série mais propícia para investigar a temática proposta. Os professores sugeriram que talvez fosse mais interessante estudarmos as 6ª e 7ª séries porque os alunos já não eram tão “*meninões*” como os da 5ª e também não eram como os da noite (8ª série) que não queriam a participação dos pais em suas vidas; também indicaram mudanças no comportamento e disciplina dos alunos - o que foi

determinante na nossa escolha, devido aos conflitos e dificuldades que poderiam decorrer de tais situações e das possibilidades de ação da escola perante as mesmas na sua relação com as famílias.

Outro fato que nos auxiliou nesta escolha foi a indicação da professora Conselheira e da Coordenadora quanto à frequência das famílias às Reuniões de Pais e Mestres convocadas pela escola: maior e menor participação e suas hipóteses sobre esta participação. A partir destas indicações enviamos um bilhete explicativo da pesquisa com um convite para participação na mesma às famílias pelos filhos/alunos. Fomos selecionando as famílias participantes a partir do aceite destas e da realização de uma primeira entrevista de aproximação com as mesmas.

Das onze famílias entrevistadas, selecionamos sete para aprofundamento e realização de entrevistas também com os filhos. Fomos restringindo o número de famílias participantes para melhor compreensão da temática: as famílias apresentavam diferenciações tanto quanto à participação nas reuniões da escola (uma a três vezes) e quanto à sua composição⁶ (família nuclear – composta por pai, mãe e filhos; família monoparental – composta por pai e filhos; família extensa - composta por avós, tios e netos). Além disso, contamos com a coincidência de ter, entre as famílias selecionadas, variação quanto ao sexo dos filhos (quatro meninas e três meninos).

Com todos os participantes foram realizadas entrevistas semi-estruturadas por favorecerem a sua explanação sobre a temática proposta, além de permitir recolher dados sob a perspectiva do entrevistado, partir de suas vivências no cotidiano escolar e considerar a forma como interpretavam o mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Além disso, esse tipo de entrevista possibilita esclarecer dúvidas 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 flexibilidade pode ajudar a conhecer melhor os elementos do problema investigado.

Um roteiro básico de entrevista foi elaborado e testado, por meio de entrevista piloto, com uma família não pertencente à amostra nem à escola investigada. Após esta entrevista, o instrumento foi reorganizado e aprimorado. O roteiro contempla os eixos definidos nos objetivos e pôde ser adaptado conforme as relações estabelecidas

⁶ Conforme classificação de SARTI (1999).

com os entrevistados e de acordo com suas respostas. Os Anexos 1, 2 e 3 contém os roteiros básicos usados com cada grupo dos entrevistados: os profissionais da escola (Diretora, Coordenadora e professoras), as famílias e os alunos.

As entrevistas com os educadores ocorreram na própria escola em dia e horário acertado com cada participante. As mesmas foram gravadas após a permissão dos entrevistados.

As entrevistas com as famílias e os alunos ocorreram em suas residências. Apesar de muito mais demorado o processo de coleta realizado em cada residência (o número de visitas variou entre três e cinco, além dos contatos pessoais ou telefônicos para o convite e agendamento), consideramos mais apropriado entrevistá-los em suas residências e não na escola. Um dos motivos foi o fato de a escola não dispor de um espaço (por exemplo, uma sala) que pudesse ser usado por nós para uma conversa mais reservada com as famílias, onde, por exemplo, elas se sentissem à vontade para falar sobre assuntos da escolarização dos filhos e, inclusive fazer críticas à escola, se fosse o caso. Além do pátio (que tinha algumas mesas de concreto), apenas a sala dos professores era a possibilidade de que dispúnhamos, mas esses locais eram de intensa circulação de pessoas. O outro motivo, mais significativo em termos da coleta dos dados, é que o acesso às residências das famílias permitia obter dados adicionais sobre a vida dos alunos e de suas famílias, tais como características da moradia, utensílios e condições de vida da família, a relação em família (entre pais e filhos, entre irmãos ou outros familiares, quando possível), a existência de materiais instrucionais como dicionários, livros, revistas, calendários ou outros que fossem *indicativos de valorização cultural e de proximidade com o ambiente e a cultura escolar* (REALI E TANCREDI, 2002, p.74).

O primeiro contato com cada uma das famílias participantes foi feito por meio de uma conversa informal, registrada no diário de pesquisa assim que retornamos do campo. Optamos por não gravar a conversa neste primeiro contato, por considerarmos importante uma maior aproximação e familiaridade com o entrevistado, antes de “ligar o botão do gravador” e iniciar a conversa. Tanto que nas entrevistas com os alunos, com quem não tivemos esta “aproximação” mais objetiva (explicação mais detalhada sobre nossa atividade na universidade e a pesquisa e outros assuntos avulsos, estabelecidos principalmente com as mães e avó), as entrevistas não fluíram tão

facilmente e de um modo geral não ficaram “tão ricas” quanto às com seus familiares, com quem tivemos uma maior aproximação e um contato mais prolongado.

Neste primeiro contato, fizemos apenas registros esquemáticos para apoio da memória. Posteriormente, na medida do possível, procuramos recuperar as falas literais, os comentários e os pontos de vista de cada informante, assim como os acontecimentos e pessoas que interferiram na situação. LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.37-38) consideram que é indispensável registrar, num tempo o mais próximo possível do contato com o informante (conversa informal ou entrevista), *os claros deixados nas anotações, enquanto a memória ainda está quente para não perder aspectos importantes*. Foi isso o que procuramos fazer.

Neste contato com as famílias sinalizamos a necessidade de gravação das próximas conversas/entrevistas e não houve objeções. A cada novo contato relembávamos este aspecto e destacávamos a garantia da preservação da identidade dos participantes, principalmente no caso de famílias que temiam que os filhos fossem prejudicados na escola por estarem conversando e talvez revelando coisas sobre ela. Uma avó levantou explicitamente esta preocupação após a entrevista com sua neta, o que foi esclarecido por nós e reforçada a garantia da preservação da identidade das pessoas.

Na realização dos primeiros contatos e entrevistas com algumas famílias contamos com a colaboração de um auxiliar de pesquisa. Inicialmente este foi convidado pelo fato de existir entre os entrevistados um pai e considerarmos que a presença de um outro homem na entrevista pudesse favorecer o desenrolar da mesma, conforme sugestão de D’ÁVILA (1998) e também considerando a ressalva de BOGDAN e BIKLEN (1994) quanto a possibilidade “*que alguns homens falem abertamente com investigadoras femininas, outros, porém, não se abrem*” (p.138).

O auxiliar de pesquisa acabou participando de outras entrevistas, colaborando de forma preciosa, principalmente nos registros e comentários sobre as situações de entrevistas, das caracterizações dos entrevistados e do ambiente pesquisado. Diga-se de passagem, uma colaboração fundamental em pesquisas desta natureza, que podem ser muito mais ricas quando contam com o olhar de mais de um observador/interlocutor na interação com o entrevistado.

A coleta de dados teve início em setembro de 2001 e foi concluída em agosto de 2002. Consideramos que este contato prolongado com os participantes, especialmente com as famílias e os alunos, possibilitou o acompanhamento de diversos momentos e eventos vivenciados por estes na escola e nas famílias, o que favoreceu uma melhor compreensão da realidade, seja pela identificação de ambigüidades, seja pela mudança na perspectiva dos sujeitos em relação à escola. No caso dos alunos, a mudança ocorreu pela eventual realização da avaliação de final de ciclo, que havia ocorrido em 2001 e ocorreria em 2002; no caso de mães, identificamos inicialmente uma postura mais passiva, de aceitação e conformismo em relação às atitudes e medidas tomada pela escola, e, com o passar do tempo (mais especificamente, no primeiro semestre de 2002) algumas passaram a criticar abertamente a escola, especialmente pelo aumento da violência, pelo uso de drogas e falta de segurança na escola, e pela falta controle da mesma sobre a situação, especialmente no sentido do exercício da autoridade da Direção escolar nesse campo⁷.

Os dados foram organizados a partir da perspectiva dos “estudos de caso múltiplos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994), tomados dos contextos escolar e familiar investigados. Estes autores definem estudos de caso deste tipo, como aqueles que tomam dois ou mais assuntos, ambientes, ou base de dados na realização/organização da pesquisa, o que consideramos mais adequado para a temática e tipo de dados aqui abordados. Na organização privilegiamos a escola como uma unidade, um ambiente específico na configuração do primeiro caso e em seguida cada uma das famílias ou ambientes familiares na sua singularidade, constituindo os outros sete casos.

Para a análise, os dados foram organizados considerando os sentidos atribuídos à:

- escola e famílias;
- relação escola–famílias e as implicações dessa visão sobre a educação escolar;
- política da Progressão Continuada implantada na escola.

Para a discussão e análise dos dados partimos da premissa de que as famílias se constituem na referência simbólica fundamental que norteia suas relações

⁷ Elementos explicitados nos contatos com algumas famílias e que serão apresentados mais a frente.

com o mundo social (SARTI, 1999). Através desta referência as famílias atribuem significado às relações que estabelecem dentro e fora de casa. Entendemos que conhecer como estas relações ocorrem pode nos auxiliar na compreensão de como são ou podem ser construídas suas relações com a escola.

A partir dessa premissa, recorremos a BERNARD LAHIRE (1997) e ao conceito de configuração social (apropriado de NORBET ÉLIAS) e por ele definido “*como o conjunto dos elos que constituem uma ‘parte’ (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana*” (p.40), na qual os indivíduos são considerados como

seres sociais que vivem em relações de interdependências, ocupando lugares em redes de relações de interdependência e, com isso, possuindo capitais ou recursos ligados a esses lugares, bem como à sua socialização anterior no seio de outras configurações sociais (p.39).

Para LAHIRE (1997), podemos falar de configuração social a partir das relações que acontecem em uma sala de aula, em uma família, em uma rede de vizinhança, em um vilarejo etc. O que nem sempre implica que estes seres sociais se relacionam no mesmo espaço e tempo. Por exemplo, no caso das *configurações familiares* podemos considerar os múltiplos elos que ligam os pais aos seus próprios pais, irmãos(as), aos seus vizinhos, aos amigos, aos seus filhos, que são elos passados e também presentes. Assim como, no caso dos filhos, além de seus elos nos ambiente familiar, podemos considerar os elos estabelecidos com outros seres sociais, seus professores, seus colegas e outros pares que não pertençam à *constelação familiar* e ao contexto escolar, como, por exemplo, a mídia (SETTON, 2002).

LAHIRE (1997) partiu do conceito de configuração social para compreender por que alunos provenientes dos meios populares, que estavam fadadas ao fracasso, obtinham sucesso na escola. Neste caso, buscava compreender

como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam se levamos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias (p.38).

Estas considerações, bem como as premissas do estudo de LAHIRE (1997) nos deram pistas para compreender as relações escola-famílias, como os elos escolares e familiares podem ser entendidos a partir de suas interações. Numa transposição para o nosso estudo, buscamos compreender como estas relações e interações ocorriam, especialmente, em um contexto de mudança educacional.

Ainda tomamos em consideração os apontamentos de GIDDENS (1991) a respeito das transformações sociais ocorridas com o advento da modernidade que

*arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros ‘ausentes’, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais **fantasmagórico** (destaque do autor): isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (p.27).*

O autor ainda destaca que uma das conseqüências da modernidade é o fenômeno da globalização, que deve ser entendido como “*mais do que uma difusão das instituições ocidentais através do mundo, onde outras culturas são esmagadas*”, mas antes como “*um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena - introduz novas formas de interdependências mundial, nas quais, mais uma vez, não há ‘outros’*” (GIDDENS, 1991, p.174).

Com estas novas características e implicações do fenômeno da globalização “*o local ganha uma nova dimensão, isto é, torna-se simultaneamente global*”, e, como já foi destacado acima, “*na reestruturação do espaço, a ausência predomina sobre a presença*” (STOER, 2000, p. 10). Assim, talvez, fosse mais apropriado tratarmos a questão em termos de reconfiguração social, ou melhor, de reconfigurações sociais.

Trazendo estas reflexões para o contexto escolar e mais propriamente para a prática docente, STOER (2000) destaca que este processo pode ser explicitado, por exemplo, no caso do professor que “*pode estar presente no local – na escola e na comunidade - sem estar nele fisicamente presente*”, uma condição necessária para o que este autor chama de ‘*relocalização do professor*’, o que

envolve, por um lado, um reencontrar das raízes no encontro e no contato das experiências quotidianas ao nível da comunidade local e, por outro, a assunção de que essa comunidade faz parte do processo da intensificação das relações sociais mundiais (p.10-11).

Neste sentido, este autor defende que a reestruturação do espaço local e o impacto da interdependência mundial têm efeitos sobre a elaboração e implementação das políticas educacionais, efeitos que, segundo ele, precisam ser continuamente investigados. STOER (2000, p.11-12) ainda defende que a reinserção do professor na comunidade local, com ênfase à identidade cultural local, tem diversas implicações, das quais destaca três: “*a morte do professor transmissor que olha para os seus alunos como se fossem todos iguais*”; a alteração nas “*condições de confiança na base da relação pedagógica entre professor e aluno*”; a reinserção do professor a qual

implica que quer a nível local quer a nível global as formas existentes de comunidade sejam repensadas, obrigando a escola oficial a modificar a sua postura perante a comunidade local, passando de uma posição baseada na imposição para outra que se desenvolva através da parceira.

Mas, precisamos estar atentos para o uso que se faz, sobretudo nos últimos tempos (em que muito se fala em descentralização, participação e que também surgem novas formas de controle social), do conceito de parceria e suas implicações no contexto social, e aqui mais especificamente no contexto educacional, uma vez que, como destacam STOER e RODRIGUES (1999), o termo parceria pode ser uma “*faca de dois gumes*”: ao mesmo tempo em que pode favorecer a “*reflexão e emancipação*”, pode converter-se em mecanismos de “*controle e regulação*”. Segundo estes autores,

o conceito de parceria corre o risco de se tornar, na prática, numa noção voluntariosa, que “funciona” ao mesmo tempo que não “trabalha” as questões de poder e estatuto, de diferença e identidade. A tendência para a aplicação “natural” e a-reflexiva da parceria anula o seu potencial como dispositivo de cooperação colectivamente pensado, podendo mesmo convertê-la em mecanismo individual. Isto é, utiliza-se a noção de parceria para manter práticas baseadas em formas tradicionais de relacionamento, designadamente institucional, muitas vezes irreflectidas, marcadas pela desigualdade de relações, estatutos e influências (p. 94).

Por outro lado, estes autores destacam que ver a questão somente por este ângulo (sua dupla via de emancipação ou regulação) e ignorar (desconhecer ou desvalorizar) o papel dos agentes (da escola: professores e demais agentes; e da comunidade local: famílias, alunos e outros) na definição e dimensionamento da natureza e processo da parceria, é reducionista. Estas considerações são importantes, sobretudo quando estamos tratando de experiências no campo das políticas públicas, e mais especificamente na área educacional, que tem sido alvo de sucessivas (nem sempre bem sucedidas, embora intituladas “bem intencionadas”) experiências e reformas. A devida reflexão sobre os aspectos acima colocados precisa ser considerada, se não se quer colocar “em cheque” a real possibilidade de melhoria das escolas, das condições de trabalho e do ensino nela realizado.

As reflexões e considerações até aqui apontadas delineiam nossa grelha interpretativa para a análise dos dados coletados. As mesmas nos auxiliaram na construção de cada caso aqui apresentado. O fizemos a partir do cruzamento das informações sobre as famílias, os alunos, a escola e seus professores. Nesta construção priorizamos as informações obtidas junto a cada um dos participantes da escola, das famílias e dos alunos, mas, quando possível, estas foram complementadas com informações levantadas junto aos membros do ambiente oposto (escolar ou familiar).

Na discussão e análise dos resultados, consideramos importante preservar as semelhanças e diferenças presentes nas manifestações dos envolvidos, na tentativa de “*apreensão das semelhanças e diferenças*” (MINAYO, 1996, p.102) na objetivação dos dados da pesquisa.

1.2 – O processo de coleta de dados junto aos participantes:

Aqui descrevemos como se deu o processo de coleta no âmbito escolar e familiar: as facilidades e dificuldades em cada âmbito e o caminho trilhado para a obtenção dos dados da pesquisa.

O caminho percorrido junto aos membros da escola

Uma vez que tínhamos como preocupação primordial da pesquisa a apreensão da abrangência das múltiplas dimensões para a abordagem da relação escola-famílias, resolvemos entrevistar profissionais da escola que estavam ligados aos alunos cujas famílias seriam entrevistadas, de modo a conhecer os dois lados da questão.

Da escola onde a pesquisa foi realizada foi escolhida pelo aceite da Diretora e sua Coordenadora para participação na pesquisa e por esta atender à escolaridade pretendida na investigação: 2º Ciclo de Ensino.

Além delas, duas outras professoras participaram da pesquisa. As mesmas foram escolhidas por serem as responsáveis pela condução das reuniões de pais e mestres da turma de alunos investigada (uma delas a Conselheira de Turma e a outra a professora de História). Estas professoras favoreceram nosso acesso aos alunos, bem como nos auxiliaram na localização e escolha das famílias participantes do estudo, além de colaborarem com entrevistas a respeito da temática investigada, possibilitando-nos conhecer diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo, a partir do lugar que cada uma delas falava: de professoras, de Coordenadora, de Diretora.

Para a identificação das participantes da escola usaremos a função que cada uma desempenhava. No caso das professoras, como eram duas as chamaremos uma de Conselheira e (ou Professora 1) e a outra de Professora 2.

A coleta de dados foi iniciada com estas participantes e depois se estendeu para o âmbito das famílias. Partimos da escola porque tínhamos a necessidade de localizar/escolher os alunos e suas famílias e para isso a ajuda dos professores foi fundamental. O olhar das professoras e demais educadoras da escola sobre os alunos e suas famílias nos deram alguns elementos sobre o tipo de relação que estas mantinham com a escola e sobre quais eram as expectativas da escola com relação às famílias e favoreceu o conhecimento das visões e expectativas do âmbito escolar. Após algumas entrevistas com as participantes do universo escolar, fomos concomitantemente realizando entrevistas com as famílias.

O primeiro contato com a escola foi feito com a Diretora e a Coordenadora para solicitar permissão para a realização do estudo e, caso permitido, agendamento de uma conversa com os professores do 2º Ciclo, coletivamente. Tivemos

uma boa acolhida por parte da Diretora e da Coordenadora, que já nos conheciam porque havíamos realizado outra pesquisa naquela escola.

Dado o consentimento, conversamos informalmente com os professores do 2º Ciclo do Ensino Fundamental em uma reunião de HTP, quando apresentamos o objetivo da pesquisa e solicitamos a colaboração no sentido de conhecer a realidade que estavam vivenciando na escola, especialmente no que se referia à relação escola-famílias. Como sinalizamos anteriormente, este contato com os professores foi fundamental para a escolha da classe cujos alunos e famílias foram entrevistadas.

No encontro com as professoras (neste primeiro contato só havia professoras) tivemos uma boa acolhida. Após explicar sobre o trabalho e pedir a colaboração das mesmas para a sua realização, nenhuma se colocou contrária à participação. Deixamos claro que para este estudo precisávamos escolher uma série e contar com a colaboração do(a) professor(a) conselheiro(a) para indicar as famílias dos alunos quanto à participação na escola.

Pedimos que as professoras situassem como eram os contatos que a escola tinha com as famílias dos alunos. Elas enfatizaram que se encontravam com as famílias prioritariamente nas reuniões bimestrais. Destacaram que as reuniões com as classes de 5ª série eram as que contavam com maior participação das famílias, especialmente a “A”, dos alunos mais novos. Indagando sobre as outras séries mais avançadas, as professoras indicaram que nas 7ª e 8ª séries era mais complicada a participação das famílias por serem séries que funcionam no noturno. Exceto uma delas, a 7ª. A, que funcionava à tarde e cujos alunos eram mais novos. Elas ainda destacaram que no noturno os alunos eram maiores e já não queriam o envolvimento das famílias em suas vidas.

Segundo uma das professoras, os alunos, especialmente os mais velhos, não avisavam os pais sobre as reuniões que aconteciam na escola: *“Eles fazem tudo sozinhos. Engravidam, têm filhos, casam, vão ao juizado... tudo sozinhos”*. Sugeriu então, que talvez fosse mais interessante estudarmos as 6ª e 7ª séries porque os alunos já não são tão *“meninões”* como os da 5ª e também não são como os da noite, que não querem a participação dos pais em suas vidas: *“fazem questão de resolver tudo sozinhos”*.

Em função destas indicações, optamos por fazer uma primeira tentativa com a classe de 7ª série que funcionava no vespertino, que era mais do final do ciclo, conforme nosso propósito inicial de estudo. Como a professora conselheira desta classe não estava presente nesta reunião, a contatamos posteriormente, explicamos o trabalho, a reunião ocorrida com os outros professores e fizemos o convite para sua participação na pesquisa, que foi aceito.

Definida a classe cujos alunos participariam da pesquisa, partimos para o agendamento das entrevistas com as participantes da escola. Ao todo realizamos seis entrevistas, que duraram entre 30 a 60 minutos cada uma.

A primeira entrevistada foi a Coordenadora, com quem não tivemos dificuldade para o agendamento, porque, além de trabalhar exclusivamente naquela escola, estava lá todos os dias. Além disso, tinha disponibilidade para conversar conosco mesmo durante o expediente diário. As entrevistas com ela ocorreram em setembro de 2001 e em julho de 2002. Esta última entrevista, mais que uma complementação de dados, ocorreu em função de aspectos levantados pelos alunos e as famílias (na segunda fase da coleta de dados) os quais sentimos necessidade de esclarecer ouvindo também a escola.

Em seguida, realizamos a primeira entrevista com a professora Conselheira da classe (professora 1), em outubro de 2001. Este contato foi difícil porque a Conselheira tinha poucas aulas com a classe e suas aulas se concentravam em dois dias da semana (dias em que ela não podia nos atender porque tinha o horário completo). Além disso, trabalhava em outras duas escolas e seu tempo de permanência na unidade escolar investigada era restrito. Por isso só conseguimos entrevistá-la durante um HTP, após sua liberação pela Coordenadora. Esta entrevista durou cerca de uma hora, mas durante sua realização a professora ficou incomodada com o horário e demonstrou querer encerrar logo a conversa. Avançamos até onde foi possível, mas percebemos que ela não se sentia à vontade: além do tempo, que, segundo, ela era exíguo, mostrou-se reticente ao emitir sua opinião sobre alguns pontos abordados, especialmente os que se referiam à escola e, às vezes, perguntava se estava atendendo à nossa expectativa e se “tinha respondido certo”. Também fez questão de frisar, em alguns momentos, que quando falava da escola, não falava daquela escola especificamente, mas de uma escola genérica. Este último aspecto também foi expresso

pelas demais participantes da escola, exceto pela Coordenadora (que tinha carga horária completa na escola e não desempenhava nenhuma outra função na área educacional).

A segunda entrevista com a Conselheira (Professora 1) foi realizada no encerramento do ano letivo, quando a procuramos para saber sobre o desempenho dos alunos e para que fizesse um balanço de como havia sido a participação das famílias na escola ao longo do ano. Esta ocorreu dentro da sala de aula, enquanto quatro alunos faziam uma atividade proposta por ela. Por ser final de ano e situação de aula, com apenas quatro alunos, imaginamos que se tratava de uma prova, porque não havia comunicação entre a professora e os alunos, que permaneceram calados enquanto conversávamos com a professora num dos cantos da sala. Aceitamos fazer a entrevista nestas circunstâncias porque logo em seguida a professora sairia em férias e não tinha disponibilidade para conversar conosco em outro dia ou horário.

A terceira entrevistada foi a Diretora, a participante com quem tivemos mais dificuldade para agendar e realizar a entrevista. A entrevista foi agendada seis vezes, das quais cinco foram desmarcadas: uma sem justificativa (comparecemos e ela não se encontrava nem deixara recado) e outras quatro com justificativa (reunião urgente na Diretoria de Ensino; assuntos burocráticos de última hora; recepção ao governador; tarefas decorrentes da proximidade no final do ano letivo e encerramento do ano). Na quarta tentativa de realização da entrevista a Diretora se justificou e se desculpou por não poder conversar conosco, apesar das diversas datas marcadas e canceladas por ela. Disse que não era má vontade, era falta de tempo mesmo, principalmente por estar se aproximando o final do ano e fez questão de dizer: *“Fique à vontade! Você sabe que está em casa”*. Por fim, na sexta tentativa, realizamos a entrevista com a Diretora. A mesma ocorreu sem grandes problemas e durou cerca de 40 minutos.

A próxima entrevista foi com a Professora 2. Como a professora Conselheira (P1) tinha se mostrado muito receosa para falar sobre a participação das famílias na escola e sobre outras questões abordadas, resolvemos entrevistar outra professora da classe e a escolhemos porque ela, mais que a Conselheira, tinha realizado reuniões com as famílias dos alunos que seriam entrevistados até aquela época do ano. A entrevista com a professora 2 ocorreu no início de dezembro de 2001. Consideramos que esta entrevistada contribuiu significativamente para o trabalho à medida que

apresentou pontos de vista numa dupla perspectiva: enquanto professora e enquanto mãe.

O caminho percorrido junto aos alunos e suas famílias

A coleta de dados junto às famílias foi iniciada após algumas entrevistas com as participantes da escola e do contato com os alunos, quando estes levaram um bilhete para suas famílias solicitando a permissão para uma visita explicativa sobre a pesquisa e realização formal do convite para participarem da mesma (veja Anexo 4).

Dos 35 alunos freqüentes na classe apenas dois não levaram o bilhete para a família porque não estavam presentes nos três dias que estivemos na escola para entrega do mesmo e obtenção da resposta das famílias através dos alunos. Se, por um lado, foram trabalhosas essas idas e vindas à escola para entrega e retorno dos bilhetes, por outro este contato com os alunos foi muito importante para a atualização dos endereços (alguns incompletos, outros desatualizados) constantes dos arquivos escolares da maioria dos alunos.

Após retorno de algumas famílias, através dos seus próprios filhos; de contatos pessoais ou telefônicos realizados diretamente com as famílias, conseguimos o aceite de dezesseis famílias para uma visita para explicarmos sobre a pesquisa. Destas, apenas uma recusou participar da pesquisa após nossa visita: a mãe alegou que trabalhava fora e que quando chegava em casa ainda tinha que cuidar dos afazeres domésticos e por isso não tinha tempo.

Das quinze famílias que aceitaram participar da pesquisa, conseguimos manter o contato e realizar a primeira entrevista com onze. As outras quatro não foram entrevistadas pelos seguintes motivos: perdemos o contato com uma das famílias (o número de telefone dado pela mãe não atendia); as outras três, após o primeiro contato com as mães (pessoalmente ou por telefone) não conseguimos marcar as entrevistas por impossibilidade destas para conversarem conosco, seja por falta de tempo ou de horário favorável para a entrevista, por problemas familiares ou pessoais que inviabilizaram a continuidade da participação delas na pesquisa.

Realizamos as primeiras entrevistas com as onze famílias selecionadas. A ordem utilizada para a realização das entrevistas foi a prioridade para as famílias com menor disponibilidade de tempo e horário. Para fins de identificação das famílias, neste

texto as nomeamos com as letras do alfabeto de A a L, conforme a ordem de realização das entrevistas.

Das onze famílias contatadas, selecionamos sete para aprofundamento e realização de entrevistas também com os filhos. Para restringir o universo investigado o critério inicialmente previsto para a seleção das famílias - a participação ou não participação nas reuniões da escola - teve que ser abandonado porque percebemos, no contato com as participantes da escola e com as famílias, que as famílias compareciam à escola, mesmo que não o fizessem nos dias e horários de reuniões estabelecidos pela escola. Pela lista de presença em reuniões de pais nos três primeiros bimestres, todas as famílias tinham comparecido em pelo menos uma das três reuniões. Apenas uma família, cujo filho tinha sido transferido para a escola no segundo semestre, não tinha assinatura nesta lista.

Assim, passamos a usar outros critérios: a composição/organização familiar, o grau de escolarização dos pais, o sexo e o desempenho escolar dos alunos.

As sete famílias selecionadas para participar da segunda etapa de entrevistas haviam participado de uma a três reuniões na escola; tinham diferentes formas de organização (família nuclear, monoparental e extensa ou ampliada) e número de filhos; a escolaridade dos pais variava do semi-analfabetismo ao Ensino Médio completo; os filhos eram de ambos os sexos e três deles tinham sido encaminhados para a recuperação em janeiro.

A partir destes novos critérios chegamos às famílias com quem aprofundamos a conversa e também entrevistamos os seus filhos. Estas famílias e seus respectivos filhos foram nomeados como B, C, E, F, G, J, e L. Suas identificações aparecerão no texto como o membro da família (por exemplo: pai, mãe, irmão, filho etc) seguido da letra que a identifica (por exemplo: pai B, filho B, irmão B).

Como já sinalizamos, as entrevistas com as famílias e os alunos ocorreram em suas residências, por ser mais apropriado e por favorecer o levantamento de dados inacessíveis se a coleta ocorresse fora do ambiente familiar, como já destacamos anteriormente.

As entrevistas foram agendadas separadamente, mas em algumas famílias as mães acabaram participando mesmo que indiretamente de parte da entrevista com o filho(a). Entretanto, acreditamos que esta participação não influenciou na

conversa com os filhos porque estes não interromperam o que falavam e ainda porque as mães não permaneceram no local durante todo o tempo da conversa. Em outros casos os pais estavam em casa, mas não permaneciam no mesmo local da entrevista. Esse particular reafirma a responsabilidade das mulheres no acompanhamento da escolaridade dos filhos, entre as demais tarefas que lhe são afetas.

A duração das entrevistas com as famílias e os filhos foi em média quarenta minutos. Visitamos cada família de três a cinco vezes para realizar as entrevistas, mas fizemos vários outros contatos (pessoais ou telefônicos) para o agendamento das entrevistas, nos quais também estabelecemos conversas informais que forneceram elementos importantes tanto para a complementação quanto para a atualização dos dados coletados. O Quadro 1 mostra os contatos realizados com cada família.

Com a família B realizamos cinco entrevistas (três com o pai e duas com o filho). Além destes, tivemos outros contatos com a família para agendar ou remarcar entrevistas não realizadas com o pai e com o filho. Neste caso chegamos a pensar que a família estava resistindo, rejeitando a participação na pesquisa, impressão que foi desfeita posteriormente, com um novo contato.

Com a família C realizamos três entrevistas (duas com a mãe e uma com a filha). Não tivemos nenhuma dificuldade para agendar entrevistas com esta família. A única dificuldade a entrevista ter sido feita durante o trabalho da mãe, numa loja de materiais de construção da família (condição estabelecida pela mãe). As entrevistas eram interrompidas sempre que algum cliente chegava na loja, mas em nenhuma das vezes a conversa ficou prejudicada porque recorriamos ao resgate/retomada da fala interrompida.

Quadro 1 – Número e situações de contatos realizados com as famílias e alunos para a coleta de dados.

Famílias	Entrevistas		Agendamento		Outro		Bilhete
	Família	Aluno	Telefone	Contato direto	Cancelamento com justificativa	Ausência do entrevistado	
B	1ª - 45 min. 2ª - 40 min. 3ª - 10 min.	1ª - 60 min. 2ª - 15 min.	Tia e irmão: 1	Pai: 3 Filho: 1	Pesquisadora: 1 Filho: 2	Pai: 2	Filho não entregou bilhete.
G	1ª - 1h 50min. 2ª - 40 min. 3ª - 25 min.	1ª - 1h 35min. 2ª - 10 min.	Mãe: 1	Mãe e filho: 4 Mãe: 2 Filho: 1	Pesquisadora: 1 Mãe: 2	Mãe: 1	Filho entregou bilhete e deu retorno para visita.
J	1ª - 1h 10 min. 2ª - 30 min. ⁹ 3ª - 20min.	1ª - 30 mi. 2ª - 15 min.	Mãe: 1	Mãe e filha: 2 Mãe: 1			Filha não entregou bilhete. Avisou a mãe quando fomos à casa.
E	1ª - 60 min. 2ª - 30 min.	1ª - 1h 05 min.	Avó: 1 Neta: 1	Avó: 2			Neta entregou bilhete e deu retorno para visita.
C	1ª - 60 min. ¹⁰ 2ª - 20 min.	1ª - 1h 05 min.	Mãe: 2	Mãe: 1			Filha entregou bilhete e deu telefone para ligarmos para sua mãe.
F	1ª - 1h 15min. 2ª - 20 min.	1ª - 50 min.	Filha: 2 Cunhada: 1 Mãe: 2	Mãe: 1			Filha não entregou bilhete, mas passou telefone para falarmos com sua mãe.
L	1ª - 1h 20min. 2ª - 30 min	1ª - 45 min.	Mãe: 3	Mãe: 1			Filho não entregou bilhete, mas passou telefone para falarmos com sua mãe.

⁹ Entrevista realizada após a entrevista com a filha e contou com a participação da mesma.

¹⁰ Tempo de gravação sem as interrupções. Permanecemos com a mãe cerca de 1h20min.

Com a família E também realizamos três entrevistas (duas com a avó e uma com a neta). O avô estava em casa no momento da primeira entrevista com a avó, mas não participou da mesma. No contato para o agendamento da segunda entrevista com a avó tivemos que contornar um mal entendido: ela havia visto uma reportagem na TV que responsabilizava as famílias pelo desempenho e pela frequência dos filhos na escola. A avó sentiu-se ofendida com tais “acusações” e imaginou que tal reportagem tinha sido baseada em nossa pesquisa. A avó, diferentemente do nosso contato anterior, nos recebeu de modo frio e defensivo. Após sermos informadas, por ela, da situação desfizemos o mal entendido e ela aceitou continuar a conversa. A bisavó estava na casa no momento da segunda entrevista, mas não participou da mesma.

Com a família F realizamos três entrevistas (uma com os pais e uma irmã, uma com a mãe e a mesma irmã e uma com a aluna). Tivemos alguns problemas com a grande circulação de pessoas pela casa e equipamentos sonoros durante as entrevistas e nos adequar ao horário disponível para a mãe (sempre depois da 16:00 horas, ela retornava do trabalho). A mãe sempre solicitava a presença de uma das filhas na entrevista.

Com a família G realizamos cinco entrevistas (três com a mãe e duas com o filho). Essas entrevistas, tanto com a mãe quanto com o filho, foram as mais longas. Os mesmos eram muito espontâneos e também curiosos em relação ao nosso trabalho, aos nossos estudos e aos resultados da pesquisa. Pelo fato de a família ser de outro Estado, e estarem na cidade há pouco tempo, também acabamos conversando sobre a adaptação à cidade, principalmente com a mãe que reclamou de solidão e estranhamento aos hábitos e costumes da população local.

Com a família J também realizamos cinco entrevistas (três com a mãe e duas com a filha). Tivemos uma certa dificuldade para contatar esta família porque ela era uma das que o filho não tinha dado o retorno de permissão da visita, nem tinha atualizado o número do telefone. Depois do primeiro contato não tivemos maiores dificuldades. Apenas a mãe disse não saber se poderia contribuir com o trabalho porque não “tinha reclamações” da escola. Já no contato para a segunda entrevista a mãe havia mudado de idéia e disse que tínhamos voltado na “hora certa” para conversar com ela.

Com a família L realizamos três entrevistas (duas com a mãe e uma com o filho). Conhecemos o pai, mas não chegamos a entrevistá-lo porque ele estava de saída para o trabalho.

A opção de entrevistar as famílias e os filhos separadamente e em suas residências demandou muito mais tempo e trabalho de nossa parte, o que contribuiu para que a duração da coleta fosse estendida. Entretanto, essa demora possibilitou contatos mais prolongados e variados com os participantes, permitindo captar momentos e visões diversas destes sobre as questões abordadas.

No capítulo que segue apresentamos a conjuntura das políticas educacionais, situando-as no campo das políticas sociais mais amplas e retomamos o olhar sobre o campo específico da educação para discutir os processos educativos de crianças e jovens, tanto no âmbito da escola como das famílias: a discussão do papel de ambas as instâncias e o repensar dos papéis educativos. Apresentamos, ainda, alguns estudos que abordam a relação escola-famílias e suas implicações para a educação. São referências que centram atenção na delimitação dos papéis da escola e da família, bem como em como a relação escola-famílias precisa ser compreendida.

Capítulo 2

Políticas sociais, políticas educacionais e processos educativos: a interação escola-famílias em perspectiva.

Três mensagens breves de DAVIES (1994):

“- A reforma da escola não é possível sem o apoio de base dos pais e da comunidade.

- As parcerias com a família e a comunidade podem fazer com que a democracia funcione.

- Mãos à obra. É preciso pôr estas parcerias em acção, em cada escola, sem mais demoras” (p.377).

No item introdutório sinalizamos a necessidade de lançar um olhar mais atento sobre o discurso veiculado tanto pela política oficial brasileira, quanto pelos meios de comunicação, sobre a importância do envolvimento das famílias no processo de escolarização de seus filhos, envolvimento esse considerado componente chave para a educação escolar bem sucedida, o que também tem sido reforçado por alguns estudiosos que fundamentam as proposições das políticas públicas educacionais (CARVALHO, 2000).

Neste capítulo procuramos apresentar a conjuntura que tem caracterizado as políticas educacionais, incluindo-as no campo das políticas sociais mais amplas, e buscamos situar o contexto e o desenvolvimento do movimento de participação das famílias na escola como um acontecimento mundial e também local (do Brasil). Retomaremos o olhar sobre o campo específico da educação para discutir os processos educativos vividos por crianças e jovens tanto no âmbito da escola como da família e destacaremos as discussões sobre o papel de ambas as instâncias – escola e famílias – na realidade que se apresenta atualmente nas escolas públicas brasileiras.

Em seguida, procuramos problematizar as relações escola-famílias e algumas de suas implicações para o campo educativo: neste âmbito questionamos se estas relações, à partida, seriam sempre benéficas.

Abordamos ainda como os papéis parentais são construídos socialmente, tanto no contexto da escola e das famílias, e como os mesmos são fomentados pelas políticas educativas que são implementadas nas escolas.

Para finalizar, discutimos a relevância dos estudos que abordam a relação escola-famílias e suas implicações para a educação. Procuramos esclarecer a escolha do nosso objeto de estudo e as possíveis contribuições que possa vir a dar, tanto para o repensar desta relação quanto para a proposição de ações no campo educativo, seja no âmbito da formação básica e continuada de professores, seja no campo de ação dos proponentes das políticas públicas.

2.1 – A participação das famílias na escola: um movimento mundial e local

Trazemos aqui as contribuições de MONTADON (2001a) e SILVA (2001) que analisam o surgimento e o desenvolvimento do movimento de participação das famílias na escola (*participação parental*) e os situam como um movimento que se desenvolveu na maioria dos países ocidentais no período do pós-guerra (pós 1945), ou seja, que tem a Segunda Guerra Mundial como marco.

Para SILVA (2001, p.233), a situação de pós-guerra deixou, em maior ou menor escala, uma devastação na maioria dos países ocidentais, o que os levou a “*uma autêntica batalha pela produção e à procura de consensos sociais alargados, com a aposta na educação escolar como formadora de mão-de-obra qualificada para vários níveis da estrutura econômica*”. Por isso o fenômeno da participação parental ter surgido mais ou menos na mesma época em diferentes países, com tradições muito diferentes e ter se mostrado como um sub-produto da concepção de participação em outros contextos, como o do trabalho.

Por seu lado, MONTADON (2001a) situa historicamente este fenômeno e defende que o mesmo, antes de ser um efeito “de moda” tem raízes profundas na tradição educacional. Segundo ela, no século XIX e início do século XX, “*a maioria das famílias não se relacionava com a escola pública, nem tinha meios para expressar*

ou fazer valer, enquanto grupos distintos, uma atitude crítica” (p.13) e as autoridades escolares pouco se importavam com suas opiniões. Aliás, grande parte das famílias era considerada ignorante e precisada de educação. Foram as mudanças no modo de vida das famílias, na escola e nas mentalidades em geral que favoreceram a evolução das relações entre as famílias e a escola e a emergência de um discurso sobre a questão.

Assim, observou-se no seio das famílias, uma mudança no lugar ocupado pela criança, uma crescente independência das famílias em sua vida cotidiana – especialmente nos países ocidentais - além de outras como a própria dinâmica e estrutura familiar ao longo do tempo. Por seu lado, o sistema escolar também se transformou: houve o alargamento da escolaridade obrigatória, a democratização da educação, mudanças no conteúdo e métodos de ensino e aprendizagem, rejuvenescimento e feminização do magistério, isso principalmente no ensino primário⁸. Além disso, fenômenos estruturais, econômicos e políticos influenciaram o desenvolvimento do sistema escolar e a formação dos jovens (desvalorização dos diplomas), o desenvolvimento de uma relação utilitarista com o saber, a centralização e burocratização dos sistemas de ensino. Todas estas transformações repercutiram na vida cotidiana das famílias com filhos em processo de escolarização. Entretanto, MONTADON (2001a) entende que mesmo que a escola tenha entrado no domínio da socialização familiar, ela não substituiu a família como sugerem alguns autores.

De fato, com a entrada da escola no processo de socialização das crianças houve uma certa diminuição das funções da família neste campo, mas não a extinção do seu papel socializador. O que deriva desta situação é que atualmente a família se confronta com métodos pedagógicos que nem sempre são os seus e com uma extensão de serviços especialistas (psicólogos, assistentes sociais, médicos etc) que supostamente as ajudariam e orientariam no processo de educação dos seus filhos. Com isso, alarga-se o campo das relações possíveis entre a escola e as famílias.

MONTADON (2001a) ainda aponta que mudanças culturais contribuíram para o desenvolvimento das relações entre a escola e as famílias, que tiveram com a evolução de ambas um acentuar dos desafios a serem enfrentados. Porém, acentua que foram certas mudanças culturais recentes e outras de ordem geral

⁸ Séries de 1^a a 4^a do Ensino Fundamental.

que contribuíram significativamente para a evidência de uma melhor comunicação entre ambas as agências.

Dentre os fatores que contribuíram para esta situação a autora destaca a difusão da *ideologia da participação*, fenômeno que está ligado à avaliação do nível de instrução da população, bem como ao discurso especializado sobre a educação, que faz com que atualmente cada vez mais pais pensem em opinar sobre os métodos educativos. Um outro fator foi o *surgimento dos direitos dos consumidores*, que fez evoluir a atitude dos cidadãos em relação aos serviços públicos e, neste quadro, famílias e crianças se vêem como pessoas com direitos, inclusive de ter a prestação de conta dos profissionais e instituições que os atendem, dentre estes os professores e a escola (prática comum, segundo ela, em países como os Estados Unidos da América e Grã-Bretanha). Entretanto, uma prática que parece pouco desenvolvida em países como o Brasil, onde as famílias não estão organizadas em forma de associações, pelo menos nas escolas dos sistemas públicos de ensino.

Uma mudança cultural destacada por MONTADON (2001a) é o fato de nas sociedades industriais as lutas pela produção e distribuição de riqueza terem diminuído em relação ao passado e as questões culturais mobilizado crescentemente os grupos sociais (por exemplo, os movimentos ecologistas e o movimento de pais na França, em 1984). Ainda, para ela, o discurso científico (dos pedagogos, psicólogos, e sociólogos da educação) que se debruça sobre os problemas escolares tem também um grande peso nesse processo. Desde os pioneiros da nova pedagogia (Decroly, Freinet, Montessori, Piaget) que atribuíram relevância às relações famílias-escola, passando pelos investigadores que estudaram o impacto da família no desempenho escolar da criança, surgiram novas abordagens que acentuaram a importância das interações família-escola. Contudo, o sentido preconizado nas interações entre escola e famílias mudou ao longo dos anos: nos anos de 1960 se pedia aos pais que encorajassem seus filhos nas aprendizagens escolares; nos anos de 1970 existia a vaga idéia da complementaridade recíproca entre elas; na década de 1980 surgiu a recomendação que os professores estreitassem a colaboração com as famílias, com vistas a situar as crianças no seu contexto e despertar o compromisso dos pais para os assuntos referentes à escolaridade dos filhos. A autora ainda ressalta que o curioso é que o discurso

científico que sucedeu a estes e que prevalece nos dias atuais “*não está assim tão afastado dos discursos normativos de há anos atrás*” (p.20). Neste sentido, destaca que

a identificação das condições que favoreceram o desenvolvimento de um campo e da necessidade de estabelecimento das relações família-escola leva-nos a pensar que não se trata apenas de uma moda passageira mas de um fenómeno que tem raízes mais profundas (p.20).

Assim como outros autores, de diferentes países, que investigam o desenvolvimento da participação parental, SILVA (2001) indica que em Portugal trata-se de um processo inserido em uma política mais global que perpassa, sobretudo, o local de trabalho, e pode ser caracterizado como um movimento desencadeado pelo Estado, que não consegue responder a uma crise de legitimação social. Constitui-se, assim, uma forma de regulação estatal que visa manter as estruturas de poder vigentes. Para SILVA, o desenvolvimento da participação parental traz em si alguns paradoxos: se, por um lado, o Estado mantém sua centralidade na definição das políticas face à escola e as famílias e desresponsabiliza-se pelos seus resultados, por outro, culpa as vítimas (escola, seus professores e as famílias) pelos efeitos de tais políticas.

No caso brasileiro, podemos fazer uma análise semelhante ao localizarmos como se deu o processo de desenvolvimento das políticas sociais e educacionais. Neste quadro, situamos como a família passou de um papel secundário para um papel central nas políticas sociais e porque a família passou a ocupar esse lugar de destaque na política social e, mais precisamente, nas políticas públicas educacionais.

Ao longo dos anos 1970 e 1980, quando o Estado Brasileiro buscou implementar uma política social universalista, baseada no modelo do Welfare State (Estado de Bem Estar Social), na tentativa de satisfazer demandas da população desprotegida (MEDICI, 2002), a família parecia descartável porque o Estado tomou como missão garantir a proteção e a reprodução social, e o indivíduo, agora “*‘promovido’ a cidadão podia trilhar sua vida apenas dependente do Estado e do trabalho, e não mais das chamadas solidariedades comunitárias e familiares. Isso no embalo de uma urbanização acelerada com promessas de novas sociabilidades planetárias*” (CARVALHO, 2000, p.14).

Neste período (décadas de 1970 e 1980) o Estado era o provedor maior na distribuição do bem-estar social e o trabalho o articulador das relações e responsável

pela inclusão social. Mas, apesar dos chamados milagres econômicos, do progresso advindo das conquistas sócio-culturais e dos avanços da ciência e da tecnologia, que dava crédito a esta missão do Estado, não foi o que se viu acontecer para a maioria da população, especialmente para aquelas dos países considerados de Terceiro Mundo, onde um grande contingente de pessoas continuou a não participar da distribuição da riqueza, a não ter um trabalho digno e muito menos bem remunerado. Adicionalmente, os serviços básicos de educação, saúde, lazer, que deveriam ser oferecidos pelo Estado, não o foram na quantidade e na qualidade necessária para que a equidade social entre as pessoas acontecesse.

Nos anos 1990, em decorrência da crise econômica, da crise nas finanças públicas e dos direitos constitucionais adquiridos, estas promessas se viram ameaçadas e o Estado e o trabalho deixaram de ser “*terra firme*”. Neste quadro é que surgiu a necessidade e a demanda por novas formas de gestão da política social, motivada, segundo CARVALHO (2000, p. 15) pela

reforma do Estado em curso; as compressões políticas e econômicas globais; as novas demandas de uma sociedade complexa; os déficits públicos crônicos; a revolução informacional; a transformação produtiva, desemprego e precarização nas relações de trabalho; a expansão da pobreza e aumento das desigualdades sociais .

Foi justamente neste cenário de crise, quando o Estado de Bem-Estar Social não conseguia realizar sua missão, que foi proposta uma partilha de responsabilidades entre o Estado, a iniciativa privada e a sociedade civil. Assim, a família e as redes de solidariedade e sociabilidade produzidas a partir dela ganharam destaque na política social, especialmente na proteção social.

Para CARVALHO, (2000, p. 17), isto ocorreu porque

as respostas institucionalizadoras das necessidades sociais estão até certo ponto desacreditadas quanto à sua eficácia. E nessa direção a diretriz é envolver o quanto for possível família e comunidade nos projetos e serviços públicos, tais como a escola, a unidade básica de saúde, hospitais, abrigos etc. É introduzir pactos com a família para que esta seja parceira e participe das ações e projetos movidos por esses serviços.

Neste contexto, a família assume um lugar de destaque na política social, não no sentido nostálgico da tradicional função de integração primária dos filhos, mas sendo convocada a participar do processo formador dos indivíduos, principalmente por ser um lugar privilegiado de proteção, de socialização e estabelecimento de vínculos relacionais (CARVALHO, 2000).

Para MONTADON (2001a) as novas formas de relações entre a escola e as famílias desencadearam iniciativas que podem ser localizadas em duas categorias de manifestações: da parte das famílias, “as associações de pais de alunos” (que a sociedade industrial, ao mesmo tempo em que desperta a criação das mesmas ergue barreiras à sua participação); da parte da escola, a forma mais comum, a “abertura da escola aos pais” (abertura que é condicionada pelas opções ideológicas e sistemas políticos e que norteiam a escola – tendência liberal, conservadora ou socialista).

Em Portugal o processo da participação parental encontra, da parte das famílias e também na legislação (através de vários Decretos e da Lei de Bases da Educação) eco na sociedade, que conta com a participação formalizada das famílias na escola através das associações de pais e com a atuação da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) nos vários níveis do sistema de ensino. Entretanto, isso não significa que o mesmo se desenvolva sem problemas e controvérsias. É o que mostra o estudo de SILVA (2001, p. 209-210), que destaca que

*o desenvolvimento de uma legislação que acentua formalmente a participação das famílias nos vários níveis do sistema educativo (e não só) é, assim, perfeitamente compatível com uma política que conduz efectivamente a uma maior centralização e controlo estatal. “Novo vocacionalismo” e participação parental podem, de facto, consistir em duas faces de um prisma multifacetado que conduz a, ou pelo menos procura, uma articulação mais “coerente” entre o sistema educativo e a acumulação capitalista. A relação escola-família pode constituir um meio através do qual o Estado procura impor uma homogeneização cultural, através do inculcar de **habitus** (grifo do original), que seja facilitadora da acumulação. Por outras palavras, a relação escola-família, enquanto relação geralmente assimétrica e funcionando no sentido da primeira para a segunda daquelas instituições sociais, tende a significar a imposição de uma cultura – urbana, branca, católica, androcêntrica e de classe média – sobre as demais culturas presentes na escola.*

Esta situação indica o papel normalizador da escola e também uma forma de “*violência simbólica*” que, segundo BOURDIEU e PASSERON (1971), é o modo como a escola exerce pressão sobre os alunos dos meios sócio-culturais desfavorecidos, podendo a relação escola-família desembocar em um “*‘mecanismo’ de reprodução social e cultural*” (SILVA, 2001, p. 210).

No Brasil, o movimento de participação das famílias na escola por meio da associação de pais é um bem mais sutil do que em Portugal. Podemos mesmo dizer que as famílias não estão tão formalmente organizadas e que não participam efetivamente nos diversos órgãos e níveis do ensino, sobretudo no sistema público de ensino, apesar de a legislação educacional muitas vezes lhes garantir esse espaço. No nosso caso, a associação de pais não tem um caráter tão autônomo e independente, uma vez que surgiu vinculada com a escola, como indica o próprio nome: APM – Associação de Pais e Mestres.

Segundo BUENO (1987, p. 1), as APM(s) surgiram no Brasil, em caráter facultativo por volta de 1931, na qualidade de “*instituições auxiliares da escola*” e só a partir de 1971 passaram a ser obrigatórias (pela Lei 5692/71), pleiteadas e reconhecidas pelo sistema de ensino. No período inicial, elas tiveram, segundo esta autora, uma existência “*quase sempre efêmera e seus resultados pouco palpáveis*”. Já quando se tornaram obrigatórias os problemas se sobrepuseram à possibilidade de entrosamento e colaboração entre as famílias e a escola. Este quadro demarca as primeiras tentativas de participação na escola por parte das famílias, mas este processo mostrou-se improdutivo e problemático, desempenhando um papel meramente formal nas escolas e não uma possibilidade de ampliação do espaço e da participação coletiva em uma escola verdadeiramente democrática.

Na prática, temos as APM(s) cumprindo um papel meramente formal e burocrático, e mobilizam-se quase sempre para a arrecadação de recursos financeiros para a escola (com promoção de festas, rifas, bazares e outros). Parecem estar longe do real e efetivo envolvimento e reconhecimento das famílias como verdadeiras participantes do processo escolar. Segundo BUENO (1995), as APM(s), no Estado de São Paulo, chegaram mesmo a se ocupar da construção de salas em escolas, devido à morosidade do atendimento dos órgãos do poder público. O que ilustra bem que as funções por estas desempenhadas não tinham nada de pedagógicas, mas eram

arrecadatórias e administrativas, cobrindo as lacunas no próprio financiamento da educação.

A atual LDB (Lei 9394/96) não faz menção às APM(s) nem à sua obrigatoriedade. Mas aborda explicitamente que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “*articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola*” (Art. 12, VI). Ainda prevê a “*participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*” (Art. 14, II). E no Artigo 13 estipula como incumbência dos docentes, a colaboração com “*as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade*”. Mas no cotidiano escolar, esta participação das famílias parece um tanto quanto “fantasmagórica”, sendo que o contato entre estas instâncias, quando ocorre, se restringe às reuniões bimestrais (como mostram estudos relatados adiante).

Um outro movimento de pais que cabe menção aqui, apesar de constituir o avesso do sistema público e privado de ensino, são as chamadas “*escolas cooperativas*”. Estas se caracterizam pela iniciativa de grupos de pais que contratam uma educação para os seus filhos, cuja concepção pedagógica e fins educacionais estão mais de acordo com as pretensões das famílias (sobretudo as de classe média) da clientela e onde estas têm participação mais efetiva na gestão (cooperativa) da escola, são ao mesmo tempo usuários e donos da mesma. Esta modalidade de escola encontrou mais amparo, sobretudo, a partir da Lei 9394/96, como mostra o estudo de OLIVEIRA (2000).

Para finalizar este item, gostaríamos de destacar um aspecto levantado por SILVA (2001), que, com base em outros estudos e no seu próprio, sugere que apesar do “*surto legislativo*” que indica a necessidade cada vez maior da participação formal dos pais no processo de escolarização dos filhos e também do fato de que a “*construção retórica da participação parental*” ser mais imposta pelo Estado do que uma conquista social há a possibilidade deste tipo de “*obrigatoriedade*” de prática no contexto escolar não implica necessariamente em um maior *controle* do Estado, por exemplo, sobre os professores, bem como sobre a escola, mas se constitui numa possibilidade (mesmo que lenta) de criação “*de uma cultura mais participativa e, logo, mais democrática, o que terá como efeito uma maior exigência quanto às condições de funcionamento das*

escolas e, assim, uma maior pressão, em última análise, sobre o próprio poder político” (p. 44).

Este é, segundo SILVA (2001), um possível efeito democratizante que parece ser ignorado pelos gestores educacionais e peritos. E acrescentaríamos, um argumento bastante forte para acreditarmos e investirmos na possibilidade da participação democrática das famílias na escola, não como mero atendimento a um decreto ou outra determinação legislativa, ou ainda como uma sugestão de inovação educativa, mas como uma possibilidade de construir uma escola realmente democrática, que se envolva com os alunos e a comunidade e possibilite aprendizagens e experiências significativas para estes.

Assim, tomando em conta estes apontamentos e devido ao fato de a relação entre a escola e as famílias ser historicamente um fenômeno com raízes bem profundas, ainda, considerando a escolaridade como um “ofício” para as crianças e adolescentes, não podemos crer que as famílias não se interessam pelo que se passa com seus filhos na escola e pelos seus processos de escolarização (PERRENOUD, 1995, 2001a). Por isso precisamos contextualizar e analisar como estas instâncias vêm atuando historicamente e pensar os seus papéis na conjuntura social de atuação da escola e do processo de escolarização a que são submetidos os alunos.

2.2 – Os papéis socializadores da escola e das famílias na atualidade.

Se fizermos uma retomada histórica veremos, por exemplo, em ARIÈS (1981), como se deu o processo de socialização da criança ao longo dos tempos - a passagem do *locus* de educação da criança da família para a escola - e percebemos como este processo evoluiu em termos das responsabilidades familiares e escolares. Claro que essa evolução precisa ser situada, compreendida em um dado momento histórico em que cada uma destas instâncias atuou mais incisivamente no processo educativo das crianças. Mas, hoje em dia, devido às transformações sociais, econômicas e culturais que se apresentam na sociedade, é preciso uma revisão dos papéis educativos de ambas as instâncias (escola e famílias) para se evitar grandes equívocos sobre estes papéis e analisar as condições em que estes têm sido desenvolvidos.

Assim, essa retomada, essa revalorização da família e do seu papel socializador precisa ser analisada com cuidado. Como adverte CARVALHO (2000, p.18), ela não pode ser vista, nem significar um recuo da proteção social destinada pelo Estado, até mesmo porque cabe a este a “*função de garantir e assegurar as atenções básicas de proteção, desenvolvimento e inclusão social de todos os cidadãos (e, particularmente, daqueles mais vulneráveis na sociedade contemporânea)*”.

É inegável a relevância da família no processo socializador das crianças e sua função estruturante nas relações do indivíduo com o mundo social (SARTI, 1999). Entretanto, quando se trata de famílias em situação de pobreza e exclusão (decorrente principalmente da má distribuição de renda no país), só se pode requerer a otimização do “*potencial protetivo e relacional aportado pela família*” se ela própria tiver garantida a proteção e as atenções básicas necessárias aos cidadãos, ou seja se tiver seus direitos sociais garantidos (CARVALHO, 2000, p.18).

Aqui cabe lembrar o que destacam FERRARI e KALOUSTIAN (2002, p. 13):

Por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial. Quando esta existe, é inadequada, pois não corresponde às suas necessidades e demandas para oferecer o suporte básico para que a família cumpra, de forma integral, suas funções enquanto principal agente de socialização dos seus membros, crianças e adolescentes principalmente.

Por isso, devemos olhar com cuidado a retomada da presença da família na agenda das políticas públicas (não só educacionais), um cenário que vem sendo desenhado desde o final do século XX, principalmente com os processos de globalização e descentralização das ações governamentais. É preciso ponderar que as exigências feitas às famílias no cumprimento de suas funções, muitas vezes, precisam ser reavaliadas e situadas (no contexto social e condições de vida que estas se encontram) antes de criticá-las por sua incompetência e culpabilizá-las pelo fracasso escolar dos seus filhos ou por não se enquadrarem na trilha normalizadora historicamente pretendida pela escola (CUNHA, 2003).

Um outro elemento que deve ser considerado é o contexto atual em que vivemos e as reconfigurações que caracterizam tanto a escola quanto as famílias no cumprimento dos seus papéis de formação das crianças e jovens.

Neste sentido, segundo CUNHA (2003, p.464-5),

o que fica cada vez mais claro, para todos, atualmente, é que não existe a família tal qual idealizada pela escola, a família cientificamente orientada, extensão dos laboratórios médicos e psicológicos. E que não existe também a escola idealizada por pais e educadores, agência onipotente capaz de formar personalidades segundo altíssimos padrões científicos. O que temos é uma instituição de ensino que perde, a cada dia que passa, aquela aura de instância salvadora, incontestável em seus afazeres educacionais. A escola já não consegue cumprir suas metas socializadoras e normalizadoras, se é que um dia as cumpriu.

Para esta análise devemos retomar os elementos que contribuíram para a situação que se apresenta hoje na realidade educacional brasileira: com a ampliação/universalização do acesso à escolaridade obrigatória de 8 anos, a partir da década de 1960, a escola passou a receber um contingente muito maior e muito mais diversificado de alunos até então excluídos desta, o que foi se constituindo uma “*verdadeira escola de massas*” (BUENO, 2001). Mas este fenômeno acabou trazendo um problema porque a escola não soube lidar com este processo de abertura a um aluno muito diferente daquele que até então vinha formando/participando do universo escolar.

A escola se viu impotente, sem saber a quem recorrer “*diante da criança que vem de um meio inteiramente diferente do idealizado, que materializa, em toda sua extensão, a **ausência** (grifo nosso) dos padrões de família ideal*”. Via de regra, os professores e demais agentes educativos acabam recorrendo a nossa tradição científica que tem ensinado, ao longo dos tempos, “*que a escola deve socializar o educando e normalizar a família desviante*”. Uma tradição carregada de visões preconceituosas que, sob o manto científico, considera os alunos “*como depositários de promiscuidade, anti-socialidade e deficiência*” (CUNHA, 2003, p.465). Visões que sustentam um discurso normalizador que se faz ouvir nas salas de aulas (ainda, e, sobretudo, hoje) sempre que o professor não consegue cumprir suas funções educativas (CUNHA, 2003).

Neste cenário, podemos dizer ainda que,

além do impacto do crescimento quantitativo vertiginoso, a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a freqüentar a escola; fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar (BUENO, 2001, p.103).

Conseqüentemente, a seletividade e o fracasso escolar atingiram principalmente esses alunos das camadas populares. Ao longo das últimas décadas estudiosos têm se debruçado em estudos sobre o fracasso escolar e as análises sobre suas causas e conseqüências têm avançado, mas o fracasso escolar continua persistente (ARROYO, 2000a) e, muitas vezes, encoberto ou desvirtuado no interior da escola (BUENO, 2001).

Esta situação (de fracasso, mesmo com escolaridade obrigatória completa) é preocupante porque se antes os processos de seletividade escolar eram mais explícitos (a falta de acesso à escola a todos, por exemplo, com o controle de vagas; os altos índices de reprovação nas séries iniciais), hoje, com a pressão dos órgãos centrais (entenda-se aqui o Banco Mundial e os organismos internacionais) e com a situação insustentável da educação (o alto custo financeiro, o congestionamento da escola com alunos em atraso escolar, a auto-imagem denegrida dos alunos etc.) os próprios educadores passaram a indicar como uma alternativa possível uma proposta que revisse reprovação escolar.

Entretanto, com a implantação de políticas educacionais como a dos Ciclos de Ensino e a Progressão Continuada, que eliminaram a reprovação entre as séries de um mesmo ciclo, não foi possível resolver o problema do fracasso escolar e melhorar a qualidade do ensino porque nem sempre o avanço nas séries tem implicado garantia da aprendizagem dos alunos, o que tem contribuído para a existência de uma geração de analfabetos funcionais como têm mostrado estudos como os de MAGALHÃES (1999), GUIMARÃES (2001), BUENO (2001) e GLÓRIA (2002).

Estes estudos têm mostrado que apesar de permanecerem na escola e progredirem nas séries, muitos alunos não têm adquirido habilidades básicas como ler, escrever e contar após 4 anos de escolaridade ou mais. Como mostrou MAGALHÃES (1999), muitos alunos avançavam nas séries, mas isso não garantia a aquisição das

aprendizagens necessárias, em termos de requisitos mínimos desejáveis para a frequência à 4ª série, por exemplo.

Constatações como esta indicam que as políticas educacionais implementadas nas escolas públicas pouco ou quase nada têm contribuído para a melhoria do ensino e a escola vive uma crise generalizada. Apesar disso, nem sempre são questionadas as medidas educacionais implementadas nas escolas e suas implicações, e, via de regra, o mais comum é culpabilizar os professores, as famílias e os alunos pelo fracasso do ensino.

Por outro lado, a escola é cada vez mais criticada e questionada quanto ao cumprimento do seu papel na formação das crianças e jovens, mesmo em situações e experiências que visam a superação do fracasso escolar, como é o caso da Escola Plural, em Belo Horizonte-MG, onde pais e alunos fazem críticas explícitas à escola: os pais desaprovam a política educacional da época (embora não a conhecessem plenamente) e reclamam do baixo nível de aprendizagem que os filhos têm adquirido. Também os alunos (que estão passando pela experiência da não-retenção entre as séries de um mesmo ciclo de ensino) *“se sentem ‘roubados’ pela escola em alguns anos de escolarização”*, como relata o estudo de GLÓRIA (2002, p.7).

Neste cenário cabem alguns questionamentos acerca dos papéis educativos e das responsabilidades que devem ser assumidas pelas famílias, pela escola e pelos governantes. Melhor dizendo, precisamos repensar, reavaliar os papéis que um determinado grupo social vem atribuindo ao outro, desresponsabilizando-se, por inúmeros motivos, por aqueles que lhe seriam inerentes.

Apresentamos aqui as idéias de alguns estudiosos que nos auxiliam no entendimento e análise dessa questão dos papéis, que são muito importantes principalmente quando estamos lidando com o contexto das classes populares.

ROMANNELLI (1999) estabelece algumas comparações entre as tarefas da escola e da família na educação das crianças e jovens, indicando que são as mais importantes, embora nas sociedades ocidentais não sejam as únicas instituições incumbidas do processo de transmissão cultural. Para ele, *a escola completa a família e dá continuidade a atribuições inicialmente desenvolvidas na família e que visam preparar os imaturos, socializando-os e educando-os* (p.2-3). Dado que a primeira convivência das crianças se dá no seio das famílias, um caráter sequencial acaba

ocorrendo, embora, desde que elas ingressem na escola, passe a haver uma sobreposição das funções educativas de socialização primária iniciadas no âmbito das famílias.

ROMANNELLI (1999, p.3) destaca que

pela posição que ocupam na transmissão cultural e pela relativa sobreposição entre ambas, essa semelhança tende a encobrir as diferenças existentes entre socialização primária e educação formal, dificultando a apreensão do modo de funcionamento e dos conteúdos transmitidos por cada uma das instituições.

Para compreendermos melhor cada uma dessas instâncias e os seus espaços de atuação, recorreremos a algumas semelhanças e diferenças elencadas por ROMANNELLI (1999, p.3-4): enquanto a família é uma “*instituição universal e constitui uma dimensão transcultural da existência humana*”, a escola “*é uma instituição historicamente delimitada*”; a família gere sobre a “*vida privada, espaço de convivência intensa, no interior do qual emoções e sentimentos podem ser expressos livremente*”, enquanto a escola é uma instituição da esfera pública, onde “*as relações e as formas de convivência são pautadas em regras formais e impessoais e nela imperam princípios gerais e burocráticos*”; do ponto de vista da socialização, a família se apresenta como o “*espaço da oralidade, o que reafirma sua anterioridade histórica sobre a escola, universo da escrita, do letramento*”; quanto à organização ou ao modo de vida, as famílias são “*marcadas pela heterogeneidade, associada à desigualdade social e à diversidade cultural*” e as escolas, independente de serem públicas ou privadas, se organizam segundo princípios gerais e são “*instituições relativamente homogêneas*”.

Mesmo reconhecendo a importância e a necessidade de que cada uma destas instâncias cumpra seu papel, precisamos considerar que

o processo socializador, que se inicia na família e prossegue na escola, ocorre em um contexto que pode ser diversificado e carregado de orientações contraditórias, mas que vão sendo incorporadas, negadas, substituídas na relação que as crianças mantêm com diversos parceiros, sejam eles seus iguais ou situados em posições hierárquicas superiores (ROMANNELLI, 1999, p.7).

Uma outra contribuição para o entendimento desta questão é apresentada por GOMES (1994). Esta autora aponta questionamentos cruciais para a análise dos papéis educativos da família e em especial da escola, sobretudo em se tratando dos meios populares. Ela destaca que progressivamente a família, e a mulher, mais especificamente, tornaram-se responsáveis pela socialização da criança, de tal modo que isso se converteu num padrão ‘quase natural’. Apesar das diversas transformações ocorridas na sociedade brasileira e nas condições de vida e de trabalho da população, em especial da mulher, a esta continua atribuída, apesar do seu engajamento crescente no mercado de trabalho, “*a responsabilidade maior na ação socializadora*” (p.57) dos filhos. Este não é um fenômeno exclusivo das classes populares, pois ocorre também em outras classes, embora o enfoque que damos aqui seja para as classes populares. É possível, inclusive, como veremos mais adiante, que a “mãe” (agente socializador) seja uma figura que não é necessariamente a mãe biológica, pode ser o pai, um(a) tio(a), o(a) avô(ó), um(a) irmão(ã), outro parente ou pessoa que tenha esta incumbência ou cumpra as funções básicas de socialização da criança.

Justamente por isso a autora chama a atenção para o cuidado que se deve ter na discussão das questões relacionadas à família e à socialização dos filhos, especialmente no que se refere às camadas populares, porque muitas vezes estas são atravessadas por mistificações ideológicas, como, por exemplo, o reforço da condição feminina tradicional (de subalternidade). Para GOMES (1994), parece mais significativo procurar esclarecer como os grupos domésticos populares promovem a socialização primária dos seus filhos do que os das classes socialmente favorecidas porque estes estão mais sujeitos a análises distorcidas por estereótipos e preconceitos.

Outro elemento não pode ser esquecido. ROMANELLI (2000), VITALE (2000), MELLO (2000), GOMES (1994) e SETTON (2002), entre outros, concordam que apesar de a família ser o local privilegiado para a ocorrência da socialização, ela não é seu *locus* exclusivo, especialmente na sociedade atual. Outras instâncias e espaços, como a escola, a igreja, a mídia, o próprio grupo de pares na vizinhança e na comunidade, acabam “concorrendo” com a família no cumprimento desta tarefa de tornar o homem “social”, e por isso mesmo devem ser consideradas na análise da questão.

Para MELLO (2000, p.60), não é “*desprezível o lugar assumido pelos meios de comunicação de massa, o rádio e a televisão, amplamente consumidos pelas classes populares como o único bem cultural a que têm acesso*”. Nesta mesma linha de raciocínio, GOMES (1994) aponta que a rua aparece como um outro extremo, que constitui, “*para muitos o espaço de sua experiência particular de socialização, por isso mesmo o mais discutível*”.

Estas idéias são elucidativas, à medida que chamam nossa atenção para a análise da questão da socialização, especialmente nos meios populares. Neste sentido, cabe lembrar o que aponta GOMES (1994, p.58):

a tarefa socializadora assenta-se, de maneira geral, na experiência particular de socialização, na infância, na família de origem, aliada à própria vivência posterior de cada um deles. Todavia, dificuldades e/ou facilidades dependem, não tenho dúvida, das condições sócio-culturais-econômicas dos grupos domésticos específicos.

Assim, quando a família realiza a socialização da criança e do adolescente ela o faz a partir da perspectiva da classe a que pertence e a parcela do acervo de conhecimento social a que estas crianças e jovens terão acesso no processo da socialização primária dependerá da parcela deste conhecimento que seus pais detém, ou seja, dependerá de como ocorreu a “*transmissão doméstica do capital cultural*” (BOURDIEU, 1998) no seu grupo familiar, o que incidirá futuramente nas suas trajetórias escolar e profissional.

Entretanto, como destaca GOMES (1994, p.61), não podemos tomar somente a variável classe para explicar a questão da socialização. É preciso considerar as circunstâncias e condições em que ocorre a ação socializadora da família, ou seja, como ocorre a mediação familiar entre o indivíduo e a sociedade. Neste sentido, aponta que apesar de ser um direito da família educar sua prole, a socialização não pode ser considerada “*vocação da mulher nem tampouco obrigação exclusiva da família, no caso das famílias populares, que já vivem o seu quinhão diário de pobreza e opressão*” (grifos da autora). Para ela, é tarefa de todos nós descobrir uma maneira de ajudar estas famílias, que já lutam desesperadamente pela sobrevivência, na educação dos seus filhos. Mas, antes de propor qualquer ação neste sentido, seria importante conhecer a situação concreta de vida desses grupos.

Ao relacionar o processo de socialização que ocorre no âmbito familiar com o que ocorre na escola, conhecido como socialização secundária, que é um prosseguimento, uma continuidade da educação familiar, é preciso considerar que nem sempre as famílias populares podem desenvolver uma ação socializadora que facilite a transição entre estes contextos. Portanto, como local onde a cultura das classes mais favorecidas e o conhecimento sistemático estão presentes, a escola deveria promover esta transição, uma vez que nem sempre estas famílias têm condições de *arcar por mais tempo, sós e desamparadas, com a responsabilidade da construção do futuro de seus filhos e, nessa medida, do maior contingente das novas gerações brasileiras* (op. cit., p.61).

Estudos como os de MARQUES (1997) e SZYMANSKI (2001) têm mostrado que a descontinuidade entre a socialização familiar e a socialização realizada pela escola é o principal obstáculo para o sucesso escolar das crianças e jovens, principalmente, daqueles que vivem nas camadas populares (ZAGO, 1997) ou fazem parte das minorias étnicas (CORTESÃO, 1994; LOPES, 1995, ENGUITA, 1996), enfim, daqueles que são os *diferentes*, que fazem parte das culturas marginalizadas pela escola (STOER, 1994; STOER e ARAÚJO, 2000; SILVA, 2001). Promover uma ação pedagógica que favoreça essa continuidade, que equacione as rupturas culturais existentes para que a aprendizagem dos alunos seja facilitada, constitui-se, nos dias atuais, o maior desafio para a escola.

Esta ação pedagógica deve ser pautada na clareza dos papéis educativos, ou seja, a escola precisa repensar suas expectativas em relação ao papel da família na escolarização e sucesso escolar de seus filhos e reavaliar o próprio papel. Ela não pode mais responsabilizar as famílias pelo desempenho escolar dos filhos, nem esperar que os familiares (pai/mãe ou outros responsáveis) desempenhem um papel que é genuinamente escolar. Entretanto, deve ser resguardada a distinção que existe entre os objetivos da educação familiar e da escolar e evitar os equívocos comuns que considera a casa como uma extensão da escola e as atividades familiares extensões das atividades da sala de aula (CARVALHO, 1998). Ou ainda, que se pense a escola como um prolongamento da casa, *“confundindo a função do professor com a de um parente próximo”* (ARATANGY, 1998, p.32).

Apesar das diferenças entre as obrigações da escola e das famílias, ambas têm responsabilidades e objetivos comuns. Segundo BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD (1999, p.195) "*criar condições favoráveis para o desenvolvimento da criança é dos objetivos comuns das duas instituições*". Algumas responsabilidades são e devem ser diferentes, porque seus objetivos também são diferentes, mas o que é mais importante neste impasse é que ambas instâncias desempenhem bem seu papel específico, fazendo o possível para que este objetivo comum seja atingido.

Gostaríamos de projetar a discussão para além do lugar específico dos papéis educativos, na tentativa de ressaltar o desafio que a escola tem a cumprir para a formação das crianças e jovens nos dias atuais.

Segundo BUENO (2001), à escola foi delegada a função de formar as novas gerações, tanto em termos da imersão na cultura socialmente valorizada, como de formação do cidadão e do sujeito. Se, por um lado, em alguns momentos históricos, a escola se constituiu como *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados socialmente, há nos dias de hoje um reconhecimento de que outros espaços sociais e comunitários (por exemplo, a família, a vizinhança) também contribuem para a formação dos sujeitos. Entretanto,

os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos (p. 105).

E é neste duplo sentido que precisamos considerar a essência da ação educativa da escola, principalmente quando lida com os alunos dos meios mais desfavorecidos, com os excluídos, enfim com "os diferentes" do padrão normalizado proposto pela escola. O desafio é grande, mas não podemos perdê-lo de vista de quisermos que a escola faça diferença na vida das crianças e jovens, quando muitos deles encontram, quase que exclusivamente na escola, a oportunidade de se socializarem e de se desenvolverem com seus pares, como é evidente nos discursos de muitas crianças e jovens.

Atualmente a escola tem sido vista, mais do que antes, como um espaço social privilegiado para a convivência das crianças e jovens, assumindo esse papel

adicional, além da sua tradicional tarefa de transmissão sócio-cultural, pois se ela não o fizer outros meios (menos competentes, mais sutis e duvidosos) o farão. Como destaca CUNHA (2003, p.466),

se a escola não for o espaço de preparação das novas gerações, as crianças e os jovens serão educados nos inúmeros desvãos do mundo globalizado, que distribui a todos, igualmente, as sobras do banquete das grandes nações.

Também PÉREZ GÓMEZ (1998, p.26) assume esta posição de que a escola tem uma função social muito importante: para além da mera reprodução, ela pode contribuir para a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Para ele,

Mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil.

Entretanto, a possibilidade de provocar a reconstrução crítica no pensamento e na ação dos alunos requer mudanças radicais nas práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na escola, em especial na sala de aula, e nas funções e atribuições do professor. Implica possibilitar ao aluno “*experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar*” (p.26). O que só pode ser conseguido vivendo e experimentando a escola de forma democrática, respeitosa e participativa.

Nesta empreitada, a ação dos professores é fundamental e pode fazer toda a diferença, uma vez que como educadores, como agentes ativos, como profissionais reflexivos que agem e pensam sobre a própria prática, não são meros receptores e nem se encontram inertes na sua prática pedagógica; eles podem, quando instigados, provocados e ajudados (pelas políticas públicas, pelos seus pares e demais profissionais que atuam na escola e na universidade, seus interlocutores) a refletir sobre como se aproximarem dos seus alunos (CUNHA, 2003), conhecendo, respeitando e

reconhecendo suas diferenças sociais e, sobretudo, culturais (STOER, 1994; CORTESÃO, 1994; STOER e ARAÚJO, 2000; SILVA, 2001).

Isto requer repensar as práticas realizadas na escola e as lacunas destas, refletir sobre novas idéias e buscar desenvolver outras práticas, mais democráticas, significativas, eficazes e, sobretudo, mais justas e igualitárias. Neste sentido os cursos de formação inicial e continuada têm um papel crucial: oferecer uma formação que enfatize e procure desenvolver nos licenciandos reflexões acerca do ensinar e aprender em uma escola multicultural, que é perpassada pelas diferenças, que não podem ser ignoradas; caso contrário, sua tarefa formativa estará em questão e mais ainda, estarão negando os direitos humanos e sociais e a oportunidade de, de fato, se desenvolver a cidadania na escola.

Neste sentido, STOER e ARAÚJO (2000) defendem que

sem pluralismo cultural traduzido através do princípio da igualdade de oportunidades não pode existir nem uma compreensão alargada entre professores e estudantes nem um espaço de confrontação de culturas que, em si mesma, é um processo dependente da interiorização dos direitos humanos e sociais. A cultura como prática social é mais do que empatia com diferentes culturas: envolve a produção de conhecimento através do enfrentamento de culturas (p.146).

Estes autores ainda defendem que para a construção do conhecimento aprofundado da cultura é preciso estimular cognitivamente os alunos, conhecendo e reconhecendo sua cultura local no espaço da escola. Isto envolve assumir a diversidade cultural como lugar central no projeto de sociedade que se pretende desenvolver: o que de fato implicaria a cultura como prática social. Para eles, “a realização desta prática – através de dispositivos pedagógicos como, por exemplo, o processo de genealogias ou dos diários (realizado com as famílias de alunos de uma região semi-rural, um processo de duplo conhecimento das crianças sobre seus antepassados e da escola sobre as famílias e as histórias da realidade local) – depende, por sua vez, de um aproveitamento da proximidade escola do espaço de cidadania” (p.148). Uma outra possibilidade de conhecimento e reconhecimento da cultural local na e pela escola é abordada por CORTESÃO et al (1995) ao utilizar jogos e brincadeira como dispositivos pedagógicos capazes de tornar o ensino mais próximo dos alunos, dos seus interesses e necessidades,

bem como o processo ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos e suas famílias.

Diversos outros autores (por exemplo, PÉREZ GÓMEZ, 1998; PERRENOUD, 2001b; 1995) também defendem que somente substituindo a lógica da homogeneidade cultural pela lógica da diversidade a escola poderá proporcionar a participação e a aprendizagem para todos.

Isto implica, não só, mas também, a consideração das famílias dos alunos como partícipes do processo de escolarização dos filhos: ao conhecer e reconhecer os alunos e sua realidade, também fazê-lo com suas famílias. Só assim, seria possível falar em uma verdadeira vivência e participação democrática na escola.

Entretanto, como aponta MONTADON (2001a), apesar dos discursos e investigações que abordam a temática da relação escola-famílias, na realidade as famílias ainda estão longe de serem reconhecidas como parceiras (de fato) pela escola, uma vez que estudos têm mostrado que as tentativas de abertura pouco alteram a prática, principalmente pelo fato de as autoridades escolares se colocarem como as únicas detentoras da norma em matéria educativa. Diria SILVA (2001) que nesta relação impera a lógica da instituição escolar, que não se questiona nem se descentra de si própria, produzindo o chamado “*efeito da escola-espelho*” na relação escola-famílias.

No item seguinte procuramos discutir um pouco mais detalhadamente alguns aspectos que circundam as relações escola-famílias, as dificuldades encontradas de ambos os lados para estabelecimento dessas relações, as possibilidades de abertura e os limites que impedem ou dificultam que elas se realizem. Procuramos ainda problematizar esta relação: seria ela sempre benéfica? Benéfica por quê e para quem? Ainda tentamos mostrar como ambos os lados sentem os efeitos dessa relação e o importante papel do aluno como mediador da relação entre a escola e suas famílias.

2.3 – As relações escola-famílias serão sempre benéficas? Problematicando algumas de suas implicações.

SILVA (2001) chama a atenção para o fato de que apesar do vertiginoso crescimento da literatura sobre a relação escola-família, em diversos países, muitos estudos podem ser caracterizados pela “*quase sistemática falta de problematização*” da questão. Segundo ele, muitos destes estudos ignoram ou não levam em consideração os efeitos perversos dessa relação ou não a problematizam e não a analisam em sua complexidade, em sua multifacetada dimensão. Para ele, alguns autores, ao estabelecerem uma correlação positiva entre envolvimento parental e sucesso educativo, defendem resultados positivos para os alunos a partir de um estreitamento das relações entre a escola e as famílias, mas grande parte desse tipo de literatura assume a correlação como um pressuposto que tem vindo a assumir “*foros de um dogma*”. A relação é indicada como benéfica para os alunos, mas poucos são os que se questionam sobre os efeitos desta relação para as famílias e os professores.

Com base em LAREAU, SILVA (2001, p.117) argumenta o quão complexa é esta relação, aponta que há “*vantagens do envolvimento das famílias na escolaridade dos filhos, mas com dividendos distintos em função da origem sócio-cultural*”, e que, ao mesmo tempo, este tipo de envolvimento pode ter conseqüências negativas.

Segundo esse autor, muitos estudos ignoram as clivagens de ordem estrutural como a classe social, o gênero e a etnia, ao apresentar os professores e as famílias de uma forma monolítica. Para ele,

não só as clivagens estruturais - nomeadamente de classe - podem levar a relação escola-família a funcionar como um mecanismo de reprodução social e cultural, como o próprio sobre-envolvimento (mais típico das famílias da classe média erudita) pode desencadear efeitos negativos nos professores e nas próprias crianças (p. 117).

Por outro lado, MONTADON e PERRENOUD (2001) chamam a atenção para o realismo que deve envolver as análises sobre a relação entre a escola e a família: seria este um diálogo impossível? Alertam que essa interrogação não deve ser encarada com pessimismo, mas que devemos estar bem atentos para a realidade que circunda esta relação que, às vezes, apesar da boa vontade dos envolvidos (famílias e

professores), é uma relação que pode se caracterizar como “frágil” ou então, “conturbada”. Estes autores nos convidam ao debate e alertam para o fato de que como pesquisadores precisamos ter claro que o nosso papel não é de apenas crítica das práticas atuais realizadas nas escolas ou de prescrição de quaisquer outras, antes precisamos aceitar, analisar a complexidade e a ambivalência das atitudes, das representações e das estratégias que envolvem as relações entre a escola e as famílias.

Para MONTADON e PERRENOUD (2001) devemos considerar primeiramente que de uma maneira ou de outra, as famílias se vêem envolvidas na escolarização dos seus filhos. O que é certo destacar é que *“nem todas as famílias atribuem a mesma importância à escolaridade dos seus filhos”* (p. 1), mas nem por isso podemos dizer que elas não se interessam pela mesma. O que ocorre é que a escolaridade não é vivida da mesma maneira pelas diferentes pessoas e famílias: *“de uma maneira ou de outra, omnipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família”* (p.1). As famílias são interlocutoras da escola e de modo explícito, ou não, acompanham o trabalho que a escola realiza com seus filhos: *“a escola é atentamente vigiada pelos pais seja qual for a sua condição social, que lhe confiam os seus filhos com uma mistura de esperança e desconfiança”* (p.2).

Diante da emergência, nos últimos tempos, da importância dada à participação das famílias nas escolas, considerando-se os pais como interlocutores ativos (*organizados, reivindicativos*) a escola reage de forma diversa: abre-se e preocupa-se em atender as exigências feitas, procura inovar a escola e o currículo; ou apresenta-se na defensiva e protege-se em sua burocracia (grades e regulamentos) (MONTADON e PERRENOUD, 2001).

É inegável que, como parte da literatura sobre o tema vem apontando, a escola e as famílias podem e devem colaborar harmoniosamente pelo bem estar das crianças e que deveria existir um diálogo aberto, permanente e construtivo entre ambas. Entretanto, como destacam MONTADON e PERRENOUD (2001), a realidade tem mostrado que na prática esta situação é muito diferente:

trata-se de um diálogo desigual e frágil, onde “os pais encontram-se perante um corpo profissional organizado desde há muito e sobretudo relativamente a um sistema escolar concebido para

funcionar sem negociar com seus utentes. A isto tudo junta-se o afastamento dos lugares de decisão nos sistemas centralizados (p.2).

A propósito do diálogo frágil e desigual entre professores e pais, estes autores apontam que tal situação ocorre em parte porque *“os professores, como todos os profissionais qualificados, pensam ter o direito de exercer a sua profissão sem prestar contas da sua actuação e dos seus métodos de um modo constante”* (p.5). Por outro lado, enquanto as famílias defendem os interesses dos seus filhos, olham por eles e zelam por suas necessidades, particularidades e especificidades individuais, os professores olham para os alunos enquanto grupo, situam-nos como membros de um grupo. Trata-se, portanto, de um diálogo que *“só existe na condição de ser permanentemente alimentado e reconstruído”* (p. 5).

Diversos autores nos auxiliam na análise dos fatores que contribuem para o processo de difícil relacionamento e diálogo ou ainda da não abertura da escola à participação das famílias. Esta análise nos convida a refletir mais cautelosa e minuciosamente sobre a questão.

Como já destacamos anteriormente, SILVA (2001) indica que a lógica que tende a imperar na relação escola-família é a lógica da instituição, ou seja, o “efeito escola-espelho”. Para ele esta situação pode ser explicada por diversas razões:

- A) a emergência da participação parental ter resultado da iniciativa do poder político que conferiu *“aos pais com filhos escolarizados uma identidade própria, a qual não pode ser desligada das características da instituição na qual são pressionados a se envolver”* (p. 66). O que pode ser chamado de identidade social “escolacentrada” (também indicado por PERRENOUD, 2001a);
- B) as escolas terem sido, historicamente, organizações planejadas sem a presença das famílias;
- C) a relação entre a escola e as famílias, em geral, se constitui como uma relação entre a instituição e *“uma massa mais ou menos anônima – de pais”* (p. 67), o que favorece à escola fazer valer seus interesses e pontos de vista;

D) a resistência das organizações à mudança torna difícil à escola e seus professores repensarem e alterarem suas práticas;

E) a escola comumente encara sua relação com as famílias como uma relação entre profissionais (professores) e leigos (famílias), o que por si definiria esta relação como assimétrica - aspecto também destacado por ARROYO (2000b), como um empecilho ao diálogo entre a escola e as famílias no seu comum ofício de educar as crianças e jovens.

Ainda de acordo com SILVA (2001, p.61), aprofundar a relação escola-famílias implicaria em *“trazer mais um actor social para ‘dentro’ da escola”*, o que por sua vez implicaria alterar suas relações sociais tradicionais e, neste sentido, repensar *“as relações entre a escola e a sociedade, a educação e o Estado”*, o que leva a relações bastante contraditórias, porque interroga a natureza da sociedade e da escola democráticas, tornando-se, portanto, uma questão política (como também defende MONTADON, 2001a).

Para MONTADON (2001a), um dos motivos que torna difícil o desenvolvimento de relações satisfatórias entre as famílias e a escola é a grande diversidade de pontos de vista dos atores (tanto de pais como de professores) que interagem nestas relações. Ela destaca pelo menos três atitudes e pontos de vista que a escola tem perante as famílias dos alunos: primeiro, tendem a considerá-los como clientes que nada sabem de pedagogia ou gestão, tanto que se restringe a prestar as informações mínimas necessárias; segundo, *“os pais são considerados como caução, são consultados para se obter um feedback, uma informação de retorno”* (p.23), o que dá à escola uma ideia do afastamento da política da mesma e das expectativas das famílias; em terceiro lugar, a escola considera as famílias como um grupo de pressão e, portanto, os vê como adversários. A autora ainda sugere que uma quarta atitude da escola perante os pais poderia ser a de considerá-los como *“verdadeiros parceiros”*, e nesta os pais atuariam em colaboração com a escola, *“sem pretenderem tornar-se profissionais do ensino ou da gestão são não só consultados, como participam nas decisões. Esta concepção, raramente concretizada, pressupõe uma vontade política de modificar as relações sociais no interior do sistema escolar”* (p.23).

Mas ocorre que, freqüentemente, a escola vê desvantagens na participação dos pais na instituição, mesmo quando esta é limitada e podem considerá-la como perda de tempo, de eficácia e uma idéia de difícil operacionalização. Neste sentido, MONTADON (2001a) indica, conforme defensores da participação das famílias na escola, as vantagens que podem ser oferecidas à escola e seus agentes:

satisfazendo o ideal democrático, a participação também pode melhorar a qualidade das decisões; por outro lado a troca, a partilha de informações e a confrontação aumentam a coordenação, a eficácia das decisões, a qualidade dos serviços. Mas as autoridades escolares não são muito sensíveis a estes argumentos (p.24).

As escolas não estão convencidas de que para funcionar bem devem envolver a participação das famílias na escolaridade dos filhos. Por outro lado, entre pais e professores há uma diversidade de atitudes e de concepções a respeito dessa relação, da interação possível/necessária entre escola e famílias, que precisa ser considerada na análise da questão.

Segundo MONTADON (2001a, p.24-25), entre professores existe um *continuum* que se situa entre dois extremos: de um lado encontra-se “*a pequena minoria dos que, por razões pedagógicas ou ideológicas, crêem firmemente na participação activa dos pais na escola, ou mesmo na aula*”; no outro extremo encontra-se a outra minoria dos que evitam relações e que pensam que quanto menor o envolvimento dos pais, melhor. Entre estes extremos encontra-se a grande maioria dos professores e dentre estes há os que preferem os encontros individuais e outros que preferem as reuniões coletivas. Ainda neste bloco encontram-se aqueles que se restringem aos contatos formais previstos nos regulamentos da escola e aqueles que acreditam que um mínimo de contato deve ser necessário para o estabelecimento da confiança básica entre eles e que maiores contatos perturbariam o trabalho na escola.

Este quadro sugere que, de um modo geral, os professores não são favoráveis a uma maior participação das famílias na escola. Aliás, estão satisfeitos com o funcionamento atual da escola e sentem-se seguros com o modo como esta está organizada e funciona. Neste sentido, MONTANDON (2001a, p. 24) indica que “*a introdução de novos parceiros comporta, efectivamente, o risco de questionar os*

hábitos estabelecidos, e mesmo de suscitar uma certa angústia”, principalmente nos professores que seriam os principais interlocutores das famílias na escola.

Também STANLEY e WYNESS (2003) ao discutirem o processo de participação das famílias em duas escolas primárias do Reino Unido (“escolas abertas”) apontam como limites a uma real abertura da escola aspectos ligados a sinais de preocupações por parte dos professores, principalmente no tocante à sua autonomia e poder dentro da escola, que poderiam ser questionados ou mesmo desafiados pelas famílias.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que esta questão também não é tão simples do lado das famílias. MONTADON (2001a, p. 24-25) destaca que entre as famílias existe uma diversidade de atitudes e comportamentos perante a sua relação com a escola. Para começar, destaca que as famílias vivem diferentemente o processo de escolarização dos filhos e indica a seguinte categorização de atitudes das famílias:

- pais que evitam a todo custo as relações com a escola ou que as estabelecem contrariados, pelas mais diversas razões (confiança absoluta, falta de tempo, total indiferença, timidez extrema, sentimentos de inferioridade, de frustração, distância cultural, impressão de estarem apanhados num sistema com o qual não concordam);

- pais que se contentam com um contacto individual com o professor do seu filho e que apreciam este contato pessoal centrado na criança e no seu desenvolvimento;

- pais que preferem estabelecer relações através das associações de pais, pelo mais diversos motivos: para evitar uma relação personalizada e preservar o anonimato; para preservar seus filhos de uma possível reação dos professores, a uma reclamação ou reivindicação individualizada; por se sentirem mais à vontade e por acreditarem que o coletivo pode ter mais audiência; ou ainda por divergência com o projeto educativo da escola, por acreditarem que só através da expressão coletiva se pode fazer funcionar algo neste sentido.

- pais, igualmente pouco apologistas de contactos individuais, preferem relacionar-se com os professores através de reuniões de pais;

- pais que gostam de encontrar-se na escola com outros pais, não propriamente no quadro das reuniões porque as consideram demasiado formais, mas sob outras formas de contacto: lanches,

exposições, aulas abertas, festas etc. Estes ficam satisfeitos com o envolvimento no clima da turma ou da escola.

- Por fim, *pais que estão convencidos da necessidade das relações família-escola, extremamente susceptíveis em relação a qualquer assunto que diga respeito à educação dos seus filhos e que, pouco satisfeitos com as formas instituídas de relação, militam no sentido de criar novas estruturas de participação, ao nível da sala de aula ou do sistema escolar.*

Esta caracterização mostra que as famílias têm atitudes e comportamentos bem diversos (tal como os professores), o que nem sempre é considerado pela escola em suas cobranças e considerações sobre o envolvimento ou não das famílias na escolaridade dos filhos e em resposta a suas solicitações. Neste sentido, uma reflexão apontada por MONTADON (2001a, p. 25) nos faz ponderar seriamente sobre as implicações da exigência, da crescente indicação da necessidade de participação das famílias na escola: pouco ou quase nunca se cogita que *“nem todos desejam participar e não podemos considerar uma evidência que toda a gente deseje participar na vida pública”*. Também não podemos esquecer que mesmo os pais motivados baixam os braços quando percebem que não têm poder relativamente à escola.

Neste sentido, seria mesmo pertinente questionarmos se será benéfica a abertura à participação das famílias na escola. Para MONTADON (2001a) esta abertura privilegia e traz vantagens para as famílias das classes médias e superiores que têm uma relação de continuidade cultural com a escola. E, por sua vez, desfavorece e mesmo penaliza as famílias das classes populares, que, geralmente, têm uma relação problemática com a escola.

PERRENOUD (2001a) também nos auxilia na problematização desta questão: ele destaca que para analisar o que a escola faz às famílias é preciso ter em consideração que nem todas as famílias vivem a escolaridade dos filhos da mesma forma: se para algumas, esta é uma experiência feliz, para outras é *“um verdadeiro calvário”*, porque é cercada de conflitos e humilhações. Entretanto, para a grande maioria o processo de escolarização é dado como algo tão inerente à vida cotidiana que não se chega a ter consciência plena dos constrangimentos e da influência que ele exerce. Este processo tem um peso tal na vida familiar que a afeta a família para além

da mera solidariedade entre os seus membros, especialmente os pais de alunos. Neste sentido, o autor indica que

ainda que o que se passa na escola esteja socialmente definido como um assunto da escola e da criança e mesmo que os pais tenham poucos contactos directos com a escola, tanto o sucesso como o insucesso escolar dos seus filhos são em parte o seu sucesso e o seu insucesso. Eles não são só solidários, mais do que isso, estão pessoalmente implicados (p.58).

Ao considerar a família como um sistema, PERRENOUD (2001a) diz que isso não a pressupõe uma unidade, uma vez que seus integrantes (pais e crianças) não têm os mesmos interesses e estratégias, nem o mesmo poder. Além disso, as figuras paterna e materna, geralmente, não desempenham os mesmos papéis, não exercem o mesmo poder e não se relacionam com a criança do mesmo modo; têm diferentes tarefas educativas com a criança e acompanham de modo diferenciado o processo de escolarização da mesma. Neste sentido, ele ressalta que

tratar a família como um sistema é então constituir-la não como um actor monolítico, mas como um grupo atravessado por diferenças e tensões, no seio do qual, à sua maneira e de acordo com os seus meios, cada um procura exercer alguma influência sobre o conjunto quanto mais não seja preservar os seus interesses (p.59).

Neste processo ainda precisamos considerar que devido à diversidade das famílias, “*pela sua composição e estrutura, e mais ainda pelas suas condições de vida, pelos seus valores e modo de funcionamento*” (p.60) a escola não poderia ter efeitos homogêneos.

Para PERRENOUD (2001a),

O que a escola faz a cada faz a cada família em particular é uma realidade mutável, ambivalente: a relação com a escola pode flutuar ao sabor dos acontecimentos familiares ou escolares, evoluir no sentido da progressão das crianças nos respectivos percursos escolares. Pode apresentar contradições: certos pais experimentam em relação à escola sentimentos que alternam entre constrangimento, frustração ou stress relativamente a alguns aspectos, enquanto que passa por ser estruturante, libertadora e

positiva noutros. Esta ambivalência aumenta se a família tem vários filhos que vivem experiências escolares contrastadas (p.60).

Deste modo, não podemos supor que a escola só faz mal às famílias. Para analisar estes efeitos é preciso evidenciar os aspectos da cultura e organização das famílias que são afetados sob diversos ângulos: se facilita as coisas ou se as complica; se contribui para a estruturação ou a desestruturação ou ainda se contribui para aumentar ou diminuir a unidade familiar (PERRENOUD, 2001a).

Com o olhar a partir da escola e das práticas que ela realiza junto às famílias dos seus alunos, PERRENOUD (2001a) inventariou as possíveis influências da escola sobre as famílias e o seu funcionamento, indicando que estas dimensões não se apresentam de modo estanque na realidade, mas podem ocorrer em simultâneo, conforme a dinâmica e o contexto social de cada família. Para esse autor, a escola não passa despercebida na vida dos alunos e suas famílias, provocando neles várias emoções e sentimentos, que muitas vezes são escondidos ou simplesmente esquecidos pela força de sua evidência. Para ele, a escola influencia:

- *o emprego do tempo da família (do horário quotidiano à duração dos estudos);*
- *a sua relação com o espaço (habitat, mobilidade);*
- *o seu orçamento (despesas directas e indirectas);*
- *as suas tarefas (enquadramento do trabalho escolar, apresentação de si, etc.);*
- *o controlo social que exerce sobre as crianças;*
- *a sua acção educativa;*
- *o seu domínio sobre o futuro dos filhos;*
- *a sua vida quotidiana;*
- *a sua auto-imagem (em função das avaliações escolares);*
- *a protecção da sua vida privada;*
- *a sua relação com o futuro e suas estratégias relativamente à armadilha escolar (cultura e excelência escolares);*
- *a sua inserção social em diversas redes de relações (p.104).*

Estas influências podem ser sentidas de maneiras contraditórias pelas diferentes famílias, nem sempre serem percebidas ou serem percebidas de modo desigual pelas mesmas, embora não deixem de existir e serem bem reais na vida dos envolvidos, mesmo que “naturalizadas” pela ordem social.

Assim, para PERRENOUD (2001a), o resultado destas influências não pode ser linearmente definido, uma vez que cada família as interpreta, sente e gere suas conseqüências de modo diverso. Também precisamos considerar outros elementos que permeiam este processo: o próprio modo de funcionamento das famílias (paradigma familiar, para MONTADON, 2001b) – que é delimitado por diferenças culturais e materiais ligadas à pertença na hierarquia social – e como as mesmas se relacionam com o meio social mais amplo; o fato de que muitas famílias constroem sua relação com a escola, essencialmente, em função do que seus filhos nela vivem (sucesso ou insucesso). Não podemos, ainda, ignorar o papel exercido pelo aluno nesta relação (*go-between*) (PERRENOUD, 2001c, 1995), uma vez que ele tem o poder de modular as limitações e influências da escola sobre sua família (seja no sentido de proteção ou de amplificação do que a escola lhes faz) e ainda de “jogar”, conforme seus próprios interesses. Deste modo, poderíamos dizer que as influências não são unívocas, mas antes são recíprocas e têm no aluno o seu principal condutor e antes de serem trocas cegas, são uma resposta de ambos os lados, um processo que envolve uma eterna negociação e construção pelos envolvidos.

Para finalizar gostaríamos de questionar um aspecto que parece quase ausente quando está em pauta o crescente incentivo à participação das famílias na escola: até agora colocamos os diversos elementos a serem considerados de ambos os lados, os constrangimentos e cuidados a serem tomados na análise e desenvolvimento da questão. Mas falta levantar um aspecto que se trata, sobretudo de uma questão ética: será que as famílias querem ser envolvidas, participarem e colaborarem com a escola? Se não todas elas, pelo menos parte delas?

Vimos, a partir do explicitado acima, que nem todas as famílias se sentem à vontade ou querem estabelecer laços mais estreitos com a escola. Será que temos o direito de exigir que elas participem, se não querem, não podem ou são impedidas (por algum motivo) de participar?

Será que temos o direito de propor e realizar projetos como os que pretendem envolver e mesmo “formar” as famílias para atitudes mais adequadas às expectativas da escola? Como diriam POURTOIS, DESMET e BARRAS (1994, p.297) “*com que direito podemos alterar os seus valores, a sua cultura, as suas práticas?*”

Consideramos que a resposta (ou as possíveis respostas) a estas questões exige de nós uma atitude ética. Uma atitude que se pautar muito mais no respeito, na valorização e no reconhecimento das múltiplas e variadas culturas das famílias dos alunos que frequentam a escola, do que na imposição de um modelo homogeneizado, baseado em padrões e normas exteriores à comunidade escolar em questão.

Neste sentido, precisamos analisar ainda o processo de construção das relações escola-famílias, e, principalmente como são construídos os papéis parentais, tanto pelos diversos sujeitos envolvidos, como pela influência da política educativa que vem incentivando a maior aproximação entre a escola e as famílias.

2.4 – A construção social dos papéis parentais.

Para PERRENOUD (2001a, p.101) os papéis parentais são construídos socialmente e por isso o papel de “*pai de aluno*” na escola pública

não se limita às prescrições regulamentares e legais. Na prática, é suposto os pais facilitarem por todas as vias a escolaridade do seu filho, em particular dando-lhe uma boa educação, inculcando-lhe o respeito por certas normas, preparando-o para entrar na escola e para se comportar correctamente, vigiando o seu trabalho, a forma de se apresentar, os seus horários, o seu material escolar.

Trata-se, portanto, de um papel de carácter extremamente normativo. Em síntese, “*ser pai de aluno, é antes de mais cumprir o seu dever, satisfazer as expectativas da escola*”. Além disso, os pais ainda têm que atender às expectativas do próprio filho em relação à sua escolaridade, bem como de outros adultos que os avaliam enquanto pais, tanto na educação que desenvolvem junto aos seus filhos como no modo como se relacionam com a escola dos mesmos.

Para cumprir o seu papel parental as famílias são obrigadas a responder às convocações para as reuniões de pais e mestres, aos convites para festas, comemorações e outros chamados da escola (como nos casos excepcionais em que as famílias têm que comparecer para dar conta de problemas disciplinares ou outras

emergências com o filho). Entretanto, não podemos pressupor que todas as famílias possam responder prontamente a estas convocações, convites ou chamados da escola.

Segundo PERRENOUD (2001a, p. 103), algumas famílias respondem com prazer aos convites da escola. Neste caso, geralmente, devido ao fato de elas se sentirem à vontade na mesma, terem a escola como um *“terreno conhecido”*, estabelecerem relações de confiança com os professores, além de terem filhos academicamente bem sucedidos. Outras famílias, porém, *“respondem por conformismo ou com a preocupação de não prejudicar o seu filho, mas nem sempre conseguem esconder o seu embaraço ou o seu aborrecimento”*. Um outro grupo de famílias receia tanto os encontros e contatos com a escola ou interessam-se tão pouco por eles (os encontros, não os filhos) que praticamente nunca comparecem na escola. Este grupo que comparece *“contra a vontade”*, que pouco ou quase nunca comparece, o faz *“com angústia, não sabendo o que dizer ou fazer num universo tão pouco familiar e fugindo logo que possível”*.

Mas nem sempre a escola cogita estes lados e as ambigüidades que podem marcar as famílias dos seus alunos, que não são um grupo homogêneo e, também, por isso, não poderia ser tratado como tal e muito menos reagir às expectativas da escola do mesmo modo.

PERRENOUD (2001a) ainda destaca que exercer o papel de *“pai de aluno”* força a família a enfrentar situações de interação, a inserir-se numa rede de sociabilidade que alguns vivem com embaraço ou com frustração, seja por não poderem exprimir-se ou por não serem compreendidos. Neste sentido, destaca que *“na reflexão sobre a participação dos pais na vida da escola, subestima-se freqüentemente o custo emocional e relacional que isso representa para alguns deles”*. Ainda que, se para algumas famílias a relativa abertura da escola possa ser gratificante (porque estão em sintonia com as exigências e expectativas da escola, podem interagir com outras pessoas e se implicarem nas atividades pedagógicas), para outras pode ser *“um presente envenenado, uma nova forma, um alargamento da influência da escola na vida familiar”* (p.103).

Temos assistido, nos últimos anos, especialmente nas políticas educativas (através das legislações e decretos), uma tendência de incentivar e mesmo chamar as famílias para participarem da escola, e nesta atitude está implícita ou

explicitamente colocada a exigência do cumprimento de um certo papel parental, ou seja, as famílias são chamadas a desempenhar novos e alargados papéis na implementação das políticas educacionais.

Podemos localizar na literatura britânica (WYNESS e STANLEY, 2003) e portuguesa (STOER e CORTESÃO, 2003) indicativos de como o papel parental é concebido nestes contextos. Estes autores apontam que em países como Inglaterra, País de Gales e Portugal a noção de pai responsável tem orientado as políticas educativas e esta é uma construção política que vem sendo desenvolvida em diversos governos a fim de colocar em prática as reformas educativas nos respectivos países.

Assim, para WYNESS e STANLEY (2003) a reconstrução do “pai responsável” na política educativa na Inglaterra e País de Gales, se deu com base em três dimensões: na *idéia de parceria* (onde o pai é considerado como um consumidor), de *pai despolitizado* (preocupação com um currículo inclusivo e com a educação para a cidadania) e nas *associações de pais*.

Já STOER e CORTESÃO (2003) pontuam que em Portugal a construção do “pai responsável” pela política educativa se deu da seguinte forma: no fim da década de 1970 surgiu o “*pai colaborador*” (com participação na escola, ajudando o professor na sala de aula e na ação pedagógica) que ganhou força durante os anos de 1980 e se transformou no “*pai parceiro*” (com participação na definição da política educativa) nos anos de 1990. Para estes autores, estas formas de “pai responsável” estão presentes nas orientações da política educativa portuguesa a partir de um esforço em conciliar as necessidades e exigências das famílias com as preocupações profissionais dos professores. Assim, o “*‘pai colaborador’ ajuda o professor sem desafiar sua autonomia*” (p.7); já o “pai parceiro” não atua neste nível, mas ao nível da política educativa, com força principalmente das associações de pais, para atuação no que se refere (na política educativa em vigor) a uma tentativa de promoção de uma “*integração comunitária da escola*”.

Ao cruzar orientações dos documentos oficiais da política educativa com dados empíricos de diferentes realidades, STOER e CORTESÃO (2003) elaboraram uma tipologia de formas de pais que englobam, além do “pai colaborador” e do “pai parceiro”, duas outras formas: o “pai indiferente/hostil” e o “pai abordável”.

Segundo estes autores, o “*pai colaborador*” e o “*pai parceiro*” partilham “*características tais como dar valor à importância da escola, mostrando-se disponíveis para participarem em atividades da escola e estando em contacto frequente com a escola*” (p.13). A diferença essencial entre eles é o fato do “*‘pai colaborador’ tender a ser alguém que é distante das normas culturais e lingüísticas da escola, enquanto que o ‘pai parceiro’ tender a estar mais próximo dela*” (p.13-14). Entretanto, como ressaltam os autores, o capital cultural não é determinante na possibilidade da família assumir o papel de “*pai parceiro*”. Seus estudos mostraram que características e “*normas locais baseadas na escola*” contribuíram para a construção de uma relação de parceria com intensa cooperação entre a casa e a escola, baseada em uma pedagogia centrada na comunidade (uma exceção ao que era pressuposto).

O “*pai abordável*” é entendido como aquele “*que está próximo das normas culturais e lingüísticas da escola mas que, no entanto, tem muito pouco contacto com a escola e não se mostra muito disponível para esse contacto*”. Mas, para ele, a escola é importante e “*quase tomada como algo garantido*” (p.14).

Já o “*pai indiferente/hostil*” pode ser assim definido porque sua relação com a escola manifesta-se muito mais através da sua ausência do que por sua presença e apresenta-se distante das normas culturais e lingüísticas da escola. “*Este pai não só tem pouco contacto com a escola, e está de facto indisponível para este contacto, mas também questiona a relevância da escola para a vida dos seus filhos*” (p.15). Esse tipo de pai pode ser encontrado em comunidades rurais (como indicam STOER e ARAÚJO, 2000) ou ainda em comunidades étnicas “*guetizadas*” (como ciganos ou outras minorias).

Para STOER e CORTESÃO (2003) a dificuldade com estes conceitos de “*pai responsável*” “*reside na natureza indiferenciada do pai inerente ao processo das políticas*” (p.10), uma vez que uma certa “*ingenuidade sociológica*” na análise da questão parece desconsiderar certas clivagens como classe social, etnia, gênero. Sendo que nela está implícita a reconversão das diversas formas de pai (colaborador, indiferente/hostil e abordável) em “*pai parceiro*”, sem considerar as especificidades e identidades de cada um deles, portanto podendo se converter em um mecanismo de controle mais do que em uma possibilidade de conhecimento, reconhecimento e de uma participação das diferentes culturas na escola.

Assim, precisamos questionar e ponderar até que ponto o tipo ideal de papel parental preconizado pela escola em suas relações com as famílias e defendidos pelas políticas educativas, são ou podem ser de fato coerentes com as práticas existentes nas escolas. Que precisam acima de tudo considerar a diversidade das famílias, se pretendem realizar com as famílias uma prática de efetiva participação. Caso contrário, o tipo de relação estabelecida vai promover o afastamento das famílias da escola, embora nem sempre ela tenha clareza deste aspecto, ou queira algo diferente disso.

É neste sentido que importa conhecer como a escola e as famílias, enquanto instâncias socializadoras e formadoras das crianças e jovens se relacionam, ou melhor, têm se relacionado, o que é relevante destacar neste âmbito e também quais expectativas esses seguimentos têm a respeito das relações estabelecidas entre eles. Especialmente no caso das famílias este conhecimento se faz necessário uma vez que poucos são os estudos, sobretudo no Brasil, que versam sobre este enfoque, como abordaremos em seguida.

2.5 – A relevância da temática “relações escola-famílias” e suas implicações para a educação: contribuições e lacunas.

Buscamos aqui, a partir do exposto anteriormente, explicitar como têm sido desenvolvidos os estudos sobre a temática específica da relação escola-famílias e suas principais contribuições para a pesquisa que buscamos desenvolver.

A revisão da literatura sobre a relação entre a escola e as famílias dos alunos têm mostrado que estes estudos ainda são embrionários no Brasil.

Se, por um lado, há poucos estudos, por outro os existentes têm destacado que a participação das famílias na escola é uma prática ainda pouco comum, sobretudo nas camadas populares. Destacam, ainda, que para tratar da relação escola-famílias é preciso fazer análises cuidadosas, sobretudo em se tratando dessas famílias, porque a relação que mantém com a escola difere em muito do modo como, por exemplo, as famílias de classe média o fazem. Além disso, a escola tende a pautar a relação que estabelece com as famílias desses alunos, no tipo de relação que estabelece com as famílias dos alunos de classe média. Assim, ela homogeneiza suas relações com as famílias quando na verdade se trata de classes e famílias muito diferentes.

Segundo PORTES (2000), pesquisas mais recentes que tratam da relação escola-famílias, tomando como objeto de estudo as camadas populares - dentre as citadas encontram-se D'ÁVILA (1998), LAHIRE (1997), PORTES (1998), VIANA (1998) -,

indicam que o trabalho escolar é algo complexo, que não vem obedecendo a modelos, difícil de ser compreendido e que não se pode generalizá-lo. Esse trabalho se dá em um tempo próprio, muitas vezes estabelecido pelas condições de existência e da constituição histórica das famílias das camadas populares, quase sempre marcado pelo desconhecimento da estrutura e do funcionamento dos sistemas escolares por parte dessas famílias, além da evidente ausência de um capital escolar (p.63).

Em diferentes épocas e realidades, mas com conclusões muito similares, encontramos dois estudos: CONNELL et al (1995), que investigaram a realidade da educação secundária australiana em meados do final da década de 1970, começo de 1980; e o de REALI e TANCREDI (2002), que investigaram a realidade da educação infantil brasileira no final dos anos 1990. Ambos os estudos indicam que o que se vê é o seguinte quadro: as famílias se queixam que são chamadas à escola quase que exclusivamente para a comunicação de resultados escolares ou para ouvir reclamações sobre o comportamento ou falta de estudos e de interesse de seus filhos. Por sua vez, a escola reclama que os pais não comparecem na escola quando são chamados e que não se interessam pela vida escolar dos filhos. Muitas vezes, este quadro traduz um mútuo desconhecimento. As famílias (exceto naqueles casos em que algum membro participa de alguma atividade direta na escola, por exemplo, da Associação de Pais e Mestres) têm limitadas oportunidades de saber o que se passa na escola (na sala de aula, na sala dos professores, no pátio e demais espaços); o pouco que sabem é através do que os filhos lhes contam (já recortado pelo filtro destes), das conversas com outros pais e filhos de vizinhos, pelos boletins ou pelos poucos momentos em que se encontram com os professores, em reuniões bimestrais ou semestrais.

Da parte da escola, os professores talvez tenham, ainda, menos oportunidade de saber a respeito do que acontece nas famílias dos seus alunos e o que elas pensam, porque, a não ser que eles comentem em aula, ou individualmente com algum professor, as únicas informações a que têm acesso estão nas fichas cadastrais usadas pela escola (geralmente desatualizadas), são oferecidas nos curtos encontros com

as famílias ou por meio de conversas com outros professores que tenham mais informações sobre elas. Situação retratada por REALI e TANCREDI (2002), na educação infantil brasileira e destacada por CONNELL et al (1995) como muito delicada no ensino secundário australiano. Se esta situação pode ser encontrada na educação infantil, que supostamente teria uma aproximação maior entre a escola e as famílias, talvez facilitada pelo fato de os pais usualmente levarem e buscarem os filhos pequenos à escola, o mesmo não pode ser esperado nos outros níveis de ensino, principalmente a partir do momento que os alunos vão sozinhos para a escola ou contam com a companhia de outro adulto que não alguém de sua família.

Apesar do estudo de CONNELL et al (1995) dizer respeito a uma realidade bem diversa da brasileira, a situação retratada é similar ao que acontece no Brasil. Consideramos importante destacar que em ambos os estudos, encontramos a indicação de que a situação de mútua ignorância não é benéfica para nenhum dos dois lados, mas que há fortes razões para manter este desconhecimento. Há, de parte a parte, um certo receio quanto à aproximação entre escola e famílias: as famílias das classes populares não estão familiarizadas com o modo de funcionamento da escola e também não são muito confiantes em uma aproximação; por sua vez, a escola e seus professores acham que já passam às famílias informações suficientes para explicar sua postura perante a educação dos alunos (REALI e TANCREDI, 2002; CONNELL et al, 1995). O que decorre desta situação é que, via de regra, as famílias podem acabar fazendo uma imagem deturpada da escola e vice-versa. Porém, CONNELL et al (1995) fazem um destaque: devido à falta de conhecimento concreto sobre o que acontece nos lares os professores podem elaborar coletivamente imagens das famílias que tanto podem ajudar como prejudicar a aprendizagem dos alunos e “*carregam-nas (as famílias) com grande responsabilidade pelo que acontece na escola*” (p. 53). Para esses autores,

O vínculo entre família e escola não pode ser entendido se for considerado em apenas um ponto. Cada família tem uma história, cada escola tem uma história e assim se faz a ligação entre elas. Entender essa ligação significa entender o modo como foi desenvolvida (p.36-37).

O entendimento mútuo desse vínculo, dessa relação é muito importante para o conhecimento das duas instituições, principalmente nos momentos de crise, de conflitos sobre como agir para ajudar na educação dos alunos. São nestes momentos que

a relação entre a escola e as famílias ganha visibilidade (CONNELL et al 1995). Somente entendendo estes pontos, estes conflitos, é que se pode vislumbrar alternativas (de ambos os lados) que contribuam para a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos.

Estudos realizados em diversas partes do mundo também se dedicam à temática da interação escola-famílias enfocando direta ou indiretamente esta relação. Dentre estes há os que enfocam um ou outro polo desta relação: a visão das famílias sobre a escola e/ou seus professores (ZALUAR e LEAL, 1998; MOLNAR, 1995); a visão da escola (e seus professores) sobre as famílias (CHUNG, 1995; CUNHA, 1997 e 2003).

Outros discutem sobre as características das famílias e/ou questões que enfatizam a relação escola-famílias, dentre os quais podemos destacar: MELLO (2000), que faz uma análise conceitual da ordem familiar e discute formas de organização familiar e o contexto de atuação das famílias, na perspectiva de entendê-las em sua real dimensão, despida de olhares preconceituosos; SZYMANSKI (1995 e 2001), que discute o significado (pensado e vivido) de família e tece considerações sobre os possíveis encontros e desencontros na relação entre famílias e escola; NOGUEIRA (1995 e 1998), que discute a relação da classe média com a escola, em termos de participação e de escolha do estabelecimento escolar; GOMES (1994), que analisa o processo de socialização primária, especialmente em famílias da camada popular urbana; ZAGO (1997) que investiga as interações entre a escola e as famílias em um bairro popular no sul do Brasil e destaca rupturas entre estas duas instâncias e aponta como um dos principais problemas daí derivados, a segregação social e escolar; THISTED (2000), em um estudo realizado na Argentina, investiga a complexa relação entre educação e pobreza, e assinala a existência de uma correspondência entre desigualdade social e escolaridade, a partir do padrão homogeneizador no interior da escola no trato com os diferentes grupos sociais; DAVIES, MARQUES e SILVA (1997) investigam as relações entre a escola e as famílias na realidade portuguesa, procurando analisar com estas ocorrem na realidade das escolas em termos dos limites e possibilidades para a efetivação de uma relação de fato democrática; SILVA (2001) investiga a relação escola-família na realidade portuguesa e analisa a mesma como uma

relação entre culturas, para ele culturas antropológicamente equivalentes, mas sociologicamente desiguais, o que a constitui uma relação “armadilhada”.

Ainda dentre os estudos que direta ou indiretamente abordam a relação escola-famílias na realidade portuguesa temos o de STOER e ARAÚJO (2000) que aborda esta relação a partir da análise do processo de aprendizagem para o trabalho em um contexto semi-rural e neste cenário questionam a democraticidade do sistema educativo português, indicando que a escola de massas encontra-se em um processo de simultânea crise e consolidação. O estudo de STOER e CORTESÃO (2003) aborda as relações casa/escola, a partir da construção histórica de “pai responsável” e suas implicações em termos da política educativa naquele país. Nesta mesma linha, o estudo de WYNESS e STANLEY (2003) aborda as mudanças nas relações casa–escola e as concepções de “pai responsável” no contexto britânico. STANLEY e WYNESS (2003), discutem o processo de uma “suposta abertura” em escolas primárias no Reino Unido e a vivência das famílias e escolas neste cenário. LAHIRE (1997) investiga a realidade de camadas populares (na França), e seu foco principal são as razões do sucesso escolar de crianças destes meios, sob a ótica das famílias (pais e alunos) e da escola (professores). VIANA (1998 e 2000) discute o processo de escolarização em camadas populares na realidade brasileira, abordando como se dá o processo de longevidade escolar (entendida “*como a permanência no sistema de ensino até o ensino superior*”, 2000, p.47).

Segundo VIANA (1998) pouco se conhece, sobretudo no Brasil, sobre as particularidades da relação das famílias de camadas populares com a escola e por isso a temática carece de mais investigações.

Mais recentemente tem crescido o interesse por este tema no Brasil e estudos nesta linha devem fomentar o debate sobre a questão. Neste sentido, podemos localizar os estudos realizados por MARINI e MELLO (2000) com crianças (com dificuldades escolares) de um bairro popular de São Carlos-SP e suas famílias acerca do processo de escolarização vivido pelas mesmas, que revela uma situação de desconhecimento e de desencontros entre as famílias e a escola; e MARINI (2003) que procurou discutir possibilidades de aproximação e relacionamento entre a escola e famílias de uma periferia urbana, numa perspectiva de trabalho conjunto entre estas instâncias.

Os estudos mencionados apontam diversas contribuições para a análise da temática e sinalizam pistas e caminhos ainda a descobrir, a trilhar neste campo. Destacamos a seguir algumas reflexões e apontamentos considerados importantes nesta análise.

Discutindo sobre possíveis desencontros na relação entre as famílias e a escola, SZYMANSKI (2001) destaca que inúmeros fatores precisam ser considerados na relação porque

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

Além disso, indica que é necessário considerar que as famílias das diferentes camadas sociais comportam-se de modo diverso em relação à escola, assim como as estratégias de socialização familiar também são diferenciadas. Elas podem estar em conformidade ou em contradição com as da escola. Segundo a autora, isto também faz diferença.

SZYMANSKI (2001) coloca outro ponto que diferencia as famílias populares das mais abastadas, os modelos educativos adotados:

os conflitos entre famílias e escolas 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 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).

Portanto, precisamos conhecer bem as especificidades das famílias das diferentes camadas sociais e o tipo de relação que estas estabelecem ou conseguem e desejam estabelecer com a escola dos seus filhos para não corrermos o risco de fazer pré-julgamentos e termos imagens deturpadas dessa relação.

Passemos a algumas considerações sobre estudos que discutem o tipo de relação que se estabelece entre famílias de diferentes condições sociais e a escola.

VAN ZANTEN (1988, citado por SZYMANSKI, 2001, p.64) e NOGUEIRA (1995) discutem como as famílias de classe média desenvolvem práticas de ‘investimento’ ou de ‘mobilização’ escolar, no sentido de criar condições para o sucesso escolar de seus filhos. Esse tipo de investimento ou mobilização é apontado como sendo de ajuda explícita, direta. São o acompanhamento sistemático (dando conselhos, explicações) do processo de escolarização dos filhos e a escolha do estabelecimento de ensino, dentre outras, que objetivam garantir a sua participação, a presença na escola, sempre visando favorecer o sucesso escolar dos filhos. Uma atitude, uma *“saída individual”* (VAN ZANTEN, 1988), porque nem sempre estas famílias se envolveriam em um projeto coletivo neste sentido.

O mesmo tipo de prática ou de "investimento" não é encontrado em famílias das camadas populares, conforme mostram os estudos de LAHIRE (1997) e VIANA (1998 e 2000), o que não significa que essas famílias não se interessem e/ou que "invistam" pouco na escolarização dos filhos. Pode-se dizer que o tipo de "investimento" ou de "mobilização" que estas famílias realizam não é específico e intencional no que se refere à questão escolar dos filhos, mas esse não pode ser o único traço explicativo, por exemplo, da longevidade escolar (VIANA, 1998 e 2000).

Corroborando com esta análise o estudo de ZALUAR e LEAL (1998) sobre imagens das camadas populares sobre a educação e a escola, que indica o quanto as famílias se preocupam com a educação dos filhos. Na realidade, a atitude que as famílias mantêm com a educação e com a escola não é de indiferença: não se trata *“de responsáveis que ignoram suas responsabilidades e obrigações, mas provavelmente dos limites impostos por uma situação de vida extremamente dura nas famílias pobres”* (p.50).

Para LAHIRE (1997), *“práticas de superescolarização⁹ não se constituiriam uma característica inexorável das famílias populares que têm filhos em situação de sucesso escolar”* (p.54). Além disso, nem sempre práticas de investimento intencional e direcionado por parte das famílias se traduziriam em sucesso escolar dos filhos.

Portanto, as relações que são estabelecidas entre famílias das camadas populares e escola, precisam ser analisadas com mais cuidado, uma vez que precisamos

⁹ Estas práticas seriam aquelas mobilizadas direta e intencionalmente, como parte de um "projeto" das famílias, visando a obtenção do sucesso escolar dos filhos.

nos indagar sobre o que permearia as suas relações com a escola, em que consistiria esta relação, como ela acontece e como pode ser entendida.

O estudo de LAHIRE (1997) mostra exemplos singulares de configurações familiares nos meios populares que retratam bem o tipo de relação que estas famílias têm com a escola e podem justificar o sucesso escolar de seus filhos nas séries iniciais. São analisadas, principalmente, as divergências (diferenças) e consonâncias entre as estruturas familiares e o universo escolar. Como já destacamos em outra oportunidade, este estudo buscou compreender *as razões do improvável* sucesso de crianças que estariam, a priori, fadadas ao fracasso.

Embora nem todas as crianças das famílias estudadas tivessem sucesso na escola, esse autor alerta para que percebamos que mesmo em situações sociais adversas – compreendidas como o baixo nível de escolaridade das famílias, as práticas educativas particulares existentes no seio das famílias, as regularidades ou não de hábitos, práticas e valores transmitidos, as vivências familiares e contextos familiares singulares – não é possível falar em *omissão* ou *negligência dos pais* das camadas populares em relação à educação e, mais especificamente, à escolarização dos seus filhos. Para LAHIRE (1997, p. 334) a “*omissão parental é um mito*”.

Estes argumentos nos levam a questionar até que ponto a escola conhece ou procura conhecer os contextos familiares dos seus alunos, especialmente os das camadas populares, antes de fazer julgamentos sobre a omissão parental, o desinteresse, o baixo investimento na educação escolar dos filhos. Esse questionamento reforça a hipótese de que a relação que a escola estabelece ou procura estabelecer com as famílias dos seus alunos (principalmente os das camadas populares) parece equivocada e precisa ser melhor compreendida.

REALI e TANCREDI (2002) apontam, em um estudo sobre a interação entre a escola e as famílias dos alunos, a existência de uma relação unilateral entre essas instâncias educativas e a existência de uma visão equivocada da escola com relação a essas famílias. Mostram que os professores da escola investigada apresentavam uma visão sobre as famílias que não correspondia à realidade das mesmas e que desconheciam o que elas pensavam sobre a escola e sobre a educação de seus filhos. Consideravam-nas, via de regra, desestruturadas e violentas, desqualificando-as social e culturalmente. Entretanto, mesmo que tais características das famílias fossem

verdadeiras, por si só não explicariam seu suposto desinteresse pelo processo educativo escolar. Contrariamente ao que pensavam os professores, as famílias dos alunos daquela escola investigada, apesar da diversidade de configurações encontradas, manifestavam interesse e preocupação com o processo ensino-aprendizagem de seus filhos, gostariam de saber melhor o que se ensina na escola e de participar do processo pedagógico. As autoras indicam que a maioria dos professores estabelecia “*interações com as famílias de seus alunos ancoradas em crenças e valores que tendiam a generalizar para a maioria* (grifo das autoras) *algumas das características particulares e eventos pontuais envolvendo uma parcela das famílias atendidas*” (p. 82), e que as visões dos professores podem dificultar ainda mais a aproximação, o estabelecimento de uma relação significativa e produtiva entre escola e famílias.

Algo semelhante identificaram ZALUAR e LEAL (1998) com famílias pobres: elas se preocupam com a inserção dos filhos no processo produtivo e se mobilizam para concretizar a aspiração de ascensão social, esperando que seus filhos sejam “alguém na vida”, o que representa, sobretudo, que não sejam excluídos do sistema econômico. O que, nos dias de hoje, significa ser escolarizado.

Também LAHIRE (1997) sinaliza na mesma direção: em todos os casos investigados, independente da situação escolar da criança (sucesso ou fracasso), as famílias “*têm o sentimento de que a escola é importante e manifestam a esperança de ver os filhos 'sair-se' melhor do que eles*” (p.334).

Segundo LAHIRE (1997), “*os discursos sobre a 'omissão' dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando as famílias estão ausentes do espaço escolar*” (p.335). Se as famílias não estão ‘visíveis’ este fato é logo interpretado, especialmente nos casos em que as crianças têm ‘dificuldades escolares’, como uma indiferença com relação à escolaridade. O que também é indicado como explicação para o fracasso escolar das crianças.

RAMBLA (1998. p.86) também é enfático quando indica que ao responsabilizar as famílias por não estabelecerem contatos, a escola o faz com base em afirmações infundadas como “*desestruturação familiar*” e pelo não cumprimento ou cumprimento indevido das responsabilidades educativas domésticas. Para este autor, a escassa participação das famílias na escola explica-se pelo fato de que as demandas dos centros educativos são contraditórias; as relações que cada classe social mantém com a

escola são distintas e hierárquicas e não levam em conta o conhecimento e a experiência das mães, as verdadeiras envolvidas nesta relação. Este último elemento merece mais atenção, especialmente quando pensamos a relação escola-famílias sob o prisma da melhoria no processo de ensino e aprendizagem e da superação do fracasso escolar.

Em estudos que realizamos junto a alunos multi-repetentes - que freqüentavam as Classes de Aceleração quando foram implementadas na rede estadual paulista - e suas famílias (BARBOSA, MAGALHÃES e ZANIOLO (1997); BARBOSA e MAGALHÃES (1998) constatamos que, contrariamente a algumas interpretações correntes, famílias de baixa renda valorizavam a escolarização dos filhos e, mesmo após várias repetências, os mantinham na escola, apesar das dificuldades financeiras e de outras decorrências do fracasso, como a baixa auto-estima das crianças e os preconceitos e humilhações sofridos por parte de colegas, de alguns professores e mesmo de outras pessoas do seu convívio familiar. Estes estudos nos deram pistas sobre o quanto estes agentes (famílias e alunos) são pouco conhecidos e/ou valorizados pela escola e pelos elaboradores de programas e políticas públicas educacionais e o quanto pode ser importante ouvi-los, conhecer o seu cotidiano, suas formas de encarar o mundo e as suas opiniões sobre aspectos do processo educativo e, sobretudo, sobre a obtenção do sucesso escolar.

Outros estudos, como os de ZALUAR e LEAL (1998) e de CONNELL et al (1995), também indicam que as famílias populares, que geralmente não tiveram acesso à educação ou o fizeram de modo bastante precário, tendem a querer que seus filhos ultrapassem essa barreira, que tenham de fato uma boa escolarização e através dela possam buscar uma inserção melhor no mercado de trabalho e terem melhores oportunidades na vida. Mostram aos filhos a importância da educação (através do exemplo vivo que representam quanto à vivência da instrução inexistente ou limitada) e os incentivam a investir, “agarrar”, perseverar o máximo possível na escola para adquirirem instrução.

Entretanto, como aponta ZAGO (2000, p.30-31), nas camadas populares a relação com a escola muitas vezes é

heterogênea e com freqüência também contraditória, ou seja, apesar do discurso marcadamente pró-escola, não a assimilam subjetivamente, como uma disposição real para os estudos, adotando

comportamentos que podem ser caracterizados de contracultura escolar.

Essa realidade reforça o que dizem CONNELL et al (1995): para compreendermos muito do que se passa na vida escolar dos alunos é importante conhecermos e compreendermos as experiências e situações vivenciadas por eles nas famílias pois *“a educação do aluno está realmente vinculada de muitos modos às experiências e situações da família”* (p.36).

No contexto brasileiro, o estudo de SARTI (1996, p. 63) nos dá elementos para entender melhor o que ocorre nas famílias populares. Para ela, as famílias pobres se constituem a partir de um "eixo moral", baseado num dar, receber e retribuir contínuos e essa é a referência simbólica fundamental que norteia as relações dos pobres com o mundo social, ou seja, através dessa referência fundamental, dessa “linguagem” é que os pobres orientam e atribuem significado às relações que estabelecem dentro e fora de casa. E assim também podem ser construídas suas relações com a escola.

A literatura apresentada até o momento permitiu conhecer aspectos importantes da temática da interação entre a escola e as famílias dos alunos e nos auxiliaram a melhor situar o problema de investigação. Percebemos que no Brasil são poucos os estudos que procuram descortinar a visão das famílias sobre a escola e são ainda mais raros os que procuram ouvir a voz das famílias sobre mudanças organizacionais e pedagógicas que ocorrem na escola e afetam a vida familiar e como se dá a relação escola-famílias neste contexto.

Dentre os estudos encontrados, os de BARBOSA, MAGALHÃES e ZANIOLO (1997) e BARBOSA e MAGALHÃES (1998), investigaram prioritariamente a visão familiar (pais/mães e alunos) sobre a experiência dos filhos nas Classes de Aceleração. Outros pesquisadores, como PLACCO, ANDRÉ & ALMEIDA (1999) e de SOUZA (1999), fizeram estudos avaliativos – um sobre experiências bem sucedidas de Classes de Aceleração e outro sobre os limites e possibilidades de integração destes alunos com atraso de escolaridade na educação regular – com a preocupação de também ouvir a voz dos alunos e de suas famílias. Outros dois trabalhos ainda podem ser citados: o de GLÓRIA (2002), que investigou a compreensão e o posicionamento de alunos e suas famílias acerca da prática da não-retenção escolar

(Escola Plural) na rede municipal de Belo Horizonte, com vistas à compreensão das implicações desta para a sobrevivência escolar prolongada; e o de PARO (2001), que investigou os Ciclos de Ensino na realidade de uma escola municipal paulistana, como o propósito de estudar a resistência docente à promoção dos estudantes do Ensino Fundamental, tendo ouvido não só os integrantes da escola, mas também alguns alunos e mães.

Estes estudos, direta ou indiretamente, deram voz às famílias e aos alunos, mas nenhum deles, exceto o de BARBOSA, MAGALHÃES e ZANIOLO (1997) enfatizou prioritariamente a relação escola-famílias e sua importância na discussão e implementação das políticas públicas educacionais brasileiras.

Diante do exposto, percebemos que muito ainda precisa ser conhecido e analisado sobre a relação escola-famílias, sobretudo nos meios populares e em contextos de mudança educacional, sendo esse um campo profícuo para pesquisas. De modo que, investigar a ótica das famílias (comumente representadas pelas mães) e de seus filhos sobre como ocorre essa relação pode trazer à tona elementos que ajudem no conhecimento, na compreensão, na desmistificação e na melhoria das relações estabelecidas entre escola e famílias ou no entendimento dos elementos que dificultam e impedem que ocorra a efetiva participação das famílias na escola.

Assim, tomamos como foco de pesquisa as famílias de camadas populares e seus respectivos filhos(as) para apreender as relações que a escola estabelece com estas, como elas ocorrem e o que as motiva, considerando o contexto da implementação de uma política pública educacional.

Conhecer melhor a escola, os alunos e suas famílias, como estes se relacionam no seu meio social, como concebem a escola e a educação, como concebem suas relações com a escola e como estas relações são construídas, como estes vislumbram estas relações pode trazer contribuições importantes para a área e subsídios para se buscar um melhor desempenho das escolas nas suas funções específicas e pode também dar subsídios aos cursos de formação de professores para pensar e discutir estas questões no âmbito de seus cursos e aos gestores educacionais que organizam e elaboram políticas educativas.

Por outro lado, este tipo de investigação pode contribuir para chamar a atenção de estudiosos e educadores sobre a necessidade de se repensar a relação escola-

famílias e construir um diálogo mais aberto entre essas instâncias, de promover um envolvimento satisfatório das famílias com as questões relacionadas ao desenvolvimento da criança, com o processo educativo e seus objetivos, bem com a busca de melhoria da escolarização dos alunos nos moldes que defendemos anteriormente.

O que, geralmente, tem ocorrido é que as políticas educacionais chegam à escola sem a anuência dos professores e menos ainda das famílias e dos alunos, sem sequer o conhecimento deles, que se sentem como que alijados do processo e de fato desresponsabilizados por ele, pois assim a escola e os órgãos governamentais o fazem.

Um outro fato, que parece ignorado pelos envolvidos diretamente com a proposição e implementação das políticas educacionais, é que estas políticas afetam tanto a escola como as famílias e os alunos envolvidos, mas isto parece ser menos importante. Com o intuito de destacar exatamente o inverso é que nos propusemos realizar este estudo.

Por fim, cabe mencionar que os conhecimentos advindos da pesquisa que nos propusemos desenvolver podem representar uma contribuição valiosa para os elaboradores de políticas públicas educacionais que se interessem pelo sucesso escolar dos alunos e das escolas, pela formação de professores, pela diminuição do fracasso escolar e eliminação da dicotomia que envolve o binômio escola-famílias, especialmente em tempos de rápidas e acentuadas mudanças em ambas as instâncias educativas e na sociedade como um todo.

Isso posto, passamos a apresentar, nos capítulos seguintes, os dados obtidos nesta investigação.

No capítulo que segue apresentamos oito estudos de caso (“estudos de caso múltiplos”) que configuram a visão da escola e seus agentes educativos sobre a escola e as famílias e seus papéis educativos, sobre a relação escola-famílias e sobre a implementação da Progressão Continuada na escola investigada; ainda a visão de sete famílias e seus filhos sobre a escola e a escolarização, sobre as vivências no contexto familiar e sua relação com a educação dos filhos, sobre os papéis educativos da escola e da família, sobre a relação escola-famílias e sobre a implementação da Progressão Continuada na escola.

Capítulo 3

“Estudos de Caso Múltiplos” - uma escola e sete famílias de alunos: mundos que se falam?

“Reconhecer o valor de uma cultura diferente, mas também reconhecer-se como depositário de um bem cultural válido, é ganhar aos olhos dos outros e de si próprio um prestígio novo e estimulante” (POURTOIS, DESMET e BARRAS, 1994, p. 298)

Apresentamos nesse capítulo oito estudos de caso a partir dos dados de pesquisa coletados junto aos membros da escola, as famílias e os alunos. Mostramos, em primeiro lugar, o caso da escola, tomando-a como uma unidade educativa, e considerando a perspectiva dos diversos agentes que nela atuam. Em seguida revelamos os sete estudos de caso referentes às famílias e seus filhos.

Como já mencionamos anteriormente, na apresentação dos casos consideramos os sentidos atribuídos: à escola e às famílias pelos participantes da pesquisa; à relação escola–famílias e suas implicações na educação escolar e ainda à política da Progressão Continuada implantada na escola pública estadual paulista.

No caso da escola optamos por destacar os dados referentes a cada categoria.

Nos casos das famílias estes temas encontram-se no texto como um todo, reconstruídos a partir das *configurações familiares* e do cruzamento das informações obtidas sobre as famílias, os alunos, a escola e seus professores. Aqui tomamos cada família no seu conjunto (alunos/filhos e familiares): as visões dos seus integrantes, suas experiências e expectativas. Consideramos que tomando as famílias em suas configurações singulares poderíamos compor de modo mais coeso as suas visões singulares, situando-as no contexto mais amplo das interações entre a escola e as famílias.

Gostaríamos de destacar dois aspectos, no nosso ponto de vista essenciais para o entendimento da leitura que fizemos dos dados levantados junto às

famílias e seus filhos. Um refere-se ao entendimento do que seja família no sentido estrito e no sentido amplo. Para tal, recorremos a SARTI (1999, p.100-101):

A família não se define, assim, pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou inexistência, de sentido. (...) A família delimita-se, desse modo, por uma história que vai sendo contada aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios. Estes por sua vez, são constantemente redefinidos pelas várias mensagens que chegam à família através do mundo ao seu redor. No entanto, cada um conta esta história do seu jeito. Ela é recontada de maneiras diferentes por e para cada um dos membros que compõem a família, dependendo do lugar a partir do qual ouvem e falam, construindo várias (e variadas) histórias.

Para contar a história destas famílias, suas visões sobre o mundo social em que viviam, pensamos ser pertinente recorrer a um outro aspecto, desta vez destacado por CARVALHO (2000, p. 13):

As expectativas em relação à família estão, no imaginário coletivo, ainda impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos. A maior expectativa é de que ela produza cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem. No entanto, estas expectativas são possibilidades e não garantias. A família vive num dado contexto que pode ser fortalecedor ou esfacelador de suas possibilidades e potencialidades.

Assim, apresentamos a seguir, primeiro o caso, da escola, retratado a partir das perspectivas dos seus agentes educativos, e depois as *configurações familiares* que retratam os olhares das famílias e seus filhos acerca dos elos que se estabelecem entre a escola e as famílias e destas com o processo de escolarização dos filhos.

3.1 – CASO 1 - A ESCOLA

“(...) o professor... eles não gostam muito de alunos (...)” e a família... “o que eles podem fazer na escola?”

Antes de iniciarmos a apresentação do estudo de caso da escola situaremos brevemente a escola investigada e os membros da escola que participaram da pesquisa.

A escola investigada localiza-se em um bairro periférico do Município de São Carlos-SP. O bairro fica à margem de uma rodovia estadual e é constituído por casas modestas, a grande maioria já acabada, mas algumas ainda sem processo de construção ou ampliação. No mesmo há um posto de saúde, uma escola de educação infantil, uma fábrica e pequenos estabelecimentos comerciais (açougue, padaria, farmácia, lojas de materiais de construção, pequenos mercados de frutas, verduras e outros). As ruas do bairro são asfaltadas e o mesmo é atendido por pelo menos três linhas de ônibus urbano para acesso ao centro da cidade e outros bairros distantes.

Trata-se de uma escola diferenciada porque não seguia a reorganização escolar (adotada no Estado de São Paulo a partir de 1996) que separou as escolas de Ensino Fundamental em unidades educacionais distintas: de 1ª à 4ª e de 5ª à 8ª. Como retratado em estudo anterior realizado na mesma escola (MAGALHÃES, 1999) este fato ocorreu, devido à reivindicação da população por uma escola que atendesse aos seus filhos no próprio bairro, uma vez que outras escolas que atendiam à demanda de alunos de 5ª a 8ª séries, ficavam distantes. Após reivindicações da população e solicitação formal da direção da escola junto aos órgãos responsáveis no Estado, a escola manteve o atendimento para todo o Ensino Fundamental.

Apesar de atender a todo Ensino Fundamental e funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) a escola pode ser considerada de pequeno porte: a estrutura física da escola é composta por sete salas de aulas (em uma delas funcionava a biblioteca da escola, que teve que ser ocupada para sala de aula, devido a demanda para formação de mais uma sala); uma sala de professores, uma sala da coordenação pedagógica; uma sala da direção da escola e secretaria; uma cozinha; uma pequena sala

usada para almoçar; quatro banheiros; uma quadra coberta; um pequeno pátio, com um palco para apresentações, mesa e bancos de cimento, onde os alunos se acomodam na hora de tomar a merenda. Há ainda uma área gramada e com árvores, onde os alunos brincam e circulam, principalmente, na hora do recreio.

Quanto aos agentes educacionais participantes da pesquisa podemos destacar: a Diretora tinha aproximadamente 50 anos, e estava na direção da unidade escolar há cerca de 8 anos; além disso era professora universitária. A Coordenadora tinha cerca de 40 anos e assumira a função na escola há 5 anos. A professora Conselheira tinha perto de 38 anos, estava na escola há quase 2 anos (ministrava a disciplina Educação Artística), tinha 20 anos de magistério e no momento da pesquisa lecionava em três escolas diferentes. A professora 2 também tinha cerca de 38 anos, exercia o magistério há 10 anos e lecionava História; no momento da pesquisa trabalhava em quatro escolas e além de professora era também manicura.

Passamos em seguida a apresentar os dados da escola:

Sentidos atribuídos à escola.

As participantes situavam a escola, nos dias atuais, como enfrentando um grande desafio, principalmente no que se referia ao seu papel educativo junto ao tipo de clientela que vinha recebendo. Reconheciam que sua essência era a educação, a formação das novas gerações. Mas duas delas apontavam que este objetivo estava comprometido na medida em que a escola estava sobrecarregada de funções que não lhe cabia desenvolver (controlar o comportamento, ser “guarda de crianças”, “puxar a orelha” dos alunos), o que acabava comprometendo que o fizesse de modo adequado. A escola fazia apenas “o que estava sendo possível” e com muita dificuldade. As falas que ilustram estas visões são as que seguem.

A Diretora apresentou uma visão mais genérica sobre o papel da escola e situou a importância do cumprimento deste papel, principalmente junto aos alunos das classes populares:

*“Olha, o papel da escola e o papel da família é um só, é educar¹⁰. Se você se aprofundar no que seja a educação das crianças, você vai ver que é papel da família, é papel da escola, é papel da sociedade como um todo estar educando as novas gerações. Agora, o que significa educar? Será que é só instruir? Será que é só transmitir conhecimento, educar? Eu acho que é muito mais que isso. Claro, que a escola é o lugar essencial da construção do conhecimento. (...) De uma maneira sistematizada, de uma maneira formal. **E tem muitos alunos que se não tiverem a escola para construir esse conhecimento, não têm outro lugar.** Então, a escola ... principalmente nas classes populares, a escola é fundamental para que isso aconteça na vida do aluno”.*

Ela ainda questionou a relevância e o tipo de conhecimento que precisava ser ensinado pela escola. Sugeriu que antes da abordagem dos conteúdos tipicamente escolares, era preciso a escola fazer uma reflexão filosófica com os alunos e suas famílias, para o entendimento do real sentido da escola e do conhecimento:

*“Antes de ensinar substantivo, adjetivo, pronome e verbo, **tem que ensinar quem sou eu, qual é minha missão...** como aluno, como jovem, o que que eu estou fazendo aqui no mundo. Porque que eu tenho que ter conhecimento? Sabe, eu acho que é uma reflexão até filosófica que tem que se fazer com as crianças e com as famílias, descobrindo a missão. Porque se você descobre o porquê das coisas, você faz as coisas. Você não precisa nem insistir. As coisas acontecem naturalmente. Então, o conhecimento, ele vai sendo produzido naturalmente se o aluno souber o porque que ele tem que ter esse conhecimento”.*

Mas ela não deu indícios fazia isso na sua escola. A direção tem liberdade para chamar os pais e discutir esse tipo de questão com eles e também ir às classes falar com os alunos, se não houver espaço para todos estarem juntos. Mas questões como estas não eram discutidas com as famílias e alunos. Era o ideal, mas na prática isso não ocorria na escola.

A partir desta fala da Diretora podemos questionar se, de fato, o conhecimento pode ser produzido naturalmente. Em que circunstâncias, sob que condições? Todas as famílias e seus filhos teriam condições de se desenvolverem, adquirirem conhecimento, terem acesso aos saberes produzidos socialmente ao longo dos tempos, sem o intermédio da escola? Se assim fosse, que sentido teria a existência da escola?

¹⁰ Os grifos em negrito nas falas das participantes, são destaques nossos. Os fizemos com o intuito de realçar o que priorizamos na análise. Talvez o leitor fizesse outros destaques, outras análises.

E claro que, por exemplo, as famílias das camadas populares não têm condições de proporcionarem aos seus filhos um ambiente e situações de aprendizagens priorizadas pela escola. Não dispõem do repertório nem dos recursos que a escola gostaria que elas tivessem. Assim, a escola precisa estimular e proporcionar situações e estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos. E se eles não conseguem fazer o proposto sozinhos, os professores precisam conduzir, orientar as aprendizagens dos alunos. Não “entregar” o conhecimento pronto, mas também não supor que o aluno vá aprender sozinho, “naturalmente”, quando “for o tempo”. Por outro lado, se as famílias e os alunos perceberem a função da escola e do porque devem freqüenta-la e aprender determinadas coisas então a educação escolar poderá ser facilitada e até ser mais produtiva. Mas, era a escola que teria que disparar esse processo de reflexão mais formal. A conscientização das famílias sobre a importância do que se aprende na escola é mais intuitivo, baseado no senso comum e nas percepções da própria vida não escolarizada.

Para a Coordenadora o papel da escola, assim como o da família, estava perdido em meio às atuais circunstâncias em que ambas as instâncias se encontravam e havia uma confusão de papéis, com uma sobrecarga de atribuições à escola, que nem sempre podia cumpri-las:

*“Eu acho.. que ... qual é o papel da escola, qual é o papel da família? Hoje ela está meio que perdida. Mas, eu te diria assim, perdida mesmo. Porque foi jogada tanta responsabilidade para a escola na educação das crianças, que ... fica difícil você determinar qual é o papel da família em relação à educação. Porque **tudo é função da escola.** Até a ... **desde o comportamento dessa criança até a aprendizagem,** ficou para a escola. (...) Então, é uma responsabilidade que ... está aí meio confusa. Para gente estar determinando qual é a função da escola, qual é a função da família, eu acho que hoje está ... está complicado”.*

A Coordenadora afirmou ainda que a escola procurava fazer o que podia para que o aluno aprendesse e quando se via sem saber como resolver um determinado caso procurava solicitar à família que encaminhasse o filho para outros profissionais de apoio, inclusive fora da escola (por exemplo, na universidade):

“Olha, sinceramente, a gente tem procurado atender todos os problemas que a gente encontra, todos. Até mesmo na orientação, de estar pedindo para o pai levar a criança para fazer avaliação em algum lugar. Procura mostrar para o pai que,

muitas vezes, a criança vai passar por psicólogo, esse tipo de coisa, mas que não é que ela tenha algum problema. Mas, que aquilo pode ajudar a gente a trabalhar com a criança, porque partindo daí nós vamos ter a fala de um psicólogo para tá trabalhando junto. (...) E a gente tem procurado atender todos esses casos. Só que tem alguns que é difícil. Têm alguns que os pais se recusam, que os pais acham que é a gente que está vendo coisa, que não tem nada, que a criança não tem problema. Mas na medida do possível a gente atende sim, a gente procura atender”.

Estas falas indicam, como veremos também em outras mais adiante, que a escola e seus profissionais pareciam ter muita dificuldade para lidar com os casos fora do esperado pela escola e, mais ainda, sentiam grande necessidade de recorrer a um profissional da saúde, quando não conseguiam ensinar a alguns alunos. Mesmo reconhecendo a necessidade de algum profissional especializado para ajudar a resolver questões que extrapolavam o âmbito de atuação do professor, o que ocorre muitas vezes é que ao primeiro sinal de não aprendizagem do aluno, é mais fácil responsabilizar a vítima e indicar o caso para uma resolução médica. Felizmente, nem todas as famílias incorporam este tipo de discurso da escola, uma vez que se recusam a atender este tipo de solicitação da escola.

Entendemos que ao não saber lidar e reconhecer o próprio fracasso, culpando a vítima, a escola acaba transformando uma pequena dificuldade dos alunos em um grande drama, o que leva a pré-concepções sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos e dos seus irmãos menores: problemas de família.

A Conselheira expressou sua visão sobre a escola tomando como horizonte a escola ideal, mas também apontou que no seu dia-a-dia a escola (real) tem que trabalhar com uma situação concreta, com o que se dispõe e, neste sentido, procura fazer o que pode para cumprir o seu papel de preparar o aluno para o futuro:

*“Eu acho que a função da escola hoje é **encaminhar o aluno... da melhor forma possível, com o que nós temos hoje, tentando... se adaptar à clientela que tem e dando as informações mais assim... mais necessárias possíveis, eu acho. Você dando condições para que o aluno... possa amanhã se virar sozinho, ser alguém e ter seus direitos... saber quais são seus direitos, seus deveres”.***

E aqui revela o olhar de que para eles, o pouco basta, ajudando a mantê-los no mesmo status social e econômico em que se encontram. Afinal... são incapazes ... Uma é a escola dos ricos, outra a escola dos pobres.

A Conselheira ainda indicou de que modo entendia que a escola devia desenvolver o seu papel:

“Eu acho que isso é conhecimento. É fazer eles lerem, é fazer eles buscarem onde está a informação, onde está isso... (...) Então, eu acho que escola é isso hoje em dia é informação. É informação assim, é ele (o aluno) buscar informação para ele poder crescer no seu conhecimento. Então, acho que é esse o papel da escola hoje em dia”.

Aqui percebemos uma questão delicada. A escola não oferece conhecimento, mas informação e ainda é o aluno que tem que buscá-la.

Ainda podemos questionar se todos os alunos teriam a facilidade e o acesso a busca de informações, do conhecimento. Teriam eles, alunos das camadas populares, a facilidade e a disponibilidade que alunos de outras camadas têm, muitas vezes dentro de sua própria casa? Pensamos que não. O que está aqui em jogo é a atribuição do acesso e da aquisição do saber puramente ao indivíduo, ao aluno. Parece que se ele não consegue buscá-lo, se fracassa nessa empreitada para a qual a escola nem ao menos o prepara, a culpa é sua. Mas e o papel educativo do professor? O aluno deve ter um papel ativo no ensino é fundamental; aprender a buscar informações (mas não só) é extremamente importante, principalmente nessa sociedade em mudança, mas o professor tem a sua especificidade de formador e não pode se abster disso, sob o pretexto da necessidade do aluno caminhar sozinho. E caminhar sozinho não é ser abandonado.

Segundo a professora 2, apesar de ser função básica da escola ensinar, tornar o indivíduo cidadão, esta função está ficando em segundo plano porque à escola têm sido delegadas funções que eram das famílias, como por exemplo o cuidado, a guarda dos alunos. Para ela, o professor ocupava um lugar que era da família e com isso, deixava de cumprir o seu papel de professor:

“O papel da escola é ensinar. Ensinar a ler, a escrever, a ... torná-lo cidadão. Só que não é mais. Não tá sendo mais. (...) Estão jogando muita coisa para escola que não é obrigação. (...) O papel do professor hoje, na realidade, não é ensinar mais. É cuidar das crianças para que os pais vão (sic) trabalhar. ... Muitas vezes a gente deixa de dar aula porque a gente precisa conversar com o aluno. Precisa ouvir (...) A educação hoje não é mais você ensinar ler, escrever ... ensinar seus deveres ... e seus direitos. Hoje não, a educação é você puxar a orelha mesmo. É

aquela coisa ... é a educação que o pai e a mãe tem que dar em casa. O professor tá fazendo esse papel, hoje na sala de aula”.

A professora 2 também relatou que as condições de exercício profissional na escola não contribuem para que os professores desenvolvam seu trabalho de modo mais satisfatório, dado o contexto atual, em que se requer da escola um maior leque de funções, formas ampliadas de educação, para além dos simples conteúdos escolares, principalmente quando os alunos têm na escola sua principal fonte de acesso ao saber e à cultura valorizados socialmente. Neste quadro, a professora se via desvalorizada enquanto profissional e desamparada no exercício de sua ação docente. Se via como professora e um pouco como mãe, apesar de saber que não podia ocupar este último papel na vida dos seus alunos, seja porque seu papel era outro, seja porque a própria situação não possibilitava que ela o exercesse com o coletivo dos seus alunos:

“Eu acho que deveriam valorizar muito mais o professor agora. Muito mais. Porque eu falo assim: ‘olha, eu tenho sete filhos. (...) É tão difícil.’ Imagina 40, 43 filhos. Porque eles passam o maior tempo da vida deles é com a gente (os professores), não é com os pais. Então, a gente está educando de todas as formas. (...) Então, é lógico que a gente se preocupa também, mas também não tem que ser tudo, que nós também temos nossa família”.

A professora tem razão ao indicar como uma dificuldade e agravante na qualidade do ensino a desvalorização dos professores. Ainda é coerente o seu pensamento sobre os papéis educativos da escola, uma vez que nessa discussão não podemos perder de vista que não se deve confundir o papel materno/paterno com o papel docente, nem vice-versa. Cada qual tem sua especificidade e deve procurar desenvolvê-lo bem.

Entretanto, como a própria professora sinalizou (também indicado na fala da Diretora), 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. Claro que a exigência é grande para a escola, mas ela não pode se eximir do seu papel formador. Dos professores e da escola como um todo são exigidos papéis mais amplos em termos educativos. Dela está sendo exigido muito mais que formar as novas gerações na cultura socialmente valorizada, para o exercício da cidadania, para a formação dos sujeitos (sua subjetividade, sua identidade, sua

personalidade...). Ela ainda se tornou, principalmente para os alunos das camadas populares, o espaço social privilegiado de convivência e referência para constituição do aluno como sujeito no mundo social, (BUENO, 2001). Mas parece que a escola, na pessoa dos educadores, não se deu conta disso, ou não consegue aceitar o novo desafio de envolver a entrada em massa dos alunos das camadas populares na escola.

Sentidos atribuídos às famílias e aos alunos

Destacamos aqui as visões das participantes sobre os alunos e suas famílias, sobre o papel da família na educação dos filhos, sua participação na educação dos mesmos e as expectativas que da escola em relação à família e à sua forma de atuação junto aos alunos.

Optamos por abrir este tópico com o olhar sobre os alunos no contexto da classe, apontado pelas duas professoras e sobre a família, revelado espontaneamente por uma delas. Um relato muito revelador do modo como a professora via sua classe e alguns dos seus alunos em particular, suas condições de vida e de aprendizagem na escola.

Assim, o relato a seguir, apesar de singular por representar a visão de apenas uma das participantes da escola, tem a finalidade de abrir o leque de dados sobre a visão da escola sobre os alunos e de trazer elementos que podem ajudar a entender algumas das visões expressas também pelas outras participantes, na medida que situam os alunos a partir de alguns casos particulares e ainda indicam elementos que nos auxiliam na compreensão do contexto da sala de aula, que não foi observada por nós.

Os relatos que seguem abordam especialmente um tipo de interação professor-aluno que não respeita a diferença, sobretudo cultural, que separa muitos alunos de seus pares e dos professores com quem buscam/precisam aprender na escola.

As duas professoras mencionaram que não tinham *grandes* problemas com a classe, principalmente com indisciplina, apesar de esta ser uma reclamação da maioria dos professores que lá lecionavam. Com argumentações diferentes ambas disseram que não tinham *grandes* atritos com a classe, apesar de reconhecerem que era difícil ministrar as aulas, principalmente por causa da conversa dos alunos. O que nos parece contraditório, uma vez que se a conversa é generalizada e atrapalha o andamento

da aula e a concentração dos alunos é sim indisciplina. Talvez as professoras não “medissem forças” com os alunos, o que é bem diferente de “não ter *grandes* problemas”. Procuravam não destratar-los e queriam, no mínimo, o mesmo. Entendemos (apesar de não terem dito explicitamente) que eram professoras que não chegavam ou não gostariam de *chegar às vias de fato* (agressão verbal ou física) com os alunos, como acontecera com outro professor na escola.

A Conselheira disse que tinha boa interação com os alunos e pensava que isso se devia ao fato de ser a Conselheira da classe e também de os alunos gostarem de sua matéria, Educação Artística.

“Ali, não tem assim... um aluno que dá trabalho. Ali é uma classe que conversa demais. Para começar. A maioria dos professores tem problema de indisciplina na sala. Não é aquele problema assim... o pessoal reclama um pouquinho, problema de indisciplina. (...) Mas por outro lado, eu não sei se é porque a gente é Conselheira, eles não são tão indisciplinados comigo. E muitas vezes, o problema que, às vezes, tem com outra professora não tem comigo. Sabe por que? Porque, às vezes ele não gosta daquela matéria, então, ele apronta a aula inteira: ou ele não faz ou ele ignora ou coisa e tal”.

Já a professora 2 disse que procurava tratar com atenção a sua interação com os alunos, que os tratava com respeito e carinho. Isso, segundo ela, era muito importante para o ensino em sala de aula, mas muitos professores não o percebiam e por isso tinham problemas com a classe, principalmente de indisciplina.

*“... Outra coisa que eu acho assim muito importante em sala de aula é que ... essa sala até tem problema com alguns professores. Mas é importante ... **muito importante** (frisa) **que o professor trate eles como gente. Que tem esse problema também, que o professor, eles não gostam muito de alunos. Então, eles têm muito problema com aluno por esse motivo. Então, tem que tratá-los com muita educação, muito carinho. Mesmo sendo problemático a gente precisa, porque com toda rebeldia que eles têm, eles não admite (sic) que a gente trate eles (sic) mal”.***

Parece que um dos muitos conflitos que os professores estavam vivenciando devia-se ao fato de não saberem lidar com a diversidade dos alunos, suas diferenças, suas dificuldades e com a indisciplina.

Além disso, as situações de vida e de trabalho das famílias e mesmo as condições culturais dos alunos acabavam colocando para o professor novos e diferentes desafios (exigiam outras estratégias de ensino e modos de lidar com diferentes situações

em sala de aula), os quais não conseguiam ou não sabiam como podem resolver. Mesmo vindo de uma mesma classe social ou de uma muito próxima da dos seus alunos, o professor não poucas vezes se distancia deles, parece negar sua própria origem, sua própria experiência quando do outro lado da mesa ou atribui a sua “ascensão” ao esforço pessoal o que os alunos parecem não demonstrar. Assim, não se percebem no outro (o aluno), mesmo que em condições sociais e históricas atuais diferentes.

Mas são justamente estes os pontos-chave, a essência da escola no desempenho do seu papel educativo; é nestas situações que ela pode fazer a diferença na vida de muitos alunos. Para isso precisa aceitá-los, respeitá-los e valorizá-los nas suas diferenças, nas suas culturas e em seus objetivos, valores etc. Não queremos com isso culpabilizar os professores por dificultarem aos alunos das classes desfavorecidas o acesso ao conhecimento e à cultura, apenas destacamos que alguns equívocos se situam nesse limiar da ação docente e que, se os professores e a escola não estão sabendo o que fazer, ou não estão obtendo resultados satisfatório com o que estão fazendo, eles precisam ser ajudados a, primeiro, localizar a raiz do problema e depois, a buscar meios de resolvê-lo. Nesta reflexão, precisamos considerar a crise social em que vivemos, os problemas decorrentes do desemprego, a falta de expectativas em relação à escolaridade e aos seus resultados, o descompasso do saber escolar com os saberes necessários para a vivência da cidadania no mundo social, dentre outros que se fazem necessários para pensarmos os rumos da formação dos alunos como seres humanos.

Uma outra visão sobre a classe foi expressa pela professora 2: 7^a série tinha 35 alunos e era uma “sala boa”, os alunos eram “interessados”. Com ela não ocorriam *grandes* problemas de indisciplina, apesar de esta ser uma reclamação da grande maioria dos professores que lá lecionavam, principalmente depois da implementação da Progressão Continuada, como exploraremos mais adiante. Dentre estes alunos, a professora 2 destacou seis, que, para ela, eram os casos mais problemáticos:

“... Bom, a maioria dos alunos são muito interessados ali. Nós temos assim, alguns casos... que falta interesse. Que, no caso, é o B¹¹... que ... eu acho interessante é que eles não têm falta. Eles não faltam mais não fazem nada em sala de

¹¹ Para a identificação dos alunos participantes deste estudo utilizaremos uma letra do alfabeto que representou a ordem de entrevista com as famílias (inicialmente onze) que vai de A a L. Aqui fazemos referência a sete famílias (com quem continuamos a coleta) e seus respectivos filhos identificados como: B, C, E, F,G, J, L. Os outros alunos que foram citados serão identificados com as duas letras iniciais do nome.

aula. (...) quanto a mim, eu não tenho problema com nenhum deles. Todos são muito educados. Eles conversam muito, tem lá, às vezes, a briguinha entre eles, mas eles são educados comigo. Não tenho problema com alunos na sala. Tem o B, tem o OT ... **Que o OT ... perdeu o pai dele esse ano num acidente, inclusive ele estava junto, se machucou também. Então, ... ele nunca fez nada em sala, nunca se interessou e agora ele usa essa parte do acidente do pai, perdeu o pai, por isso que ele tá desinteressado. Mas, é mentira (que certeza!). Ele é um menino desinteressado mesmo. (...) Tem... o GA... ele é assim: também não participa de nada, não tem a turminha dele também, é muito solitário ali, é... cheio de gracinhas também e não faz nada, nada. Inclusive, eu falei com a mãe dele na última reunião que nós tivemos que é a falta de interesse que ele... ele não tem condições de ir para uma 8ª série. É lógico que o sistema pode até mandá-lo porque ele não faltou. Faz a recuperação de janeiro, talvez até, pode ser que aprovam ele (sic). Mas, eu até disse a ela: como mãe, eu não permitiria, porque ele não sabe nada. Ele não tem condições de ir para uma 8ª. E da 8ª vai para o 1º, do 1º, sabe... vai empurrando, então, não dá certo. Esses são os problemas, assim, que eu tenho. Assim, de alunos, ... que não fazem nada em sala de aula. Tem o SI... também... ele é assim: muito brincalhão, não tem um lugar para sentar, está sempre andando durante... toda aula... para lá e para cá, também não faz nada. E... quem mais ... o MR. ... que também não tem uma falta e que também não faz nada. Agora no final desse bimestre que ele resolveu fazer alguma coisa. Acho que ficou meio preocupado. Então, o bimestre passado ele tirou nota e esse bimestre também. É um aluno que... mas é desinteressado também. Dos demais não tem, assim, aquele problema. (...) Eu esqueci de falar sobre a MA..., que a MA... também teve um ... é problemática: tem problemas com os pais, os pais se separaram e ela tá com um problema assim... eu acho até grave. Inclusive, a reunião anterior, antes dessa, eu pedi para mãe que procurasse um psicólogo para tratar dela. Porque ela é muito magrinha, no começo, ela chorava muito, ela queria muito a minha atenção. Então, ela pedia para os colegas falarem que ela estava com dor de cabeça... sabe aquela coisa? Então, a MA... assim! Ela também tem esses problemas. Mas os demais, é uma sala boa”.**

Este relato é bastante elucidativo, dispensaria maiores comentários não fosse carregado de rótulos sobre os alunos que não aprendem ou que representam um “problema” para a escola, que não sabe como lidar com eles e ajudá-los aprender, a encontrar significado na escola.

Geralmente a escola não investiga o que comumente chama da “falta de interesse” dos alunos (Por que será que o aluno não teria interesse? O que causaria essa “falta de interesse? Essas são apenas algumas das perguntas que poderíamos fazer). Por outro lado, cria-se um verdadeiro ciclo vicioso em torno de alguns alunos que são rotulados como “problema”. Dois dos alunos acima citados (OT e MA) eram “personagens” dos relatos das professoras, não só nesta pesquisa, mas em outra que já

havíamos realizado nesta escola em classes de 4ª série¹², das quais estes alunos faziam parte. OT sempre fora “taxado como desinteressado”, da turma da bagunça; já MA desde aquela época era rotulada como uma aluna com problemas emocionais e familiares e muito “distraída”. Acrescente-se a isso agora a “medicalização” da aprendizagem, há muito contestada, mas ainda persistente no imaginário dos professores (“... *pedi para mãe que procurasse um psicólogo para tratar dela. Porque ela é muito magrinha... ela chorava muito* ...). É inegável que conflitos familiares, como brigas e mesmo a separação dos pais; problemas de saúde e outros podem influenciar o estado emocional da criança, levando-a a perder a concentração, ao esquecimento e mesmo a outros comportamentos que mereceriam a atenção do professor, mas atribuir a estes elementos o peso determinante da não aprendizagem e do fracasso da criança na escola e o que é pior, ao longo de anos (há pelo menos quatro anos), é no mínimo reducionista e perverso.

Já tínhamos tomado conhecimento, com outros professores, de que o problema da indisciplina estava generalizado na escola, mas os professores desta classe faziam reclamações incisivas: diziam que tinham alunos que nada faziam em sala, além de atrapalhar a ordem na classe e a concentração dos que queriam aprender (idéia reforçada também por alguns alunos, posteriormente). Por isso, resolvemos indagar esta professora sobre o que pensava sobre esta questão. Porque havia este comportamento por parte de alguns alunos? O que os levava à escola? Por que continuavam indo à escola, se lá nada faziam?

O seu relato foi o que segue:

“... *Eu acho interessante que eles gostam (sic) de vir para a escola. (...) eles ficam, assim, naquela expectativa no horário de entrada, de que o professor não venha. Então, muitas vezes eles falam assim: ‘Ai! Dona, por que a senhora veio?’* *Aí, eu falo: Olha, eu vim porque eu amo vocês e estava com saudades. ‘Ah! Por que a senhora não ficou em casa?’* *Aí eu pergunto: E por que vocês não ficaram em casa?* *Falei: esse é meu trabalho. Eu tenho que cumprir meu horário senão não ganho por isso. Ai eles falam assim: ‘Ah! Vou ficar fazendo o quê em casa? Não tem nada para fazer lá’.* *Entendeu? Então, eu acho assim: eu tenho trabalhado assim, em escola da periferia e eu noto assim, que a escola é diversão para eles. Que eles não têm assim uma expectativa, por exemplo, de ir ao fim de semana no shopping, ir ao cinema. Ir numa praça, tomar um sorvete. Não. Eles moram nessa vila e é aqui que eles se*

¹² Pesquisa que originou nossa dissertação de mestrado (MAGALHÃES, 1999).

divertem na medida do possível. Então, a escola é um ponto de encontro deles, dos amigos”.

Entendemos que não se trata se ter (ou não) a expectativa de freqüentar outros lugares além do bairro onde moram, trata-se de condições financeiras e/ou possibilidades para tal e até mesmo de interesse nesses programas que agradam a “classe média”. Mas parece que a professora não conhecia bem os alunos desta escola ou estava generalizando para todos a situação de vida de um ou outro. Dizemos isto porque dentre os alunos entrevistados, pelo menos três tinham uma vida social que ia além do trajeto casa-escola, escola-casa e imediações do bairro. Alguns deles relataram passear no parque ecológico, sorveteria, parque de diversão, shopping, visitar parentes em outros bairros ou cidades vizinhas, além da oportunidade de convívio social na igreja. De fato, algumas famílias tinham um convívio social mais restrito ao bairro, por diferentes motivos, mas disto não se pode generalizar para toda a classe, para todos os alunos. Nos pareceu um tanto quanto preconceituosa a visão da professora ao dizer que as famílias não tinham expectativa de vida e convívio para além do seu bairro (“vila”). Neste sentido, ela desvalorizava a vivência no bairro e suas possibilidades de convivência “interessante”. Sob este pretexto (que os alunos não se interessavam pela escola e pelo ensino, apenas pela oportunidade de encontro e diversão com os pares) ela os taxava como sem expectativas e seu discurso era normativo, prescritivo de um padrão de vida e de entretenimento que nem todas aquelas famílias locais podiam (se é que o desejavam...) ter. Apesar de algumas delas terem explicitado que tinham tais práticas (mesmo que de modo mais esporádico).

Para a professora 2 estes alunos não tinham educação (“*eles não sabem o que é educação. Por favor, dá licença, eles não conhecem essas palavras*”) e ao invés de ajudá-los a se expressarem de modo “mais civilizado”, ensinando-lhes as regras de civilidade, por não saber como lidar, se comunicar com eles nesta situação, ela acabava “***falando na linguagem deles***”. Porque *não adianta você falar: ‘dá licença’, ‘por favor’. Não adianta! Então, muitas vezes quando está demais eu falo: ‘por favor, calem a boca!’ Sabe? Então eu tenho que falar na linguagem deles*”. Mas se a professora não usa normas de boa educação com os alunos, como pode pedir ou esperar que eles o façam com ela?

A professora 2 questionava os alunos sobre o porquê iam à escola e não queriam fazer nada, porquê passavam cinco horas sentados na sala de aula, muitas vezes sob calor intenso, quando *“poderiam estar na casa de vocês agora, lá, assistindo o programa de vocês, que vocês gostam. Na sala, tomando o seu suco, alguma coisa. ...”* (parece que isso ela não considerava ofensivo nem desestimulante!).

Ela tinha como hipótese que a união da classe e a falta opção quanto ao que fazer em casa os levava à escola e não outro motivo:

“Mas isso para eles está bom porque eles não estão sós. E outra coisa que eu acho assim, muito interessante (...) eu noto nessa sala... a união. Eles não conseguem trabalhar assim na sala com as carteiras todas arrumadinhas, são... todos grupos. Então, eles chegam na sala e já juntam as carteiras e fica assim, um encostado no outro. Eles fazem tudo, é muito difícil trabalhar. (...) É muito difícil, porque eles falam o tempo todo. Eles têm assim o caderno impecável, tudo em ordem, a maioria dos alunos, mais conversam... e é assim... é aquela necessidade de estar encostado um no outro”.

A professora parecia não perceber que ao mandar calar a boca e ficar em casa ela, em nada estava ajudando seus alunos, aliás, estava negando o seu papel de educadora. Parecia negar também a importância da aprendizagem que os alunos lá iam buscar, porque era isso que eles diziam quando os indagávamos sobre o que pensavam sobre a escola. É certo que alguns alunos *bagunçavam*, mas não se podia, com base no seu comportamento, dizer que não se interessavam pela própria aprendizagem. Se eles gostavam de trabalhar em grupo talvez fosse porque a própria escola os estimulou a trabalhar assim ou ainda porque perceberam que aprendiam mais facilmente quando discutiam em grupo, ao invés de apenas interagir com o professor isoladamente. Talvez o professor tenha mais dificuldade, ou considere mais trabalhoso desenvolver um conteúdo usando uma metodologia mais interativa, por exemplo, em grupos, mas as vantagens em termos de possibilidades de aprendizagem para os alunos são indiscutíveis.

O relato da professora 2 confirma a perspectiva apontada por BUENO (2001), quando situa a escola como tendo se constituído, especialmente para os meios populares, em um espaço social privilegiado para a convivência desde que o aluno ingressa na mesma. A escola, que até então tinha o papel fundamental de formar as novas gerações, de realizar a transmissão sócio-cultural agora está também sendo um

espaço onde as crianças e jovens se conhecem, se socializam, se formam como sujeitos. E isso é muito bom, pois inclusive vem ao encontro do que diziam a diretora e a coordenadora, que a escola deve formar o cidadão, formar para a vida.

O relato da Professora 2 é revelador da união dos alunos, do sentimento de coletividade, de grupo, da necessidade de estar com o outro e fazer algo; talvez este algo não seja o que a escola quer que façam, nem se relaciona ao que quer ensinar; talvez os alunos queiram algo mais do que os conteúdos escolares – sempre tão poucos-, as matérias – sempre as mesmas e desenvolvidas da mesma maneira - e os horários e as aulas que se sucedem após cada toque da sirene. Talvez ainda, só a escola ainda não tenha percebido o que os alunos querem e precisam aprender. É indiscutível a necessidade da aprendizagem dos conteúdos curriculares, pois sem esses conhecimentos o sucesso na vida fica cada vez mais difícil, mas a escola e os professores precisam encontrar um meio de tornar esses conhecimentos atrativos e desafiadores para os alunos. Especialmente para os alunos das classes populares, muitas vezes, estes conhecimentos e sua abordagem pela escola tornam-se não um desafio, mas um precipício, geralmente percebido como intransponível, dada a distância cultural que os separa. Aliado a este aspecto, ressaltamos o que destaca PERRENOUD (2001b), ao questionar que as novas pedagogias ou as pedagogias ativas poderiam se tornar elitistas, quando priorizariam um tipo de organização do trabalho pedagógico que favorece o aluno que é culturalmente próximo das normas e valores estabelecidos pela escola, o aluno de classe média, ou seja, quando os professores deixam a aprendizagem por conta dos alunos, da sua autonomia. Assim, os alunos das classes populares estariam em desvantagem porque não teriam o repertório e as possibilidades de aprendizagem que têm os alunos de classe média, que conseguem progredir sozinhos na escola ou têm respaldo em casa ou aulas particulares que supririam suas dificuldades. Já os alunos das camadas populares só têm a escola como espaço de aprendizagem dos conhecimentos culturalmente valorizados em uma época, sistematizados, já que a aprendizagem da cidadania pode ocorrer no dia-a-dia, na igreja, nos grupos de amigos, nas comunidades de bairro, nas famílias, nos sindicatos etc. Esperar que eles amadureçam, progridam naturalmente, ao seu tempo no processo ensino aprendizagem é uma atitude um tanto quanto perversa e cínica, uma vez isto seria condená-los antecipadamente ao fracasso.

A professora 2 não conseguia dar aula e mais propriamente ensinar aos alunos, o que a preocupava e fazia questionar-se sobre o seu papel em sala de aula. A sua forma de abordar os conteúdos e de ensinar aos alunos é reveladora da postura que eles assumiam em suas aulas e reforça a análise que fizemos anteriormente. Segundo ela:

“Não tem condições de você explicar uma matéria. Então, eu utilizo muito questionário que é para eles lerem de novo o ponto e estarem respondendo e todo exercício que eu dou em sala de aula, eu dou nota, para eles fazerem também. Entendeu? (...) E eles conversam... Mas eu acho assim, a única coisa que me preocupa, é que eles vão para 8ª e não vão levar muita coisa não. Isso me preocupa”.

É preocupante o fato de a professora não estar conseguindo realizar a sua tarefa básica, ensinar. Ensinar os conteúdos escolares e demais saberes que compete à escola proporcionar e desenvolver em todos os alunos. Se isso não ocorria, e o aluno estava progredindo entre as séries sem aprender, era muito pertinente a sua preocupação. Mas, não foi questionado o fato das não-aprendizagens anteriores; naquele dado momento da escolaridade (na 8ª série) o aluno tinha que ser *barrado*, não podia prosseguir. Além disso, nesse relato fica claro o motivo do desinteresse dos alunos. Se é para ir à escola para ler o livro e responder questionário olhando no ponto, isso eles podem fazer em casa, sozinhos. É por isso que se preconiza a morte dos professores (CORTESÃO, 2000).

Para finalizar o relato que retrata a visão da professora 2 sobre seus alunos apresentamos sua hipótese sobre a rebeldia deles:

“... eu gosto muito dos meus alunos e eu os trato muito bem porque eu sei qual é o motivo de toda aquela rebeldia deles. (...) Olha, eu acho assim... Eu sinto assim: as crianças elas estão muito jogadas. Então, elas crescem na rua. Por exemplo, eu posso ter um filho ótimo, mas se eu tiver que trabalhar e não puder olhá-lo, ele vai ficar na rua. Na rua ele não encontra nada de bom. Então, ele também vai ter que se tornar rebelde para poder se defender. É uma defesa deles, entendeu? Então, ele vai deixar de ser aquele filho assim, comportado, tudo, porque ele vai precisar se defender. Porque ele não tem ninguém para defender ele. Ele não vai ter a mãe, ele não vai ter o pai, não vai ter o irmão, nada. Ele está sozinho. Ou ele se torna uma criança rebelde e se defende ou ele vai apanhar muito. E eu noto nas salas de aula que, muitas vezes, eu entrei em sala de aula para dar aula e a primeira coisa, o aluno já me ataca. Já vem com tudo para cima de mim. Aí eu já pego e falo: ‘olha filho, não é assim’. Então, é uma defesa dele. Antes que eu brigue com ele, ele já brigou comigo. Por isso a rebeldia. Então, é a defesa deles é essa, a rebeldia”.

Ela ainda completou que a rebeldia dos alunos era originária da rua e também de “lares ruins”:

“É da rua. Um pouco de casa, não é?. Porque os pais não são ... não estão se dando ... o devido respeito, nem a eles nem aos filhos (famílias desestruturadas ... pais sem moral ...). Porque a maioria, assim, por exemplo, tem muita criança que mora em um cômodo. Ali mora pai e mãe, tia, tio, todo mundo junto, várias famílias junto e não tem o respeito, o devido respeito. Não respeitam a criança. O adulto não respeita a criança. Então, eles já crescem naquele ... ambiente ruim. (de pobreza). E a rua também, não é?”

Novamente percebemos uma visão preconceituosa a respeito das famílias pobres e seus filhos (a falta de cuidado; os filhos abandonados, que ficam/crescem na rua, que são sozinhos no mundo, por isso rebeldes etc), uma visão que é sempre generalista (todas as famílias são descuidadas, deixam seus filhos jogados). Mas o professor deve ser “compreensivo” (paternalista) e entender esta rebeldia pois eles têm motivos para ser assim, por isso devemos “relevar” e tratá-los bem: uma visão muito perigosa porque generaliza uma dada situação (pontual) e culpabiliza o outro (o aluno e sua família) por não conseguir atingi-lo com o conhecimento, com a aprendizagem na escola.

Ao atribuir a rebeldia dos alunos à má influência do “lar ruim” (o que seria um “bom lar”?) temos mais um indício de que a professora não conhece as famílias dos seus alunos e menos ainda seus lares. Com base em que ela pode fazer tais afirmações? Apenas no comportamento e nas atitudes dos alunos na escola?

Parece que a Professora 2 tomava um caso ou um exemplo bem caricatural para tecer comentários e fazer generalizações preconceituosas. Em nosso contato com o campo, percebemos que, de fato, alguns alunos e suas famílias tinham condições de vida muito difíceis, algumas mães trabalhavam fora para ajudar no sustento da casa e talvez alguns alunos passassem parte do tempo que ficavam em casa sozinhos ou cuidando de algum irmão, mas nenhum deles ficava na rua. Pudemos identificar, durante as entrevistas com as famílias, que algumas casas eram bem simples, mas não eram como o quadro pintado pela professora. Por outro lado, pobreza não significa desamor, desagregação familiar, revolta etc. Não se pode dizer, por exemplo, que os filhos ficavam “jogados” pelo fato de passarem parte do tempo sozinhos em

casa, enquanto seus pais trabalhavam; poderia essa ser uma necessidade e uma situação de vida de algumas famílias.

Por outro lado, não se pode atribuir às famílias culpa pela situação de pobreza em que muitas vivem. Nem se pode também dizer que um lar pobre é “ruim”. Era o que a família (desassistida, desamparada pela política social) podia oferecer aos filhos. Talvez passassem por dificuldades que pudessem criar tensões no ambiente familiar, gerando resignação ou desesperança, mas nem por isso as famílias podem ser consideradas como exercendo uma má influência sobre os filhos nem causa da sua rebeldia. Destaque-se que entre as famílias entrevistadas não encontramos situação que se comparasse a esta visão da professora sobre os alunos e suas famílias.

Podemos supor que o ambiente social mais amplo e, por exemplo, a rua, pudesse sim levar o aluno a se auto defender, a criar um mecanismo de sobrevivência neste contexto, mas não devemos ser tão taxativos a ponto de atribuir ao ambiente da rua e aos lares que se constituem em ambiente precários economicamente as causas da rebeldia, da violência e do desinteresse dos alunos pelos estudos e pela escola.

As participantes da escola tinham uma visão do papel da família como muito similar ao papel da escola. Apesar de não negarem a especificidade do papel familiar, imaginavam que o mesmo era muito semelhante ao da escola no tocante à educação dos filhos. A fala da diretora ilustrativa esta visão:

“Agora, o papel da família é, antes de mais nada, juntamente com a escola, estabelecer valores para essas crianças. Quais são os valores que devem nortear nossa vida? Definir mesmo e caminhar a partir desse valores. E ter muito claro: qual é a missão da escola a partir desses valores, qual é a missão da família a partir desses valores. E tudo se volta para a formação da criança. Eles têm que ter essas referências. Se não, crescem uns jovens aí, absolutamente, sem referências, absolutamente, sem norte, como se diz no popular”.

Importante destacar nesta fala que há, da parte da escola, uma tendência à padronização de valores, valores estes baseados em princípios e interesses de um dado grupo social. Por outro lado, percebe-se um forte mecanismo de não aceitação da diversidade, do outro diverso do que a escola pretende como ideal, “normal”, “correto”.

Não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, apesar de termos solicitado várias vezes e recebido, primeiro, a resposta que o mesmo não podia sair da escola e depois que estava em reformulação, mas soubemos no contato informal

com os professores, que ele tinha sido elaborado com base em alguns princípios (“*missões*”) e que para cada um deles havia um objetivo e uma metodologia de trabalho. Nos parece que era a isso que a Diretora de referia. Mas questionamos até que ponto as famílias tiveram participação no âmbito de decisão sobre em o Projeto Político Pedagógico da escola. As próprias participantes (professoras e coordenadora) afirmaram que suas participações não iam além das reuniões bimestrais.

Outras falas apresentadas abaixo ilustram uma visão sobre o papel da família muito próxima ao do papel do professor. Quando essa visão não se confirma consideram que há um desinteresse da família para com seus filhos. Há ainda a culpabilização da família por não terem uma cultura que se aproxime da cultura da escola, por não ensinarem aos filhos valores, hábitos ou habilidades que são requeridos por ela.

*“Então, eu acho que o papel da família hoje em dia é, eu não vou generalizar, que a gente sabe que não é por aí. **Mas o papel da família era estar trabalhando junto com o professor na escola.** Porque... tem coisas que têm que ser aprendidas dentro de casa, têm que ser ensinadas dentro de casa, têm que ser exigidas dentro de casa. Tem outras que não. Tem outras que o papel é da escola. Mais muitas vezes a gente sente que os pais deixam muitas coisas para que nós resolvamos aqui na escola. E a gente muitas vezes ... eu não dou conta disso! De repente eu me vejo diante de uma situação que eu me sinto incapaz de resolver. Então, eu vejo assim que essa hora, muitas vezes, isso daí teria que ser papel de pai, da mãe. De sentar e conversar (...) E eu sinto assim, que a **família hoje em dia conversa muito pouco com os filhos também.** (...) Eu sei que está difícil, todo mundo trabalha, todo mundo batalha ... pelo bem estar da família. Mas... você vê que o aluno fala certas coisas e que **muitas vezes ele é mal criado, mas porque ele é assim em casa também.** Ele não é só na escola assim. Ele é em casa também”* (Professora 1).

“Então, eu acho que o papel da família é se importar, se interessar pelo que o aluno faz na escola, pelo que ele tá aprendendo na escola. Isso a gente passa nas reuniões” (Professora 1).

A Conselheira desconsiderava que o comportamento do aluno podia ser diferente e, muitas vezes, mudava conforme o ambiente, e que vários fatores podiam influenciar neste modo de agir, desde o relacionamento com os colegas até o estímulo do professor e do ensino oferecido. Não se pode dizer que haja tanta linearidade entre o que acontece na casa e o que acontece na escola. Especialmente nesta última, outros fatores e sujeitos estavam presentes e precisavam ser considerados (os próprios alunos indicaram isso em suas falas - *“às vezes ele é um santo em casa, mas na escola é uma*

peste” – Por que?). Por outro lado, ela parecia ignorar, que nem todas as famílias sabiam o que os professores pensavam, o que deles esperavam, apesar da escola querer ensiná-los a educar seus filhos; quando ela procurava fazer isso nas reuniões não o fazia com todas as famílias, apenas com aquelas que compareciam. As outras, não se tinha feito muito para uma aproximação mais satisfatória, apesar de culpabilizá-las sempre, inclusive pela ausência.

Há também a culpabilização da família por não ter tempo para se dedicar, conversar com os filhos, principalmente para repreendê-los sobre o mal comportamento na escola. Há falas que demonstram, inclusive, que a escola quer ensinar as famílias a educarem seus filhos, de acordo com o que ela considera que é o melhor. Com base na experiência das próprias famílias, os educadores querem ditar regras para as famílias dos seus alunos:

“eu sou mãe, sou avó (...) tenho dois filhos meus e crio mais três que não são meus. (...) E são meus filhos. E eu sou daquela mãe que é assim: choveu, vai chover, eu vou buscar. Está com problema ... eu sento. Eu posso ter o que ... olha ... eu sou professora, eu sou manicure, eu tenho minha casa para cuidar e os filhos para cuidar também. Que todos dependem de mim e eu tenho tempo para todos. (...) os pais trabalham, mas eles têm que ter o tempo para o seu filho. Afinal de contas é filho deles. E ninguém conhece melhor o filho, do que o pai e a mãe. (...) Então, esse é o papel! Eu acho assim que a gente tem que ter o tempo” (Professora 2).

Não estamos desconsiderando a experiência da Professora 2 como profissional e mãe, apenas ponderamos que cada família tem uma experiência particular, assim como particulares são os seus valores e costumes (por exemplo). Embora concordemos que o diálogo e a disponibilidade de “tempo” sejam importantes na relação familiar, não podemos ignorar as restrições impostas pelas condições de vida existentes nos diversos grupos domésticos. Mas mais importante do que o tempo despendido é a qualidade da relação estabelecida; de nada vale muito tempo com os filhos se nele só há brigas e discussões, desentendimentos. Além disso, se a escola acha que tem o direito de se intrometer na vida familiar, então está assumindo mesmo uma responsabilidade mais ampla do que a que lhe diz respeito, com uma tendência explícita de homogeneidade social em relação à clientela que frequenta aquela escola e às relações que estabelece com suas famílias.

Uma outra fala, agora da Coordenadora, é ilustrativa da incompreensão por parte da escola, quanto à disponibilidade de tempo das famílias, das suas condições de trabalho e das suas necessidades financeiras (principalmente hoje em dia é muito difícil encontrar uma família em tempo integral, mais especificamente uma mãe em tempo integral, mesmo no caso daquela que se dedica ao lar).

“Só que eles têm uma visão diferente: quando você traz um pai, conversa com ele, ele diz assim para gente: ‘Ah! Mas eu fui muito pior do que ele na escola! Sabe? E fala isso na frente da criança! Quer dizer, que estímulo ele está dando para o filho, para o filho melhorar? Ah! Mas eu também fazia isso! Eu já recebi vários pais assim. Aliás, uma grande maioria. Inclusive pai chegou a falar assim para mim: olha, eu estou perdendo hora de trabalho para poder estar aqui. Como se aquilo fosse assim... sabe? Sem nenhuma importância!’”

Em situações como esta relatada a escola poderia considerar que, de fato, é super importante para este pai não perder a hora do trabalho, pois isso pode implicar perda no salário e até mesmo do emprego. Ao invés de taxar este pai de desinteressado, de não se importar com a escolarização do filho, a escola poderia rever sua estratégia de contato com as famílias, por exemplo, chamando-as em horários mais viáveis, sendo mais flexível em suas exigências com relação a elas.

As participantes, especialmente as professoras, indicaram o que esperavam das famílias, como elas deveriam cumprir seu papel em casa com relação aos trabalhos escolares. Também indicaram a necessidade de a família dar uma ajuda direta e explícita, um apoio doméstico nas atividades realizadas na escola: olhar os cadernos, trocar informações com os filhos na realização de tarefas, de trabalhos de pesquisa ou ainda na utilização dos conhecimentos escolares aplicáveis no dia a dia.

Para a Conselheira:

“Eu acho que o trabalho que pode ser feito é o trabalho assim, dos pais cobrarem: ‘filho o que você tá aprendendo? Deixa eu ver seu caderno’. De repente, isso é muito importante. Porque nós temos alguns alunos, eu tenho alguns alunos em todas as escolas, trabalho em três escolas, que, de repente, você abre o caderno não tem nada (frisa) Mas, você fala assim: cadê o pai, cadê a mãe que não vê que não tem nada¹³. (...) E eu gostaria que todos os pais fossem assim (olhassem o caderno). Eu acho que é desse jeito que nós trabalhamos em conjunto: eu aqui e eles em casa,

¹³ E ela que é a professora, por que não vê que não tem nada no caderno na escola e exige que os alunos ao menos copiem o que coloca na lousa?

trabalhando o que tá sendo ou cobrando do filho: ... o que que você está aprendendo? De repente: 'Filho eu estou com dificuldade nessa conta, você não pode me ensinar?' Então eu acho que é por aí, sabe? Essa troca também de conhecimento é muito importante. Eu troco conhecimento com eles (os alunos). Eles fazem essas pesquisas, eles descobrem coisas que eu, às vezes, não sei. (...) E muitas vezes em casa, isso não acontece. Em casa esta cobrança não existe. (...) Então, o que eu mais sinto é isso: que a família poderia ajudar nesse sentido. (...) Participar das reuniões. Vem conhecer... tem pais que eu não conheço e que vai terminar o ano e que não vai me conhecer”.

Já para a Professora 2:

*E, muitas vezes, os pais fazem isso: o professor vai reclamar, vai falar para ele que ele tem que olhar teu filho, procurar ver todo dia o caderno, se tá em ordem etc e tal. E ele já entrega. Ele fala: '**Não. A senhora pode fazer o que quiser. Pode até bater no meu filho. Eu estou autorizando. Pode bater!**' Sabe, eles estão entregando para a escola um papel que não é da escola, é de pai e mãe”.*

Concordamos que é importante as famílias acompanharem a vida escolar dos filhos, perguntando como foi o dia na escola, sobre o que aprenderam, que olhem seus cadernos, e isso faça alguma diferença para o aluno em seu percurso escolar. Mas parece que estas participantes esquecem ou desconsideram que nem todas as famílias têm escolaridade suficiente, nem recursos para ajudar nas pesquisas – material disponível, por exemplo. Além disso, há que se considerar que, muitas vezes, nem mesmo elas sabem como aplicar o conhecimento que ensinam no cotidiano. Por fim, se os professores não conhecem as famílias não se pode dizer que é porque as famílias não querem, diversos fatores podem estar contribuindo para este desconhecimento.

Também a Diretora e a Coordenadora manifestaram a visão de que as famílias deveriam participar mais diretamente da vida escolar dos filhos. Segundo elas, as famílias não se envolviam na educação dos filhos e algumas, quando iam à escola, iam para reclamar da mesma, quando na realidade deveriam reclamar dos filhos, porque estes não estavam atendendo às expectativas da escola. Esse posicionamento reforça a idéia de que a família é a responsável pelo desempenho dos filhos na escola, principalmente quando apresentam um comportamento inadequado ou quando não correspondem ao desempenho esperado pela escola:

*“Olha, envolvimento... em matéria de educação, **eu acho que o pai não se envolve.** (...) Alguns pais que fazem parte do Conselho da Escola, sim. Estes colocam algumas opiniões, algumas coisas que poderiam ser feitas, mas assim... Falar: 'Olha, poderia ser feito isso! ... Sabe umas coisas meio jogadas? Agora o **pai não se envolve,***

de maneira efetiva na educação não. (...) Dele tá vindo aqui para a escola, dele saber como é que tá o filho, o que que o filho tem feito, se tem algum problema que ele possa estar ajudando a gente resolver. Não existe isso!” (Coordenadora).

*“Alguns pais vêm à escola para reclamar, quando não estão de acordo com alguma coisa dos filhos. Mas não é uma reclamação sistemática, consistente. Quando a gente senta para conversar, eles acabam entendendo que não é bem por aí. Que há outros fatores que os filhos não contaram e de que, **na verdade, eles não tinham que reclamar à escola, tinham que reclamar aos filhos. Porque os filhos não estão atendendo às metas que a escola estabelece**”* (Diretora).

Interessante discutir alguns aspectos a partir destas falas: a escola reclamava que as famílias não se envolviam na educação dos filhos, o que não era verdade, mas, poderia não ser o envolvimento que a escola gostaria que elas tivessem; as “poucas” famílias que participavam sugeriam “coisas meio jogadas”, mas também parece que a escola não se propunha a discutir; ainda, a escola podia reclamar dos alunos e sua reclamação tinha fundamento, mas a das famílias não. Engraçado que ouvimos da parte de uma família (só para citar um exemplo) que a escola também fazia reclamações sem fundamento, ou melhor, equivocadas (chama na escola a família de uma criança que nada tinha a ver com o problema ocorrido) e a família não tinha sequer um pedido de desculpas pelo constrangimento e pelo equívoco. A escola sempre tinha razão, a família não.

Por outro lado, a professora 2 apontou que percebia um “interesse” por parte das famílias dos alunos daquela escola, apesar de também culpabilizá-las e aos alunos quando ocorriam problemas de indisciplina e desempenho na classe:

*“Mas você sabe... eu trabalho em quatro escolas e eu notei que nessa escola a maioria vem. (...) **aqui os pais realmente se interessam pelos filhos. É por isso que eu acho que ainda é uma sala boa. Porque salas que tem mais alunos problemáticos, é falta de pai e mãe mesmo**”.*

Por outro lado, esta mesma professora reforça a idéia de que a maior escolaridade da família e seu pressuposto “melhor cuidado” com os filhos seriam os responsáveis pelo melhor rendimento dos filhos na escola - idéia reforçada pelos meios de comunicação através do Ministério da Educação e também pelas análises feitas a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme sinalizado por CARVALHO (2000) e indicado nos capítulos iniciais deste texto.

Apesar de considerar estas famílias “interessadas” a mesma professora as discriminava pela sua condição educacional (e pelo seu capital cultural) e fazia um julgamento sobre sua condição social (principalmente no caso das famílias que não tinham uma mãe disponível em tempo integral) e sua posição em relação à escola e à escolaridade dos filhos:

“os pais que têm estudo são os que cuidam melhor dos filhos e que exigem mais dos filhos, cobram muito mais. (...) Mas a maioria não tem estudo. Então, eu acho que eles ... o jeito deles verem os filhos que tão estudando, fazendo 7ª e 8ª. Nossa!! Eles já são professores para eles... que não têm estudo. (...) E tem muitos pais também que não estão preocupados com a aprendizagem. (...) Ele se preocupa assim: ‘Eu vou trabalhar, onde vai ficar meu filho?’ A escola ainda é uma segurança para os pais trabalharem. Para as mães, principalmente”.

Percebemos que a professora 2 está tomando como parâmetro de comparação uma família de classe média, que pode contar com estratégias educativas que comportam uma ação mais direta, intencional e específica no apoio acadêmico aos filhos. Muitas vezes estas famílias também contam com uma mãe disponível para esse apoio ou dispõem de recursos financeiros para pagar quem o faça: por exemplo, um professor particular, aulas de reforço etc.

Entretanto, identificamos que não havia um consenso entre as participantes quanto à valorização da escola e da educação por parte das famílias:

*“Olha, que ajuda que a gente precisa? (...) o pai... eu não sei, mas que de alguma maneira devia ter algum controle em relação ao filho. **Que ele procurasse estar mostrando para o filho que a escola é um lugar de uma grande importância na vida da criança. Que sem a educação, sem a escola essa criança não vai chegar a lugar nenhum**”.* (Coordenadora)

“... no fundo, no fundo acho que todo pai sabe... ele quer o melhor para o seu filho. E ele sabe, ele está ciente que a escola ainda é uma coisa boa para o seu filho. (...) Ele pode até ser analfabeto, mas ele sabe que ele, o filho, precisa aprender a ler e escrever. Então, onde ele vai aprender? Na casa dele? Não, na escola. Então, ele, ele é ciente disso” (Conselheira).

Esta última fala vai, em certa medida, em direção contrária à idéia apresentada pela Professora 2, quando esta considerava as famílias pelo seu grau de escolaridade, supondo que pais analfabetos não valorizavam as aprendizagens oferecidas pela escola, mas a tinham apenas como “guarda dos filhos”. É possível que

este tipo de família não tenha a clareza da dimensão do conhecimento que pode ser desenvolvido através da escola (que vai, ou deveria ir muito além do simples aprender a ler e escrever e mesmo do que hoje em dia se aprende nela), mas eles apostavam nela todas as suas chances de acesso ao saber e de ascensão social, mesmo que de forma modesta.

De certo modo, pelo menos a professora Conselheira expressava, reconhecia, que as famílias populares não só valorizavam, mas também investiam, na “medida do possível”, na educação dos filhos:

*“à medida do possível, até onde eles podem ir, eles investem sim. **Eles investem porque eu vejo.** Eu vejo tanto em material, que eles trazem. O esforço que, às vezes, muitas vezes você vê **um pai humilde** ... De repente, ele tem lápis de cor, ele tem isso, ele tem aquilo. É um **aluno que trás os trabalhos em dia.** (...) **de cobrança** ...: o que você precisa, o que você tem feito, o que você faz? Você precisa disso? (...) é um investimento total, geral. **É fazer o melhor que eles podem pelo filho. A começar do material.** Os trabalhos dos alunos eles trazem em dia. Então, você percebe que **eles são alunos que eles vêm assim, ... até eles se destacam ... eles vêm bonitinho para escola.** Então, eu acho que isso é um investimento de família. Sabe? A mãe, **os pais se preocupam em trazer, mandá-los para escola, não de cabelo despenteado, não sem escovar os dentes. Então, manda arrumadinho, manda...** Então, acho que isso é investimento. É ... os pais investem para eles próprios, não para os pais, para os próprios filhos. Eu acho que em todos os sentidos. Eu acho **que o pai que é preocupado com o filho, ele tá investindo no filho**”.*

Se, por um lado, este relato mostra um reconhecimento da Conselheira pelo investimento que as famílias das classes populares fazem na educação dos filhos, por outro, evidencia que, muitas vezes, o professor percebe mais facilmente como investimento da família aquilo que está mais visível (“*Eles investem porque eu vejo*”), o investimento material (que nem toda família pode dar), ou ainda a presença física na escola (sinal de preocupação com os filhos). Imaginar que a aparência física da criança pode indicar o cuidado ou não da família, pode ser perigoso porque se desconsidera que, mesmo que a família tenha ensinado “modos de se vestir, se higienizar”, quando a criança não o faz para ir para a escola ela pode estar sozinha em casa (não conta com a supervisão de nenhum adulto) e isso não pode ser tomado como um descuido de sua família. Além do mais, nem tudo que se ensina para as crianças elas incorporam ou obedecem prontamente. Nem sempre elas aceitam e colocam em prática as prescrições

familiares transmitidas no processo de socialização, nas interlocuções cotidianas (ROMANELLI, 2000).

Aliado a isso, a própria condição de vida e de trabalho das famílias impõe certos limites à ação destas, mas isso não quer dizer que não o façam, que não se preocupam. O fato de o aluno levar os trabalhos escolares “em dia” não pode ser cobrado das famílias ou visto como um “descuido” quando não ocorre, como um não investimento, porque muitas famílias podem não ter um repertório, um *capital cultural e social* (BOURDIEU, 1998) que possibilite ou facilite uma intervenção, um apoio acadêmica direto na vida escolar do filho. A família pode indagar, lembrar ou ainda “cobrar” que o filho faça os trabalhos escolares, mas se ele não consegue fazê-lo sozinho e a família não pode ajudá-lo, o aluno não pode ser penalizado na escola e nem a família culpabilizada por isso. Seria um tanto perverso este tipo de atitude ou pensamento perante esta questão (CARVALHO, 2000).

As participantes apresentaram visões sobre as famílias nas quais a idéia da *deseestrutura familiar* aparece como um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar e por grande parte dos problemas que os professores enfrentam na escola para ensinar os alunos. Aliada a esta idéia aparece também a mistificação do papel educativo da família, sobretudo a “naturalização” do papel educativo e da vocação maternos (GOMES, 1994). Mesmo quando reconhece a condição de trabalho de muitas famílias, a escola desconsidera suas condições de vida e reais necessidades de sobrevivência no mundo social e do trabalho, quando as responsabiliza pela ausência da mãe (a mãe em tempo integral) no processo de escolarização das crianças e jovens.

Está subjacente em uma das falas das participantes da escola um modelo de “amor”, de “organização” e “convivência” familiares, associados à mistificação do papel educativo familiar e à “naturalização” da figura e da vocação materna.

“(...) É... muita criança abandonada, talvez pela necessidade que hoje o pai e a mãe precisa trabalhar e não é fácil. Atravessa assim um problema, um cansaço. (...) A mãe trabalha o dia todo, a maioria é faxineira ou empregada doméstica. (...) depois chega em casa tarde, ainda tem que cuidar da casa, fazer a janta. Então, não está tendo tempo para o filho. Eu acho que existe uma ausência muito grande, ainda mais... não tanta pelo pai porque o pai é uma outra figura, ... eu acho que a mãe é ... muito importante ... a presença da mãe com o filho. Muito importante. Então, está faltando muito isso daí. Hoje em dia, por exemplo, existe um número muito grande de pais separados” (Professora 2).

“A gente queria apenas que os pais amassem os seus filhos, em primeiro lugar. Que a gente recebe uma grande parte dos alunos, aqui dentro, de um desamor muito grande, por isso a violência. É um desamor, uma agressividade de pai para filho. É uma violência doméstica como eu nunca vi. Então, o que que nós queremos? Que os pais resolvessem essa questão porque isso tem repercussão direta na escola. Não adianta chamar o pai aqui e falar: ‘Ah! O teu filho é indisciplinado, teu filho faz isso, faz aquilo’. Quando a origem disso não está aqui na escola. A origem disso está no ambiente de agressividade que ele vive. Ele só vê pai gritar, só vê mãe gritar. Ele vive nos trancos ... e barrancos., com violência. Ele reproduz isso dentro da escola. (...) Queremos, assim, firmeza com os filhos, correção dentro de casa, que haja disciplina, mas que não haja violência. É um sonho? É um sonho, mas é um sonho possível” (Diretora).

Não podemos dizer, na grande maioria dos casos, que as famílias não amavam os seus filhos, até por que verificamos (como veremos mais adiante nas falas que retratam a relação escola-famílias) que a escola não conhecia suficientemente as famílias para fazer tal afirmação. Parece que a escola tomava como parâmetro alguma ocorrência de violência doméstica que vinha a conhecer e a generalizava. Afirmar que as famílias não amavam os seus filhos é um equívoco (quando as próprias participantes disseram que não as conheciam na totalidade, que a grande maioria não comparecia à escola), principalmente quando, a partir disso, as culpabilizavam por problemas indisciplinados na escola.

Concordamos que algumas famílias podem usar de estratégias educativas punitivas, diferentemente do que as escolas e muitas culturas têm como norma atualmente ou ainda do que pode ser considerado mais adequado do ponto de vista educativo. Também acreditamos que o castigo corporal já foi há muito ultrapassado na escola brasileira e que a escola pode discutir com as famílias algumas práticas ou estratégias educativas, buscando uma proximidade que favoreça a interlocução e o trabalho de ambas, mas não pode culpabilizar nem os alunos nem suas famílias por se comportarem de modo diverso ao esperado pela escola.

Por outro lado, se a violência é freqüente ou muito grave, então a escola não pode se omitir e deve levar o caso a quem de direito, ao Conselho Tutelar, que tomaria as medidas plausíveis. O que poderia ser uma solução para o problema que a escola diz enfrentar.

Entendemos que a criança leva para a escola suas experiências pessoais e familiares, ela leva uma cultura, um modo de perceber o mundo social e não se desvincula disso – nem deveria, pois a aceitação da diversidade é uma luta viva –

quando está sendo socializada na escola, mas não acreditamos que estas experiências possam ter peso determinante no processo de escolarização dos alunos, até porque isso seria desconsiderar o papel da escola e a diferença que ela pode fazer no processo de formação social do indivíduo. Seria interessante que a escola pudesse conhecer e reconhecer a cultura dos alunos para, através dela, fazer a ponte com a cultura escolar e possibilitar a construção do conhecimento, por parte dos alunos, através do cruzamento, da convivência respeitosa das diferentes culturas no interior da escola (STOER e ARAÚJO, 2000; SILVA, 2001).

Para finalizar apresentamos uma fala que ilustra como uma das professoras percebia a influência de um concorrente direto no processo de socialização dos alunos e da família: os meios de comunicação de massa, mais especificamente a televisão, que é, muitas vezes, o único bem cultural a que as classes populares têm acesso (MELLO, 2000).

*“... o que está acabando com família também, na minha opinião, é a televisão. Por exemplo, o pai vai assistir um jogo, o filho não é para ir. Ah! O filho quer conversar e ... ele: ‘Não. Quero assistir o jogo!’ Primeiro, trabalha a semana inteira; no Domingo, está na televisão; à noite, está na televisão. A mãe a mesma coisa. **E na televisão não tem nada de bom. A gente sabe que não tem nada de bom. Que ali, eles mostram uma coisa e a realidade é outra. Porque tudo o que o pobre está vivendo hoje, é baseado na televisão. Então, eles vêem lá os casais que separam, um vai ... sai com outra. O homem sai com a outra. Uma coisa ali que eles mostram, que é muito bonito na televisão e lá naquela sociedade, quem tem dinheiro. Só que aqui embaixo é diferente. Aqui é diferente. A vida é diferente, não é por aí o caminho. Não é? Então, tem muita coisa errada”.** (Professora 2)*

É inegável a influência dos meios de comunicação, em especial da televisão, no processo de socialização dos indivíduos. Até questionamos o potencial educativo de alguns programas veiculados, mas não podemos desconsiderá-la (“*não tem nada de bom*”). A escola poderia aproveitar desta situação e fazer uso da TV comercial para fins educativos, por exemplo: para formar o cidadão crítico frente os meios de comunicação como a TV, discutir a programação, o noticiário, desenhos animados assistidos pelos alunos, a programação preferida. Isso pode ser feito num duplo sentido: estimular a aprendizagem, inovar a prática em sala de aula e, principalmente, favorecer o desenvolvimento de uma leitura crítica da televisão e dos seus programas (LOURENÇO e LIMA, 2002).

Questionamos ainda o modo de pensar segundo o qual as famílias e as relações conjugais mudaram nos últimos tempos por influência direta da televisão e da tomada como modelo de organização familiar e de convivência o adotado pela classe média.

As mudanças sociais, econômicas e culturais, sobretudo a partir das mudanças decorrentes do movimento feminista, da institucionalização do divórcio, da maior inserção da mulher no mercado de trabalho, dentre outras que ocorreram e vêm ocorrendo na sociedade, requerem uma reordenação familiar (ROMANELLI, 2000), uma reestruturação que não significa ser este grupo desestruturado, desorganizado, principalmente se é da camada popular (MELLO, 2000). Também não seria correto pensar que um modo de organização diferente do tomado como “normal” seria “errado” na classe popular, mas não em outras camadas sociais. Não podemos perder de vista a organização dos grupos familiares nos diversos segmentos sociais no decorrer do tempo. Desconsiderar este movimento e suas dinâmicas de transformação pode levar a uma leitura deturpada da realidade de muitas famílias.

Não fizemos um exame aprofundado, nem é nosso objetivo nesse trabalho, da influência das diferentes agências socializadoras que concorrem com a família e com a escola no processo de formação dos indivíduos. Sabemos que estas estão presentes e que contribuem para a formação de opinião, para ditar tendências comportamentais (moda, culinária etc) para possibilitar informações diversas, dentre outros, mas consideramos precipitado dar a esta a influência a carga de determinante das relações sociais nas famílias. Sugerimos que outras pesquisas se dediquem à análise desta questão.

Sentidos atribuídos à relação escola–famílias e as relações possíveis neste âmbito.

A relação escola-famílias era vista como importante no processo de educação, principalmente pela Diretora. Mas, assim como as outras participantes, ela a percebia como uma relação difícil:

*“... o processo da educação é um processo coletivo, que envolve todo o conjunto da escola. E **no conjunto da escola estão envolvidos os pais.** Porque qual é o lugar de origem do aluno? A família. **E essa família traz para a escola suas***

características. Então, é importantíssima a participação. (...) Quer dizer, o envolvimento é amplo. Mas, isso ainda não foi descoberto. (...) Eu vejo como essencial o relacionamento dos pais dentro da escola, mas eu vejo como muito difícil. Mas muito difícil! E os pais dos alunos que mais têm problemas de disciplina, são estes que não aparecem na escola. Eu já precisei recorrer ao Poder Judiciário para trazer pai aqui dentro da escola! Que os pais diziam: ‘Ah! Eu não vou, não tenho nada que ir. Vocês se viram com ele aí. Eu não vou mesmo! Não vou! (...) Imagina em que nível nós chegamos, não é?’.

Além de ser apontada como difícil, a relação da escola com as famílias era vista como frágil ou quase inexistente com algumas famílias em particular. Justamente com as famílias cujos filhos apresentavam um comportamento “inadequado” na escola (indisciplina). Por outro lado, as próprias participantes relataram que o contato mais sistemático da escola com as famílias ocorria em duas situações: quando eram convocados pela escola - geralmente quando ocorria algum problema de indisciplina com o aluno - e nas reuniões bimestrais (geralmente marcadas para depois do recreio, quando no período de aula ou logo no início do horário quando os alunos já estavam em férias), quando eram informadas sobre o desempenho escolar dos seus filhos.

“... na reunião bimestral é realmente para saber o desenvolvimento, como é que tá indo, tal, tudo o mais. Então, são passadas todas as informações da escola para o pai. São poucos os pais que comparecem nessas reuniões. É aquilo que eu já te falei: os alunos que a gente precisaria que os pais viessem, esses não vêm. Esses, só através mesmo de convocação e de várias convocações” (Coordenadora).

Nas reuniões com as famílias “(...) eles conversam sobre tudo: sobre o comportamento, sobre a aprendizagem, sobre a escola... aí vai. Dependendo do pai, ele se interessa, ele vai além. Dependendo do pai, ouve o que o professor tem que falar a respeito do... do rendimento do filho e vai embora, pronto. (...) Mas os nossos pais também não são freqüentes na escola. Eles são bastante ausentes. Para a gente conseguir que os pais cheguem até a escola é difícil” (Coordenadora).

“a gente tem a maior dificuldade para trazer a família na escola e o contato maior nosso, com a família, seria dentro da escola. Porque eu, por exemplo, não tenho tempo para ficar batendo de casa em casa. Às vezes a gente pergunta ou passa para Coordenação ou passa para ... olha, fulano está faltando, estou sentindo falta, não sei o quê. Então, vem a mãe, conversa, explica. ... mas muitas vezes os pais mesmo que a gente gostaria de está conhecendo, de está conversando ... nas reuniões mesmo são sempre os mesmos pais que não vêm.” (Conselheira)

Inicialmente as participantes não chegaram a questionar quanto ao porquê de justamente estas famílias estarem ausentes da escola ou ainda por qual

motivo não podiam participar mais do que o faziam. Levantaram algumas hipóteses apenas quando as questionamos sobre isso, como apresentaremos mais adiante.

A Professora 2 via como expressiva a participação das famílias naquela escola. Entendia que algumas características e peculiaridades da escola, como o seu porte, sua localização e hábitos de sua clientela favoreciam a participação das famílias, mesmo as apontadas como “problemáticas”. Além das reuniões bimestrais e de algum evento que ocorria na escola, a professora apontou como positiva a possibilidade de um maior contato com as famílias, por exemplo, quando estas levavam e/ou buscavam os filhos na entrada e saída da escola, apesar de este não ser momento utilizado para a aproximação por parte da escola. Indicou que apesar de nem todas as famílias comparecerem no horário das reuniões, elas o faziam em outro horário, quando podiam. Assim, sua indicação foi no sentido de que a participação não era “homogênea”, isto é, não ocorria de todas as famílias estarem juntas no horário e dia indicados pela escola, mas, compareciam na medida de sua disponibilidade.

*“Quanto à reunião de pais, eu notei assim, **que a maioria dos pais vem. Mesmo aqueles problemáticos...** (...) Os pais vêm muito, por exemplo, é só convocar. Olha, na semana passada nós tivemos a festa do sorvete. Eu fiquei boba de ver o tanto de pessoas que vieram aqui. Porque nas outras escolas não vão, não funciona. Essa é uma escola pequena e funciona, nesse sentido. Por exemplo, você vem na hora da entrada, você pode ver o tanto de pais que vêm trazer, que vem buscar os filhos. Mesmo à noite: as meninas, os meninos, tem pai e mãe que vem buscar. Então, eles ... a relação escola que acontece aqui é isso: **os pais não estão abandonando os filhos. Têm alguns com problemas, mas também os pais têm problemas. Tem aquele que trabalha, não tem tempo para vir. (...) Mas, também têm aqueles que não vêm na reunião, mas marcam, vêm à noite.** Por exemplo, trabalha de dia, não pode vir, à noite eles passam para saber alguma coisa. Então, essa escola ainda funciona assim, quanto aos pais virem aqui. Eles são interessados, vêm bastante”* (Professora 2).

“A maioria são as mães, mas vem bastante pais também. Por exemplo, eu tenho um aluno que eu não conheço a mãe, é sempre o pai que está presente”. (Professora 2)

Ao fazer um balanço da participação das famílias ao final do ano letivo a Conselheira também acabou indicando que a participação das famílias (pela conferência da assinatura nos boletins) era grande naquela escola, ao contrário do que tinha dito no nosso primeiro contato, por volta do início do terceiro bimestre. Segundo ela, era uma participação localizada, percebia-se que as famílias acompanhavam a vida escolar dos

filhos, mesmo que este acompanhamento fosse restrito à tomada de conhecimento do rendimento escolar, do boletim.

“Então, você vê tem uma grande participação dos pais. Muitas vezes, eles não vêm no dia, mas eles vêm à noite ou vêm noutro horário ou vêm no mesmo dia da reunião, por isso que, às vezes, assinam o boletim, entendeu? Às vezes, assinam o boletim porque vêm à noite e, às vezes, está fácil o boletim. Porque se não tiver à mão ... (não assinam) pode até ser que desses que eu dei para você tenha vindo e não tenha assinado os bimestres aí”.

A fala desta professora mostra que apesar de, muitas vezes, a escola e os professores parecerem restringir a participação das famílias à assinatura do boletim, estas compareciam na escola não só ou, necessariamente nas reuniões, mas na medida de sua disponibilidade. Se a escola soubesse explorar estes contatos em outros momentos que não exclusivamente para a entrega de notas (boletins) poderia conhecer muito melhor as famílias dos seus alunos.

As outras participantes também citaram que a escola estava aberta à participação das famílias e dava a possibilidade de outro período para o atendimento, como no horário de HTP, quando os professores estavam reunidos na escola e poderiam atendê-las. Mesmo assim, algumas delas viam essa participação das famílias como muito restrita e apontavam limitações para esta “abertura” da escola:

“Nós temos um horário específico para estar atendendo esses pais. (...) De 5ª a 8ª a gente atende de quinta-feira das cinco e meia às seis e meia... A gente dispõe desse horário para estar atendendo todos os pais que querem saber... olha, independente de comportamento, de não... de problema de aprendizagem... Qualquer pai que queira saber sobre o seu filho na escola, então... eles foram informados que esse horário estaria livre. Eles podem vir todas as semanas, se quiserem... Mas é aquilo, tem pais que vêm sim, ... mas têm outros que infelizmente...” (Coordenadora).

“Você pensa que muita gente procura? Um pingou procura espontaneamente a escola. Alguns vêm só quando são chamados. A grande maioria não vem” (Diretora).

“Nós estamos disponíveis, se preciso numa urgência, nesse horário de HTPC, a gente conversa com os pais, ou num horário... que os pais precisem conversar com a gente. Eu nunca fui requisitada na escola porque um pai veio à minha procura para saber como estava o filho. Pelo contrário, sempre, quando eu precisei, eu que mandei chamar” (Conselheira).

Num outro momento a Conselheira admitiu: *“eu já tive pais que me procuram nesses horários que a escola tá aberta, que nós estamos aqui. Já me procuraram... Mas não é comum”*.

“Bom, primeiro, que é colocado para os pais que a escola é aberta para eles. No momento que eles precisarem. É lógico, que eles não vão chegar qualquer hora e já ir entrando na sala, lógico. Mas eles podem vir a qualquer momento, conversar conosco ... a escola sempre foi aberta aos pais. Sempre”.

Importante destacar nesta fala a contradição da Conselheira (que também será indicada por algumas famílias): a escola está aberta, as famílias podem comparecer sempre, mas elas não podem “chegar a qualquer hora”. Parece que há alguns limites para a entrada das famílias na escola. Só para adiantar, mais de uma mãe disse a direção da escola havia dito que não queria que estas ficassem indo ao portão da escola no horário do recreio levar lanches para os filhos. Portanto, a participação e o contato com a escola pareciam não ser tão “abertos” quanto o anunciado.

A Professora 2 também apontou esta alternativa de horário para atendimento das famílias, mas, ao contrário das outras, continuou afirmando que a participação das famílias era expressiva:

“Tem que convocar, lógico. (...) E a escola procura sempre marcar essa reuniões num horário que eles possam vir. Então, vem sim, um bom número de pais. E mesmo quando têm problemas (...) Então, nós temos HTPC, depois da cinco e meia muitos pais vêm conversar com os professores, saber o que está acontecendo. (...)”

Esta diferença na visão das educadoras quanto à participação das famílias na escola nos leva a pensar que as famílias não participavam de modo igual, nem na mesma proporção: umas podiam comparecer às reuniões; outras somente ou principalmente nos horários que tinham disponíveis, o que nem sempre coincidia com o que a escola estabelecia ou com o horário dos professores na escola. Por outro lado, o que é uma participação restrita para uma educadora, para outra pode não o ser, dependendo dos elementos que cada uma está considerando. É preciso lembrar que a realidade das famílias, suas condições de vida e de trabalho, a sua visão da escola e a atitude e a expectativa da escola frente à participação das famílias pode influenciar a visão que cada membro da escola apresentava em termos de participação das famílias na escola.

Um relato da Conselheira nos permite localizar a questão da participação como um problema enfrentado por ambas as partes: se as famílias tinham dificuldade para comparecer na escola, as professoras tinham dificuldade para estar na escola em muitos dos momentos que as famílias as procuravam. As próprias condições em que ocorria o trabalho docente e as necessidades e especificidades da profissão e da vida de cada uma dificultam esta relação, esta possibilidade de interlocução maior e melhor com as famílias. De ambos os lados havia dificuldades, mas isso nem sempre era percebido ou considerado. A desconsideração dessas dificuldades, por parte de ambas as instâncias permanecia e a distância entre elas poderia ficar cada vez maior, uma vez que nem sempre os professores podem trabalhar em uma única escola. Muitos deles, como as participantes deste estudo, se desdobravam em duas, três e até quatro escolas para conseguirem completar sua carga horária e obter um salário mais condizente com suas necessidades, como expressou a Conselheira:

*“E... a escola, inclusive, faz uma coisa... essa escola aqui, o ano passado fez uma coisa aqui muito bonita: que nós temos um aluno que pinta muito bem. Nós fizemos uma apresentação dos trabalhos dele na escola. (...) De repete, a família veio, participou, veio a Delegada de Ensino. Então, eu acho assim, que de todas as maneiras a escola, tendo oportunidade, ela traz a família para a escola, ela traz a comunidade para a escola. ... A escola sempre tá aberta. Então, eu acho assim, que a relação só não é maior porque, às vezes, não dá para ser maior do que tá sendo. (...) porque, devido aos horários. Por exemplo, olha, eu: **tenho três escolas**. Eu saio de uma correndo, meio dia, para entrar meio dia e meia na outra. (...) Então, é assim: **nem sempre dá para a gente estar mais tempo com os pais...** (pausa) **pelos motivos das situações que nós vivemos hoje em dia**. Eu saio correndo daqui, eu tenho que buscar minha filha, eu tenho que levar, **eu sou mãe, eu tenho minha casa!** ... Então, são serviços que a gente tem que dividir, que muitas vezes não pode abrir mão, por outros, **devido `a situação, à nossa correria, ao nosso trabalho, à nossa profissão**”.*

*“Tem pais que eu não conheço e que vai terminar o ano e que não vão me conhecer. (...) **Eu conheço tão pouco as famílias**, é tão difícil eu responder para você como eu vejo, como eu vejo os pais... Eu não tenho assim... muito contato com eles. Tenho pouco contato... **Eu gostaria de estar conversando aqui, cara a cara com a família**, para poder conversar, conhecer, me apresentar, falar do teu filho, saber como ele (o aluno) é em casa, tudo. Essa troca eu acho legal! Porque para mim é **difícil eu falar da família, de repente, até assim, olha: um pai ou uma mãe que nunca vem. Mas, de repente, ela tem um problema que eu não sei porque ela não está vindo**”.*

Mesmo admitindo que as famílias podem não comparecer à escola por algum problema que a própria escola desconhece (por exemplo, o mesmo que os

professores indicam: falta de tempo em decorrência do trabalho), ainda assim, muitas vezes as famílias são taxadas de desinteressadas, de desestruturadas e culpabilizadas pelo desempenho e comportamento dos seus filhos na escola.

Algumas participantes entendiam que a escola fazia sua parte na tentativa de aproximação e relação com as famílias:

*“na primeira reunião do ano a gente expõe o plano de gestão para aquele ano: **quais são as regras disciplinares**, a gente já fez cópia do regimento interno, a gente já buscou ouvir propostas para as atividades na escola, sugestões de projetos, a gente tem feito isso. Mas, o retorno é pequeno, eu vou dizer para você. **Porque os pais acham que é a escola que faz. Eles têm na cabeça que eles não têm nada para fazer na escola. Então, é difícil**”* (Diretora).

Mas esta aproximação por parte da escola parecia ser para ditar um regário que as famílias e seus filhos deveriam conhecer e seguir (*regras disciplinares*), e parecia não haver espaço, por exemplo, para ouvir as famílias em termos de suas impressões e expectativas sobre a escola e a educação dos seus filhos.

*“Olha, a participação das famílias é essa mesmo que eu falei. **É engraçado porque isso não muda, há anos é desse jeito. A gente até tenta... estava tentando ver se existia uma maneira da gente tá fazendo algumas palestras com os pais. Estar chamando esses pais para escola, chamando pessoas que possam estar dando palestras para os pais. Mas ainda não foi possível fazer nada disso...**”* (Coordenadora).

Por outro lado, quando se acenava para uma possibilidade de conversa com as famílias parecia ser no sentido de lhes dizer como educarem seus filhos (com cursos, palestras para as famílias).

Entretanto, a mesma Coordenadora, durante a conversa acabou indicando que não havia uma *relação estreita* entre a escola e as famílias, não havia na escola a perspectiva de um trabalho conjunto com as famílias:

*“Ai... você vê, não tem uma relação... assim, que a gente pode dizer: **está tendo...** (pausa) **uma maneira de estar o pai, comunidade e escola trabalhando juntos, isso não tem não**”.*

Ao indicar que poderia haver uma relação mais estreita com as famílias e que a escola fazia esta tentativa, a própria Coordenadora caiu em contradição revelando que não existia uma *relação* da escola com as famílias, um trabalho conjunto com a

comunidade. Apesar do discurso destacar a importância desta relação, na prática ela não acontecia.

As participantes indicaram **como pensavam que deveria ou poderia ser esta relação com as famílias**, o que esperavam de uma aproximação com elas, e algumas indicações até extrapolavam o limite de atuação de cada uma das instâncias educativas. Ainda apontaram, dificuldades para a efetivação desta aproximação, desta relação conjunta entre a escola e as famílias:

*“... Em primeiro lugar, a gente não quer que o pai ajude a dar aula, não é função do pai dar aula. A gente não quer nada disso! (...) Agora, **que os pais estejam presentes aqui para discutir os seus problemas dentro de casa. Porque um pai ouvindo o outro pai, quem sabe, encontre a solução para as suas dificuldades dentro de casa. Não é?**” (Diretora)*

Mas será que a escola tem a função de resolver os problemas domésticos? De expor os pais e preservar-se? Que autoridade e competência tem a escola para arvorar-se em orientadora das famílias? Não foi isso que as famílias manifestaram quando disseram o que esperam da escola. Mais uma vez a escola mostra-se normativa, querendo ditar normas, inclusive, para o agir da família. Pensamos que aqui reside um dos limites de sua ação junto às famílias.

*“Olha, como é que poderia ser esta relação? **Uma maneira do pai poder estar vindo para escola, estar vendo o funcionamento da escola, ver o desenvolvimento do filho, tentando nos ajudar no comportamento dessas crianças. Eu acho que é por aí essa ajuda. Seria uma ajuda mútua. Mas, infelizmente, isso não acontece. Não acontece com alguns, 40% dos pais vêm até a escola, vamos colocar assim**” (Coordenadora).*

Mesmo que no discurso houvesse a indicação de participação das famílias em espaços da escola, o conhecimento sobre seu funcionamento, interferência/ajuda no comportamento, não era sequer mencionada a participação no pedagógico - por exemplo, ouvir/atender suas necessidades e expectativas quanto à escolaridade dos filhos.

*“... eu sempre peço, gente... por exemplo, quando ele vai pesquisar ou quando ele vai fazer um trabalho em casa, eu passo assim: **se informe com os pais, pergunte para os pais**” (Conselheira).*

Uma possibilidade interessante de aproximação, mas era preciso ver se o tipo de pesquisa que a escola propunha podia ser auxiliada pelas famílias, principalmente as menos escolarizadas. Se a pesquisa envolvesse elementos de sua realidade e cultura sim, caso contrário, só iria acentuar as frustrações e a distância entre a escola, os alunos e suas famílias.

Ainda, distribuem-se responsabilidades...

“Então, não é só vir à escola quando você precisa. É vir à escola quando também você não precisa. Para saber o que está acontecendo, se está sendo legal. Como é a sala do seu filho? Quantos alunos têm na sala? Quem são os professores? Conhecer o nosso rosto. Sabe. De repente, ver quem está trabalhando com meu filho” (Conselheira).

Isso seria desejável, mas a escola na verdade não dá essa abertura, ou melhor, não promove esta abertura, espera que as famílias tomem esta iniciativa, o que é quase impossível, uma vez que muitas delas temem ser, e até pensam que são consideradas intrusas na escola. Como as reuniões com as famílias são, geralmente, só com o Conselho de turma, ou com o professor com quem o aluno teve problema de disciplina, talvez não fosse tão difícil promover esta aproximação, apenas a abordagem com as famílias é que teria que ser repensada (não poderia ser constrangedora, nem humilhante).

“Eu acho que poderia... eu não sei dizer... (risos da professora) muito bem o que a gente poderia fazer... Mas eu acho que poderia ser melhor... poderia ser diferente. Eu acho que... é eu sinto muito a falta dos pais na escola. Eu sinto. Então, eu acho assim, que tem aquele ... problema. De repente, você fala assim: é... poderíamos fazer festas ... e chamar os pais (...) Realmente. Mas, festa tem custo. (pausa) Então, muitas vezes, eu não vejo condições da escola bancar certos custos. (...) Os pais vêm para escola e trazem outros e, muitas vezes, não é aquilo que estão esperando. E, muitas vezes, os pais não vêm ... não dão o valor a certas atividades, como deveriam dar. Por exemplo, há um desenho ... eu vejo muitas vezes... eu valorizo muito o aluno que se esforça, que trabalha, independente do produto final. (...) Então, os pais, muitas vezes, não vêem isso. Então eu ouvi assim do aluno: ‘Ah! Eu levei meu trabalho para casa, minha mãe nem leu o que eu escrevi.’ ... ‘A minha... o meu pai pegou ali ... depois que leu, amassou e jogou no lixo’. ... ‘Ah! Meu pai... não achou que isso é legal’. Não são todos não, tá. Eu estou contando... algumas coisas que já aconteceram e que vão continuar acontecendo” (Conselheira).

Se, por um lado, as famílias não valorizam certas atividades, por outro também parece não haver, por parte da escola, uma tentativa de mostrar a importância, o

valor de tais atividades, de discutir com as famílias questões pedagógicas. Ainda, pela indicação, parece que as famílias só se interessavam pela escola nas oportunidades de festa, idéia que pode ser equivocada e estar sendo generalizada a partir de um ou outro caso particular.

“... eu não saberia o que a gente poderia fazer para haver essa aproximação maior entre pais e escola. Eu acho assim, que teríamos que sentar aí, os professores, para a gente discutir e dar sugestões. (...) Porque hoje em dia a gente está tão restrito, sabe, tão assim... amarrado para certas coisas. Porque nós temos problemas de indisciplina que aumentou com a essa implementação da... da... (da Progressão Continuada). ... Então, a gente está trabalhando para mudar essa situação...” (Conselheira).

De fato, para pensar, discutir a relação escola-famílias, assim como outras questões educativas presentes no cotidiano escolar, seria necessário e ideal um trabalho coletivo entre os professores e os demais educadores da escola.

Entretanto, para uma das professoras, as famílias misturavam os papéis educativos que lhes cabiam com os dos professores:

“Em primeiro lugar, eu acho que os pais deveriam cumprir o papel de pais. Eu acho que não têm que empurrar os filhos para nós professores. Eles estão misturando as coisas. Ah! Eu acho que se eles fizessem isso já ia ajudar muito... na escola. Fora isso, o que eles podem fazer na escola? ... (Professora 2)

As famílias misturam os papéis, mas a escola não? E quando cobram das famílias que façam o papel de professores em casa? Acabam criticando o que a própria escola faz sem perceber a contradição em que caem.

“É aquilo que eu falei, a maioria dos pais não tem muito estudo, entendeu, para poder ajudar nisso (um trabalho conjunto com a escola). A única coisa que eu acho, assim, que eles falam: eles reconhecem que o estudo é importante. Só que o estudo é importante, não é só importante vir à escola, não. Eles falam assim: o estudo é importante! Mas, eles não estão sabendo, assim... o que está acontecendo com o estudo... com a aprendizagem” (Professora 2).

Contrariamente ao que disse esta professora, as famílias entrevistadas estavam sabendo sim o que estava acontecendo com a escola, o estudo, a aprendizagem. Fizeram críticas e sugestões à escola e ao seu trabalho. Mas, a escola parecia desconhecê-los. Por outro lado, se para analisar o que se passava na escola e na escolarização dos alunos fosse preciso única e exclusivamente o “estudo”, o nível de

instrução, as professoras deveriam saber, entender o que estava acontecendo, o que não ocorria.

A escola, por sua vez, nada fazia no sentido de esclarecer, discutir estas questões com as famílias, pois havia nas falas dos próprios alunos (talvez fruto da opinião dos seus pais) a expressão de que “não se deve passar em branco pela escola”, que nada mais é do que ir à escola para realmente aprender. Se isso não estava acontecendo com todos os alunos não era simplesmente porque não se interessavam e não valorizavam a escola. Mas porque a escola não estava lhe proporcionado isso. Não estava garantindo o seu real direito a aprendizagem na escola.

Pelas falas das participantes percebemos que tinham expectativas diversas em relação às famílias e à relação que com elas gostariam de estabelecer: não queriam que as famílias ajudassem a dar aulas, mas esperavam que dessem o apoio acadêmico em casa, na realização de tarefas, trabalhos, pesquisas (o que nem todas as famílias podiam ou dispunham de tempo para fazer). Admitiam que os pais não tinham “estudo”, os desqualificavam, mas esperavam que cumprissem com o atendimento e apoio acadêmico aos filhos. Em suma, uma contradição, “um beco sem saída”.

Percebemos também que a escola esperava que as famílias estivessem presentes na escola para discutir suas dificuldades na educação dos filhos, para conhecer a escola, os alunos e professores, seu funcionamento, mas nem sempre era possível, pois a escola não conseguia viabilizar este processo. As únicas oportunidades de encontro com as famílias (não todas elas) ficavam restritas à entrega das notas (provas) e boletins e às reclamações sobre o comportamento dos alunos, que a escola esperava que as famílias ajudassem a resolver, apesar de este ser o âmbito de atuação da escola.

A escola reclamava que as famílias deixavam de cumprir o seu papel de família e que “empurravam” para a escola atribuições que não eram dela (mas queria entrar nas de âmbito familiar). Não percebia que acabava fazendo o mesmo quando esperava que as famílias ajudassem no comportamento dos filhos dentro da escola. Com isso acabavam negando a especificidade do papel educativo dos professores e da escola (CARVALHO, 2000).

Um outro fator delicado que apareceu nas expectativas da escola é que ela acabava cobrando que as famílias incorporassem e valorizassem as atividades e componentes da cultura escolar. Quando isso não acontecia, a família era culpabilizada

por não adotar ou não valorizar como importante o mesmo que a escola e os professores faziam e valorizavam, mas nada era feito no sentido de tornar os pais cientes da necessidade de alguns trabalhos comuns, mesmo no que se refere à educação (“boa educação”: uso de expressões de polidez como, por favor, dá licença, obrigado...) dos filhos.

Pensamos que escola e famílias são espaços diversos e culturas que podem ser – e provavelmente são – também diversas, principalmente se considerarmos que a escola adota como padrão os processos e modelos educativos da classe média e com isso discrimina alunos e famílias que não são desta classe (LARIHE, 1997, SILVA, 2001). Percebemos que as expectativas e a perspectiva da escola com as famílias baseavam-se neste mesmo padrão homogenizador. Um aspecto que precisa ser desvelado e discutido no espaço da própria escola.

Por fim, as participantes deram sugestões sobre formas consideradas desejáveis de relação, interlocução com as famílias dos alunos.

As duas professoras deram como modelo de interlocução um projeto (Amigos da Escola) veiculado em rede nacional de televisão, que propunha e incentivava a participação de voluntários na escola, incluindo entre estes as famílias e demais membros da comunidade (para ensinar não pode, mas para trabalhar sim). Esse projeto fazia parte das estratégias da política educacional mais ampla, nacional, que objetivava o envolvimento e contribuição das famílias no processo de escolarização dos filhos, como sinalizamos na Introdução desse trabalho.

A Conselheira apontou tal Projeto como sendo uma possibilidade promissora, a ser experimentada na escola investigada. Apesar de ainda não haver indícios deste tipo de atividade na escola mostrou-se favorável ao mesmo:

“Eu acho assim, que uma coisa muito bacana que fizeram foi esses “Amigos da escola”. Eu achei muito bacana. Eu acho que é uma maneira de trazer os pais para escola, sabe. Mas, assim, aqueles pais mesmo que vem, para ajudar ... eu acho que em todos os sentidos. Em todos. Olha, no sentido assim de, limpar a escola. Você vê, muitas vezes, falta funcionário. Todas as escolas do Estado têm esse problema de falta de funcionário, todas. Eu não vejo uma que não reclame disso. Então, nessa parte de manutenção da escola. (...) desde a manutenção geral da escola, como numa organização de uma biblioteca. Um negócio assim, eles arrumarem, eles coordenarem a biblioteca. (...) eu acho até que nós temos pais assim, disponíveis. Eu não sei se tem ... assim, se esses ... se a maioria deles teriam condições de fazer certas atividades

dentro da escola, que seriam necessárias hoje para o nosso trabalho. Para nos ajudar dentro da sala de aula”.

Por que as famílias dos alunos deveriam cobrir a falta de funcionários da limpeza, fazer atividades braçais ou mesmo organizar a biblioteca? Se elas poderiam ajudar a suprir esta deficiência de funcionários na escola porque também os professores não faziam o mesmo no seu horário vago?

*“Eu não me preocupo não, se tiver algum pai que queira assistir minha aula. Que queira me ajudar, de repente, a fazer uma atividade, a programar... (atividades) eu não vou me sentir incomodada, de maneira alguma. Mas eu achei uma atitude, uma coisa muito boa para escola. Sabe, eu não vejo ainda isso acontecendo ... mas eu acho que está muito recente. (o projeto “os amigos da escola”). **Mas eu achei assim ... que é uma proposta muito ... muito boa para a escola. Eu acho que podia começar daí. Poderia começar daí. Eu não sei. De repente, pode não ser o que a gente imagina, o que a gente espera. A gente tem que viver primeiro, para ter certeza depois se está dando mesmo resultado isso ou não”.***

As falas (acima) da Conselheira indicam, como sinalizou CARVALHO (1998 e 2000), o desencadeamento de efeitos perversos que este tipo de projeto poderia provocar. A substituição do papel do Estado pelas famílias dos alunos, a sinalização da divisão desigual das tarefas e do trabalho dentro da escola, bem como o possível reforço da discriminação de classes, gênero e raça, com a hierarquização e diferenciação da participação das famílias: as mais humildes ficando com a parte de limpeza e manutenção geral e as mais abastadas, sobretudo as que tinham um grau maior de instrução, podendo participar mais diretamente das atividades ligadas ao ensino em sala de aula (se bem que pelo menos nesta escola, está segunda opção não ocorria ou teria pouca chances de ocorrer dado o grau de escolaridade dos pais, que poderia ser considerado um empecilho. Ao contrário da primeira como veremos no caso das famílias G e J).

Percebemos, no contato com as famílias, que algumas se colocariam à disposição para ajudar, colaborar com escola em algumas tarefas como “ajudar no recreio”, “limpar a escola”, e também conhecê-la melhor por dentro, seu funcionamento. Esta idéia estava presente, reproduzida talvez em seu imaginário. Mas encontramos também uma família que discordava principalmente do tipo de

colaboração que se referia à “limpeza da escola”, e ficara indignada, se recusara a ajudar neste sentido quando fora solicitado (família J).

A Professora 2 também aprovava o projeto “Amigos da Escola” mas questionava a viabilidade de sua implementação na escola em questão: segundo ela, tanto em relação à limitação na estrutura física da escola, quanto na disponibilidade e condições de trabalho das famílias. Ela sinalizou sobre como poderia ser o passo inicial daquela proposta, apesar de parecer uma possibilidade distante, pelas próprias limitações que indicou:

“... Fora isso, o que eles podem fazer na escola? Já tem aquele projeto que fala na televisão: ‘os amigos da escola’. Que eles querem que os pais venham, participam. Mas, como? Se todos trabalham, não têm tempo. Entendeu? Seria ótimo! Se pudesse participar assim. Mas não tem nem como, nós não temos nem espaço para isso. Teria que ser uma escola grande... na realidade, a gente tinha que fazer um projeto para começar. Primeiro fazer uma reunião, conhecer os pais, ver o que eles fazem. Por exemplo, poderia assim ter alguns cursos em períodos diferentes para as meninas, um curso diferente para os meninos, os pais poderiam estar assim, interagindo na escola”.

Interessante esta idéia de usar a escola em horários ociosos envolvendo a comunidade (famílias e alunos) para seu próprio benefício, mas caberia à escola viabilizar tal idéia em conjunto com as famílias e alunos.

Já a Diretora apontou como uma alternativa para a interlocução entre a escola e as famílias, principalmente no contexto da implementação da Progressão Continuada, a criação de um “Conselho de Classe de Pais”, para

“... refletir, discutir com esses Conselhos de Pais, formar mentalidades, porque não tem outro caminho. Não adianta você falar o que vai ser. (...) Então, eu acho que se nós formarmos esses conselhos e a gente começar a refletir com os pais, pedagogicamente... Não precisa ser pai formado não. Pai simples, mas que queiram descobrir as questões aí, pedagógicas, referentes aos seus filhos. (...) não adianta você achar um pai, falar com ele. Chama outro, fala com ele. Tem que ser um trabalho coletivo, um trabalho de corpo. E isso é só através dessas reuniões. (...) Então, uma vez por semana, esse Conselho de Pais vai sentar com a Direção da escola, a Coordenação, professores e vamos discutir as questões pedagogicamente. Não vamos discutir os filhos deles, discutir questões educacionais. Eu acho que esse aí é um veio que nós temos que perseguir”.

Essa idéia da Diretora não é desprezível se considerarmos que abre a possibilidade de os familiares participarem *pedagogicamente* da escola. Mas alguns

questionamentos surgem dele: se a diretora pensa assim, porque não coloca em prática a idéia? As reuniões de pais e mestres já estão estabelecidas, assim como o Conselho da Escola, que teria esse caráter pedagógico deliberativo. Por que não começar por esses espaços já disponíveis? Levando as palavras ao pé da letra, outras dúvidas podem surgir: quem seria o formador neste “Conselho de Pais?” Somente a escola e sua postura normativa? Haveria de fato um *diálogo* com as famílias? Não se trata apenas de chamar as famílias e comunicar, mas de dialogar, ouvir (ouvir principalmente os “outros ausentes” da escola e da cultura escolar – CARVALHO, 1989; STOER E ARAÚJO, 2000), interagir com elas de maneira horizontal, compartilhada.

Se assim fosse a idéia seria muito interessante. Mas nesta escola ficou apenas no plano das idéias. A Diretora apontou esta alternativa como sendo uma proposta a ser implementada na escola no ano seguinte (em 2002). Entretanto, a mesma não havia sido concretizada, pelo menos até a fase final da coleta de dados (em agosto de 2002). Pensamos que enquanto líder da escola, ela mais do que qualquer outra pessoa poderia levar adiante esta idéia. Por que não o fez? As interrogações são várias.

Entendemos que os diretores têm um papel fundamental na escola e na relação escola-famílias e não pode se eximir dele, que é o de liderar as mudanças, facilitar a comunicação, acompanhar plenamente o processo pedagógico que se desenvolve na escola. Mas a direção e sua equipe podem ser marcantes tanto pelas suas ações como pelas suas omissões (SILVA, 2001), tanto pela presença, quanto pela ausência (tão sentida e reclamada por alguns alunos e famílias, como veremos adiante).

Percebemos que as participantes da escola até manifestavam um desejo de maior interação, aproximação com as famílias dos alunos no seu discurso, mas indicavam limitações que dificultavam este processo. Por outro lado, o tipo de relação e as expectativas de relação que a escola, em seu conjunto, vislumbrava desenvolver com as famílias precisava ser questionado quanto à sua adequação ao tipo de família com o qual a escola estava lidando. Acreditamos que aí residia o maior desafio da escola no que tange à relação escola-famílias: aceitar, respeitar as famílias em suas idiossincrasias e ajudá-las a participarem plenamente do processo de escolarização dos filhos dentro de seu âmbito de atribuição, desejo e disponibilidade.

Quando analisamos quais eram as hipóteses das educadoras sobre a participação ou não das famílias na escola entendemos um pouco mais esta questão.

As educadoras (exceto a Professora 2, com quem não foi abordada esta questão) indicaram **por quais motivos as famílias não participavam, não iam à escola dos filhos**, fosse quando convocadas ou espontaneamente:

*“Eu tenho sim. Tenho algumas hipóteses até comprovadas viu. **As que não vêm**: são as que mais nos causam preocupação. **Um não vêm porque acham que é tarefa da escola a produção aqui dentro da escola, com os filhos, e os pais e as mães não têm que estar vindo para cá.** (...) Segundo, **muitas famílias têm uma vida desgraçada: famílias separadas**, eu tenho crianças que não moram com mãe, nem com pai, o avô tem a guarda, mas elas ficam em casa de amiga porque não querem ficar na casa do avô. **Nós temos várias crianças de famílias desestruturadas. Então, são pais e mães que não estão nem aí com os filhos.** Existe, é realidade, não é fantasia não! Então estes pais não estão preocupados com os filhos. Tanto é que ... me reportei ao Conselho Tutelar para tentar resgatar essas crianças com os pais. **Porque são crianças, como se fala aí, crianças jogadas.** (...) **E outro fato é que muitos pais e mães trabalham até muito tarde.** Saem cedo de casa, trabalham até seis, sete horas, não podem vir no horário convencional, mas muitos vêm à noite. **Que embora a professora da classe não esteja a Direção está e atende”** (Diretora).*

*“**Porque será que o pai não estaria vindo na escola?** ... Bom, primeiro pelo fato deles trabalharem o dia todo, realmente. Só que a gente dispõe a escola aqui até o período noturno porque quando eu não fico o período noturno, mas nós temos a Vice-Diretora. Ela faz período manhã e noite, então ela tem como dar qualquer informação para o pai. (...) Só que é difícil você trazer esse pai para a escola. **Agora uma coisa que é colocada sempre, é o fato de que a gente estaria só chamando esses pais para reclamação.** Você só chama o pai do aluno que tem problema, do aluno que tá com dificuldade. Então, tem essa visão ainda, por esse lado. (...) **Não. A gente chama em todos os momentos.** Porque o pai tem abertura para, como eu já te disse, os dois dias da semana que ele ... que todos (frisa) podem estar vindo aqui buscar informações sobre a criança. (...) Durante o ano todo é colocado para os pais. (...) a gente fala para os alunos passar para os pais e a gente fala em reunião com os pais também. Então, eles têm essa informação” (Coordenadora). Posteriormente constatamos que algumas famílias não tinham esta informação.*

*“Olha. Eu não... **não sei te dizer, assim com precisão. Mas alguns trabalham.** Então eles vêm assim: ‘Dona’, ‘Ô professora, é... meu pai não pode vir, minha mãe tá trabalhando’. Mas tá preocupado. Que horas que ele pode vir? Quando ele pode vir? Precisa falar comigo? Então, vamos conversar. Que horas? Eu falei para você que nós temos **este horário** (ao qual o pai tem que se adaptar), se precisar alguma coisa assim, conversar sobre alguma coisa e não pode vir, nós estamos disponíveis para isso. A escola abre esse horário. Então, quer dizer, **se eles não vêm, eu não sei dizer para você o motivo. Se eles estão despreocupados, se estão mais preocupados com outras coisas e não com isso. Se eles não são informados pelos filhos, não sei ... se chega.** Mas os pais tão cientes de que todo final de bimestre tem uma reunião. Então, é isso que eu digo: por que o pai não pergunta: ‘ó, quando é ... vai ser sua reunião de*

pais e mestres na escola?’ Não é? Acho que tem que perguntar, tem que se integrar do...” (Conselheira).

*“Eu só quero colocar que tudo que eu falei, é opinião minha, é o que eu sinto (interrupção) ... mais assim, é o que eu vejo, no dia-a-dia, na sala de aula. Agora quanto aos pais, é difícil a gente falar dos pais, não é? **É difícil a gente falar porque a gente não tem mesmo um contato maior com os pais. Eu não sei se os pais, às vezes, têm** (risos) **medo de chegar na gente, conversar. Pensa que a gente vai chegar dando bronca”** (mais risos). “Eu sei lá, como é que é o negócio. (...) **Ou se é tempo mesmo. Eu sei que tá difícil a vida para todo mundo. O pessoal está lutando aí, bastante. E é o que eu falei para você, eu também tenho três escolas. Muitas vezes, o horário, às vezes, que eles têm disponível eu não estou aqui”** (Conselheira). Ela mesma caiu em contradição.*

*“É tão difícil isso, afirmar (quanto à participação das famílias) ... porque eu fico pensando: não, vem bastante. De repente vem um pingo. (...) De repente, você fala assim: Ah, eu acho que não vem ninguém, **de repente até pelo horário, uma hora. De repente pode estar cheio isso daqui.** (...) Eu não consigo afirmar assim com certeza para você (...) Eu acho que é tão imprevisível esse negócio de reunião. É aquilo que eu falei: geralmente durante as reuniões do ano, tem sempre aqueles pais que vêm em todas (Conselheira).*

Novamente aparece na fala das participantes, em particular, na da Diretora, a visão da “*deseestrutura familiar*” e que esta seria o motivo da ausência das famílias na escola e um indicador da “*despreocupação*” com os filhos e com sua vida escolar. Esta indicação aparece de modo muito forte, expressivo na fala desta participante que também pareceu negar, ou não dar o devido reconhecimento, à especificidade da escola, quando apontou que as famílias estariam pensando que era tarefa da escola a produção que acontecia na mesma.

Não negamos que seria satisfatório que as famílias pudessem acompanhar a vida escolar dos filhos, mas concordamos que a tarefa de socialização secundária (que acontece na escola) é de responsabilidade primordial da própria instituição escolar, e apenas ela pode e deve assumir esta tarefa, o que não exclui o auxílio, o subsídio da família que tenha condições e possibilidades de fazê-lo de modo mais direto e explícito.

Em segundo plano, apareceu na fala das participantes, a indicação das condições de trabalho das famílias, a falta de tempo, como um dificultador da participação na escola e na vida escolar dos filhos. Mas mesmo assim, reforçam a idéia de que as famílias não estariam preocupadas com os filhos e com sua vida escolar.

Tomam este elemento para argumentar a favor do discurso da “*omissão parental*” (LARIHE, 1997): será que quando as famílias não estão fisicamente presentes na escola é porque não estão preocupadas com seus filhos e com a vida escolar deles?

As próprias participantes nos deram elementos para levantar outras hipóteses:

- As famílias estariam ausentes da escola porque não podiam ou não conseguiam atender às expectativas da escola e por isso evitavam o confronto, no qual elas seriam ainda mais expostas quanto às suas “deficiências”, ao seu “fracasso” na educação dos filhos (PERRENOUD, 2001a).

- As famílias poderiam evitar o contato com a escola por se sentirem intimidadas e mesmo humilhadas porque lá “só ouviam reclamações” sobre seus filhos, sobre “sua inadequação”, sobre o seu desempenho insatisfatório, sobre o seu comportamento. E quando a escola faz este tipo de avaliação, de juízo sobre o aluno, também a família se sente avaliada, julgada: “*quando ridicularizam ou felicitam o filho, são eles próprios que são ridicularizados ou felicitados*” (PERRENOUD, 1995). Esta hipótese foi levantada, mas posteriormente negada pela Coordenadora e indicada pela Professora 1. Este é um forte indicador de que a questão deveria ser analisada com cuidado pela escola. Como veremos mais adiante, este aspecto foi apontado claramente pelas famílias. Neste sentido acreditamos que este é um ponto que precisa ser revisto pela escola na relação escola-famílias.

- Apesar de a escola se mostrar “aberta” e acessível às famílias, nem sempre os horários e ocasiões em que a escola se dispunha a recebê-las “formalmente” eram os mais adequados para elas. A Professora 1 deu uma pista neste sentido: marcando a reunião para mais cedo – às 13 horas -, talvez houvesse uma participação mais expressiva das famílias. Embora, o que era considerado mais favorável para a professora pudesse não ser para as famílias, principalmente as com pais/mães trabalhadores(as). A escola, na maior parte das vezes, marcava as reuniões para as 10:00 horas (no caso do matutino) e para as 16:00 horas (no caso do vespertino), horários inadequados tanto para a mãe dona de casa, quanto para o pai ou a mãe que trabalhavam fora, porque para as primeiras era o horário de, por exemplo, preparar as refeições e outras atividades domésticas e para os segundos, justamente o meio do expediente. Se para a escola era mais adequado adotar este horário, por envolver o final do horário

escolar, quando geralmente dispensavam os alunos, para as famílias este não facilitava o comparecimento, como também veremos nos seus relatos.

- Apesar de estar “aberta” à participação das famílias e para recebê-las no horário em que tivessem disponibilidade, a escola não tomava a iniciativa de realizar uma aproximação mais satisfatória com as famílias. Mostrava-se “aberta”, mas passiva nesta relação, enquanto que seu papel deveria ser mais ativo, mais articulador das relações que poderiam ser construídas com as famílias.

- Por fim, a forma de comunicação entre a escola e as famílias (geralmente intermediada pelos filhos) precisa ser analisada, principalmente no caso de alunos em dificuldades escolares ou comportamentos considerados inadequados pela escola. Na verdade, os alunos são os verdadeiros atores, funcionam como um mensageiro e mensagem (*go-between*) entre a escola e a família e podem “manobrar”, conforme os seus interesses, a comunicação e o contato direto entre ambas, intervindo seletivamente e ativamente nesta comunicação (PERRENOUD, 1995, 2001a). Nos casos investigados o aluno G é um bom exemplo desta situação.

Ao lado das hipóteses levantadas pela escola sobre a pouca participação das famílias apresentadas anteriormente (famílias pensam que não têm que comparecer à escola porque a tarefa da escolarização é exclusivamente desta; famílias desestruturadas e que não se interessam, nem se preocupam com seus filhos; pais que trabalham e não têm tempo; famílias que não comparecem porque pensam que a escola só faz reclamações e têm medo de “ouvir bronca do professor”; famílias que não são informadas pelos filhos sobre as reuniões e horários de atendimento na escola; os horários das reuniões inadequados) as educadoras viam a **participação das famílias** que compareciam à escola da seguinte forma:

“Sobre os pais que vêm à escola, eles vêm por interesse dos seus filhos. Eles vêm para saber como é que seus filhos estão indo. Tem muito pai interessado. Então, não vamos só olhar o lado derrotista. Tem muito pai interessado, que vem sim, que quer saber como vai indo e que sabe da importância de estar acompanhando a vida do filho, vem por isso, não tem outro atrativo” (Diretora).

“Olha, elas vem porque elas vêm isso, a educação... uma maneira da criança tá crescendo mesmo. Eles acreditam na educação, sabe? (...) Não sinto nenhum outro motivo” (Coordenadora).

“... primeiro, assim, *eles se interessam, eles se preocupam com o desempenho dos filhos. ... Eles vêm, eles esperam, eles escutam com paciência, eles querem ver o boletim, eles querem perguntar para gente: ‘como é que tá, conversa muito, faz tudo direitinho’*. Então, a gente sente interesse por parte dos pais. *Eles estão preocupados com os filhos. ... Dos outros eu não posso dizer porque, às vezes, a gente nem conhece. Então, eu não quero falar de quem não vem. Eu prefiro falar de quem vem*” (Conselheira).

“*Eles estão interessados. Ah! Eu sinto isso, com certeza. Olha, nós temos pais até que são analfabetos e vêm e perguntam, sabe. Com uma humildade tão ... eles sabem que a escola é o melhor para eles hoje em dia. Então, eles até falam assim, muitas vezes: ‘Ah! É melhor que esteja aqui do que esteja na rua, não sei o quê’*. Sem dúvida nenhuma” (Conselheira).

É importante destacar que todas as participantes que comentaram sobre esta questão apontaram que as famílias que participavam da escola se “interessavam” pelos filhos, se preocupavam com estes, o que mais uma vez reforça a visão de que muitas vezes a escola interpreta o que estava “visível”: são interessadas e participam da vida escolar dos filhos as famílias que lá comparecem. O que não deixa de ser verdade. O que não se pode é dizer o inverso: que as ausentes não se interessam; não se pode tomar como parâmetro a presença física de algumas famílias para justificar ou apontar a “omissão” de outras. Como também mencionamos anteriormente, as famílias poderiam não estar participando da vida da escola por vários motivos, que caberia à escola estar identificando e analisando e não por serem “omissas”, desinteressadas pela escolarização dos filhos.

Sentidos atribuídos à nova política educacional: a proposta de Progressão Continuada

Entre as educadoras encontramos quem concordasse e defendesse a proposta da Progressão Continuada. Por motivos e com olhares diversos, dependendo da posição que cada uma ocupava na escola, elas apontaram porque consideravam a proposta importante, positiva, sobretudo do ponto de vista pedagógico. Entretanto, indicaram que a proposta não estava *funcionando* como o proposto e que um dos fatores

que dificultava colocá-la em prática era a falta de condições físicas, de infra-estrutura da escola. Aliado a este aspecto, também apontaram outros que discutiremos mais adiante.

“a implantação de ciclo, eu acredito que seja extremamente positivo, no aspecto pedagógico, porque ficou mais do que provado que a retenção, principalmente nas séries iniciais, não leva a nada. (...) Agora, por outro lado, o Estado não dá condições adequadas de recuperação. (...) Nós não temos na nossa escola ... condições de fazer isso. Porque nós não temos um mísero espaço físico para receber esses alunos num segundo período e trabalhar pedagogicamente com ele, na suplementação, vamos dizer, para corrigir mesmo as defasagens que o aluno tem. Então, a Progressão Continuada que se manifesta através dos ciclos e das avaliações dos ciclos e não das séries, ela é boa, em princípio, mas ela tem que ter uma infra-estrutura para que possa acontecer adequadamente. Porque se não, tudo é fantasia!” (Diretora)

“Bom, na minha opinião... eu seria a favor, no sentido de que ... Ah! Eu sempre cito um exemplo meu, tá: quando eu fiz a minha 5ª série, eu reprovei porque eu não sabia desenhar. Naquela época era assim, uma coisa muito diferente do que é agora. (...) Então, eu acho que a gente não tem obrigação, assim, de saber tudo. A gente tem que ter conhecimento de tudo, mas cada pessoa tem um dom para uma coisa. Então, você não tem assim que, obrigatoriamente, tirar um A ou um PS em todas as matérias o ano inteiro para você ir para série seguinte. Então, eu acho que, por um lado, é bom. Porque hoje tem assim: o aluno vai bem em História, Geografia, Ciências, Educação Artística, tem problema em Matemática. Então, ele tem uma chance em janeiro para continuar ou então, ele vai para série seguinte devendo aquela matéria e vai pagando. Eu acho assim, na minha opinião que ‘seria ótimo’ (frisa) ... se isso, realmente acontecesse” (Professora 2).

A Professora 2 ainda destacou porque o antigo regime do qual ela tinha sido vítima era arbitrário por tê-la penalizado com uma repetência que não a ajudou a superar a dificuldade que apresentava. Mesmo assim, indicou que com o novo regime o ensino tinha ficado pior, porque a proposta não estava sendo cumprida na sua essência:

“Eu acho que ficou pior. Ficou pior. Eu acho que seria ótimo se fosse cumprido de acordo. É aquilo que eu disse para você: eu reprovei por causa de uma aula de desenho e eu não sou uma boa desenhista até hoje...”

Por seu lado, a Conselheira indicou um outro elemento que permeou a implantação desta nova política: a mesma não foi discutida com os professores, que foram surpreendidos com a nova proposta, tendo que reestruturar sua prática docente ou situá-la neste novo contexto, além disso, estavam passando pelo processo de transição de paradigmas entre o antigo e o novo modelo de organização de ensino. Entretanto, é

preciso considerar nesse processo de transição de paradigmas, que além do envolvimento dos participantes na discussão e implementação das novas propostas é preciso dar condições (físicas, materiais e humanas) para sua real viabilização no cotidiano escolar.

“... Mas eu acho que essa questão da repetência (da sua eliminação) ainda é... pegou de surpresa. Não foi uma coisa assim, que chegou, que nós estávamos, de repente, ... eu estava despreparada e eu tive que me adaptar. Hoje eu entendo e vejo de outra forma. (...) Eu acho que tem que se modernizar. Só que eu acho que nós pegamos assim... eu por exemplo, acho que nós aqui estamos passando esse período de transição, que eu acho que é o mais difícil”.

As participantes indicaram, ainda, como a nova política e a proposta da Progressão Continuada estavam funcionando na escola, os seus desdobramentos em termos do ensino, da aprendizagem e da avaliação dos alunos. Apontaram em que medida isso implicou modificações no trabalho em sala de aula:

“... O proposto eu considero adequado. O possível, os professores estão fazendo o impossível para darem conta disso. Agora... há muitos alunos que passam para a série seguinte com lacunas. Porque essas lacunas não são supridas na série. Porque eu volto a falar: não tem um trabalho paralelo, de recuperação paralela, um trabalho de reforço paralelo. Então, passam sim com lacunas. Lacunas estas que, às vezes, se arrastam por dois, três anos e quando chega na avaliação de ciclo na 4ª série, aí que o aluno fica retido, porque não se pode antes suprir isso aí” (Diretora).

“... de repente, o aluno passa de um ano para o outro... absorvendo, conceituando ou não ou... é os conteúdos que foram trabalhados durante o ano. Ele vai passar de qualquer jeito. E isso chegou para o aluno de uma forma assim... um pouco... Como eu vou dizer? Um pouco errada...” (Conselheira).

Para os professores também a proposta foi imposta, não discutida, esclarecida, mas a escola poderia ter intermediado a implementação da mesma com os alunos: conversado, explicado, esclarecido os pressupostos da mesma.

“(...) Mesmo porque nas condições que nós trabalhamos dentro da escola. (...) Então, tudo ficou mais difícil, eu acho, que dentro da sala de aula, da escola. Não ficou para todas as escolas, eu acho... Antes, a gente tinha condições de pedir e termos, obtermos de volta. Obtermos de volta assim, de uma certa forma assim... é... é... como que eu vou dizer... de uma forma... impositora. Sabe? Você tem que trazer, você tem que fazer se não você não tira nota. E eu gostaria que meu aluno fosse assim, olha: ‘você tem que fazer porque você vai precisar disso’. Então, você vai... ele vai para casa, ele vai, ele pesquisa” (Conselheira).

E aí também o professor não faz algo para convencer o aluno de que ele precisa do conhecimento, nem procura ensinar: “ele vai e pesquisa”.

A partir da fala da Diretora podemos considerar que a política educacional tenha praticamente ficado no papel: na escola não havia condições físicas, por exemplo, para oferecer o reforço durante o ano letivo; nas salas de aula não estava sendo feito um trabalho pedagógico que atendia a todos os alunos porque alguns estavam prosseguindo com lacunas.

Já a alegação da Conselheira, de que os alunos tinham uma visão “errada” da política, é indicativa da tendência de culpabilizar o outro (neste caso, o aluno, o lado mais fraco). Se a política chegou de forma errada para o aluno, a própria escola e os professores podem ter contribuído para tal. Por outro lado, tivemos relato de alguns alunos que disseram ter procurado os diversos profissionais da escola para esclarecimentos e não foram atendidos: os professores diziam que deviam procurar a equipe de direção da escola e estes indicavam que procurassem os professores.

A última fala da Conselheira é bastante elucidativa da força da concepção da avaliação como cobrança, como punição do aluno. E do ensino regido pelo que é cobrado na avaliação. Aspectos muito enraizados na prática e no pensamento docente e que se mostram ainda muito presentes no cotidiano escolar.

As participantes indicaram que a alteração na organização do ensino, passando de séries para ciclos, exigiu dos professores mudanças nas concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação e também mudanças na prática pedagógica em sala de aula, não era o que estava acontecendo. Embora nem sempre o professor percebesse que estas mudanças envolviam um espectro muito mais amplo do que a simples reação dos alunos parecia-lhes muito mais fácil apontar a responsabilidade para o lado mais fraco: o aluno é que não está entendendo tudo o que está acontecendo. As falas da Conselheira são ilustrativas:

“Então, eu acho que houve sim mudança, que essa mudança pegou a gente muito de surpresa (...). Hoje eu vejo de outra maneira. Até minha avaliação mudou. A minha maneira de trabalhar em sala de aula mudou. ... Então, eu acho assim, que o que ... ainda, eu não ... eu senti que não mudou é a mentalidade. Nós ainda ... eu acho que não conseguimos atingir a mentalidade do aluno em relação a essa mudança”.

“(...) Eles têm que ter... ter na mente que eles precisam desse conhecimento, dessa pesquisa, dessa informação. Porque hoje em dia a gente trabalha com o aluno... estamos tentando modificar a mentalidade para um aluno investigador. Um aluno que vai atrás do conhecimento e não o professor que dá todas as condições, tudo prontinho. Mais eu acho que está um pouco difícil...”

Uma fala da Professora 2 indicava que a mudança do ensino seriado para o ensino em ciclos ainda estava apenas no papel. O que nos faz pensar que é muito complexo implementar mudanças no cotidiano escolar, ainda mais quando os professores são tomados apenas como executores de propostas que não discutiram, com a qual muitos não concordam, e que têm perspectivas diferentes para analisar e colocar em prática determinadas idéias.

“... nós temos um programa. É feito o plano no começo do ano. Então, tem o plano da 5ª, o plano da 6ª, o plano da 7ª, o plano da 8ª. Então, o que vai acontecer? Esse aluno vai para 8ª série assim, com essa ... é uma deficiência mesmo da 7ª. Ele vai para 8ª sem aprender o conteúdo da 7ª. Aí, na 8ª ela vai aprender alguma coisa da 8ª, mas não ... não aprendeu ... o que ficou para trás. ... Porque no começo do ano, a gente faz até uma revisão. Mas, nós temos o conteúdo da 8ª, por exemplo, eu não posso ficar com o conteúdo da 7ª. A gente faz uma revisão e começa (o conteúdo da 8ª série). E a gente tem um prazo para terminar isso. (...) a gente tem um plano a cumprir. E eu acho que é muito importante o conteúdo. É muito importante”

Esta fala mostra que a lógica do ensino disciplinar, gradeado, seriado, é difícil de ser rompida (ARROYO, 2000a) porque envolve a superação da concepção e da lógica da escolarização que fundamenta este sistema. Esta superação exige muito mais do que uma mudança formal na organização do ensino. Precisa contar com e envolver os personagens mais importantes deste processo de mudança, os professores. Porque se eles não concordarem, não aceitarem e não estiverem envolvidos na discussão dos problemas, das possibilidades e das limitações de tal mudança, o processo fica muito mais complicado e praticamente impossível de acontecer.

Um outro aspecto delicado da implementação da proposta de Progressão Continuada foi o processo de recuperação dos alunos: a escola não contava (e ainda em 2003 não contava) com infra-estrutura suficiente para oferecer o reforço escolar durante o ano letivo, apesar de ter buscado alternativas, como indicou a Coordenadora: *“Já vimos tudo que a gente podia... tudo que poderia ser feito: pedimos salão para a igreja, horário diferente, assim... no intervalo de um período e outro. E não teve como. Nós*

não temos sala”. Assim, restava apenas a recuperação do final do ano letivo e esta acabava não acontecendo de uma maneira satisfatória porque se tornara uma farsa: bastava o aluno freqüentar as aulas, o que era criticado por algumas participantes na escola e gerava um certo desconforto para os professores que tinham trabalhado com o aluno durante o ano letivo. Essa forma de recuperação também foi criticada por todos os três alunos que passaram pela experiência em janeiro de 2002, como veremos em suas falas.

Não descartando os resquícios da velha concepção de avaliação “punitiva”, as professoras estavam preocupadas com o avanço nas séries sem a aprendizagem dos conteúdos básicos, daí a discordância e a decepção com a forma como a nova proposta estava funcionando na escola:

*“Sou contra esses projetos... (recuperação em janeiro) porque, veja bem, o aluno ficou um ano... vai começar, esse ano talvez seja diferente porque os professores foram obrigados a fazer uma inscrição e uma prova para poder dar aula em janeiro, acho. Mas, todos esses anos que teve **essa aprovação de janeiro**, ... muitos professores ... eles não são (eram) habilitados para... aprovar os alunos. Então, o aluno fica assim o ano todinho com a gente, a gente reprova esse aluno. Chega em janeiro, um professor não habilitado aprova. Com que ... com que conteúdo ele faz isso? Aí vem então, a Diretoria de Ensino e coloca lá. ... O ano retrasado eu dei aula em janeiro. ... Não, o ano passado (2000) eu dei aula em janeiro. Então, **o projeto deles era a gente construir uma revista**. Como que nós faríamos essa revista? Então, a gente tinha que pesquisar: jornais, revistas ... aí você ia tirando as notícias mais importantes e ia montando uma revista, tá. Aí, chega então, e passa os alunos, por uma revista... **Cada escola tinha que fazer essa revista. Independente do conteúdo, fez essa revista...** (e os alunos eram aprovados). **Esse ano, qual foi o projeto? Fotografia.** (...) **Você monta lá um painel de fotografia, escreve lá embaixo. Então, todos os alunos estão aprovados. Então, eu acho que não é por aí**” (Professora 2). E não é mesmo!*

*“A recuperação de janeiro, eu acho muito difícil comentar sobre ela. Eu acho. Tá certo que agora eles fazem uma orientação com os professores que vão trabalhar em janeiro. Só trabalham nessas salas esses professores. (...) **E a preocupação de alguns professores nessa recuperação eu acho que ela não tá sendo favorável ... Cleidi, eu não sei bem como te colocar isso. Mas eu não vejo um grande esforço por parte, assim do professor de tá, realmente, trabalhando aquele aluno, de estar fazendo com que ele aprenda alguma coisa. Alguns ... não generalizando tá. Mas, eu não vejo essa grande preocupação. Então, eu acho que a recuperação de janeiro é uma preocupação para a educação**” (Coordenadora).*

*“Ele (o aluno) acaba não aprendendo. Ele acaba deixando muitas coisas que ele poderia fazer durante o ano. Isso que eu te falo. Aí ele vem junto: **recuperação de janeiro, reforço, a Progressão Continuada...** porque, de repente, ele fala assim: ‘não, mas chega em janeiro, eu passo. Eu não vou fazer porque chega em janeiro passa*

mesmo'. Agora sim, a gente tá vendo que não é bem por aí. Não é porque o aluno vai ficar em recuperação em janeiro, ele vai passar. Então, esse ano a gente já teve aí uma, uma experiência nova¹⁴, que foram esses alunos retidos pelo SARESP (4ª e 8ª séries) e realmente eles não foram para frente.” (...) Nas outras séries existe toda uma legislação que fala esse passa, esse não passa Não é bem a gente que decide (...) ele só não é aprovado ... se ele não freqüentar (a recuperação) e o número de faltas durante o ano for superior a 25%” (Coordenadora).

Percebemos pelos relatos de ambos os lados (profissionais da escola e alunos) que a recuperação não estava sendo uma possibilidade de aprendizagem para o aluno, pois não havia a retomada de suas dificuldades e recuperação das mesmas, mas eram passadas outras atividades, parece que com o intuito de ocupar o tempo do aluno na escola (como sugere o relato da Professora 2), como uma forma de “compensação” pelo desempenho não alcançado, pelo conhecimento não adquirido, permanecendo a lacuna na aprendizagem (como relatou o aluno G, que não tinha aprendido equação, conhecimento que necessitaria nas séries mais avançadas).

Entendemos que não se tratava apenas da falta de empenho do professor encarregado de ministrar a recuperação depois de todo um ano letivo, mas da incapacidade da escola – e do sistema que coordena essas ações – de garantir que aqueles alunos tivessem todas as possibilidades de aprender durante o ano e de não ser mais do que um paliativo com algumas semanas de aula.

Também entre as participantes havia quem pensasse que o processo de recuperação era satisfatório. Sobre a recuperação ocorrida em janeiro de 2001, a Conselheira comentou que, apesar de não ter participado diretamente, tinha visto o resultado dos trabalhos com os alunos da escola: “(...) aqui deu um trabalho, um resultado muito bonito (que pode representar muito pouco em termos de aprendizagem por parte dos alunos que tinham dificuldades, que podem não ter sido sequer abordadas, que dirá superadas). Saíram, fizeram pesquisa por aí, ficou muito legal o trabalho. ... Então, quer dizer, nós vimos um resultado. Ficou muito legal! Fizeram um álbum ...” Ela referia-se ao projeto de recuperação que tinha utilizado como recurso didático a fotografia. O mesmo projeto que tinha sido criticado pela Professora 2, com a diferença que esta última tinha participado do processo de recuperação dos alunos.

¹⁴ Que também chegou de surpresa e não foi bem implementada, trazendo muitos problemas para os alunos, principalmente.

Percebemos, assim, que apesar da divergência nas visões apresentadas, as professoras, ao contrário do que muitos pensam quando as tomam como meras executoras de propostas gestadas nos gabinetes, reagiam de maneiras diferentes ao processo de mudança e apresentavam críticas pertinentes, que nem sempre eram compreendidas e aceitas pelos próprios pares dentro da escola ou mesmo analisadas na conjuntura da implementação da nova política educacional.

A Professora 2 fez críticas à nova política educacional e ao novo regime implementado nas escolas. Pela sua fala demonstrou concordar com a validade da proposta mas não com o modo como tinha sido implementada e estava funcionando nas escolas e se sentia desvalorizada e desqualificada enquanto professora:

“... Embora, agora o aluno tem oito anos para aprender a ler e escrever. É verdade, oito anos! ... É, da 1ª até a 8ª. Esse é o sistema. Por isso que existe a Progressão Continuada. É ótimo! (ironiza!). E ... então, é tudo. Veja bem, por exemplo, o professor hoje, ele é um saco de pancadas. O aluno ofende de todos os jeitos, muitas vezes a gente finge que não ouve, não é comigo, eu não estou sabendo. Por que? Para não passar vergonha em sala de aula. Agora, você não pode falar nada para ofender o aluno, nem por brincadeira. Tem tudo isso. É, eu acho assim, que existe ... uma desvalorização muito grande do professor, muito grande mesmo! Para falar a verdade, eu nem sei mais qual o nosso papel” (risos da professora) (Professora 2).

Esta fala, como a que mostraremos a seguir, aponta a crise, o mal estar em que muitos professores estavam mergulhados: já não sabiam qual era o seu papel, se viam desautorizados, desrespeitados, desvalorizados e acima de tudo impotentes perante toda esta situação do ensino e da educação nos dias atuais.

“Pelo menos esse é o conhecimento que eu tenho na escola ... nas escolas que eu passei porque é isso que o Diretor cobra da gente. Por exemplo, tem Diretor que eu tenho lá, 10 alunos que não fazem nada na sala de aula, não tem como você aprovar porque nem avaliado foi, ele não fez nada. Aí, quando você faz o Conselho ele fala assim: ‘imagina, você é uma péssima professora! Dez alunos? Não. Você vai ter que dar um jeito. Você vai ter que dar uma cópia de livro para ele fazer e vai ter que dar nota. Você não pode ter dez alunos em vermelho na sua sala de aula. Então, para que que eu vou avaliar? ... É uma coisa assim que, ... eu tenho muitas dúvidas, porque ... o que eu estou passando para você, são coisas que acontecem comigo nas escolas. Então, eu trabalho em quatro escolas, cada escola tem uma forma de agir, cada escola tem seu regulamento. ... E são coisas que ... por exemplo, um dia eu perguntei para uma Diretora ... Falei assim: ‘Olha, eu estou assim aborrecida porque eu não sei mais quem sou. eu não ensino mais. Pelo contrário, eu estou ficando cada vez mais burra porque, entende? ... A gente acaba... muitas vezes, eu me pego falando tudo errado, porque os alunos falam e você para se comunicar

acaba falando igual. ... E eu fico preocupada porque eu quero ensinar, eu quero passar alguma coisa para essas crianças. Aí a Diretora falou assim para mim: ‘não precisa se preocupar não... porque quando eles precisarem eles vão aprender’. Aí eu falei: ‘Quando, como? ... Se eles têm direito somente até o colegial. Eles não vão mais além disso. Quando terminar o colegial, eles estão na rua. Eles vão procurar aonde? Porque eles não têm dinheiro para pagar uma faculdade. E na faculdade do governo ele não vai entrar. Eles não têm conhecimento para isso. Como que eles vão procurar?’ (...) E não é para forçar o aluno. O aluno tem que agir naturalmente. Naturalmente, ele vai aprender a ler e escrever o seu nome. E só e está ótimo! E essa é uma realidade, o governo quer isso aí mesmo. É só isso que ele quer. Infelizmente” (Professora 2).

A fala desta professora é reveladora de um mal estar, de uma verdadeira crise de identidade profissional pela qual ela passava, pois se sentia desautorizada, desqualificada em sua ação perante seus próprios alunos (CORTESÃO, 2000). Sentia-se cobrada e pressionada a agir conforme regras e práticas com as quais não concordava (passar uma cópia e dar nota para o aluno, deixá-lo passar sem saber) que ia contra seus princípios e convicções pessoais e profissionais. Se via como mera executora destas regras e princípios, se não explícitos, velados na escola. Ainda tinha que se adaptar, se adequar a cada uma das escolas e suas culturas (institucionais), algumas das quais iam de encontro com suas próprias concepções e a atuação docente que considerava desejável.

Um sentimento de perda e de vazio, de questionamento do seu próprio papel na sociedade (“... *Eu não sei mais quem sou. Eu não ensino mais*”); parece que uma verdadeira perda de sentido da profissão e do sentido de ensinar (“*eu estou ficando cada vez mais burra ...*”). Com o que não se conformava (“*eu fico preocupada porque eu quero ensinar, eu quero passar alguma coisa para essas crianças*”), mas se sentia impotente. Uma situação muito preocupante, pois revela a impotência e o desânimo do professor que quer fazer algo, mas não sabe como, principalmente se considerado isoladamente.

Não é nosso objetivo neste trabalho desvelar as fontes do mal-estar docente que são várias¹⁵ e que precisam ser consideradas e analisadas no contexto do desenvolvimento profissional, sobretudo, aquelas vinculadas mais diretamente ao contexto escolar, como as relatadas na fala da professora 2. Segundo LOPES (2001), a

¹⁵ Para análise mais aprofundada da questão ver, por exemplo, ESTEVE (1999), LOPES (2001) e JESUS (2002).

principal fonte de tensão e de mal-estar entre professores é a relação com os alunos, principalmente quando o professor não consegue gerir a disciplina, nem realizar o objetivo essencial do ensino que é a aprendizagem. Esta seria, segundo esta autora, uma das razões mais presentes entre os professores. Também a relação com os superiores hierárquicos (Diretores, Coordenadores e outros) e os desdobramentos dessa relação no trabalho docente são fontes importantes de mal-estar entre os docentes que se sentem cobrados e, sobretudo, desafiados no seu dia a dia de trabalho.

Além dos condicionantes e elementos presentes em cada escola enquanto portadora de uma cultura institucional (com seus diversos profissionais e hierarquias, com visões de mundo similares ou discrepantes, com comportamentos e expectativas diversas, que se relacionam e têm um trabalho comum) o professor se defronta com as mudanças ou exigências decorrentes da implementação das políticas educacionais que adentram a instituição e podem desestruturar seu pensamento, suas convicções e até mesmo sua prática. O que pode decorrer disso é esta sensação de mal estar, de perda de sentido do seu trabalho enquanto docente, enquanto profissional que vê sua autonomia minada, desrespeitada, desconsiderada no âmbito do trabalho e do projeto coletivo da escola.

Aliada a esta crise apontada pela Professora 2, outras dificuldades e desafios foram percebidas pelas outras participantes:

*“O grande problema da Progressão Continuada está na questão da avaliação. Ainda hoje, a avaliação é muito mal entendida por uma grande parte dos professores. Os professores realizam avaliação, tão somente quantitativa e avaliação para promoção. (...) O nosso grande trabalho é mudar essa conceituação na formação pedagógica do professor. Nós temos tido muita discussão, muito estudo, aqui nos HTPCs sobre isto. Porque se você não tem uma conceituação de avaliação como sendo um instrumento permanente de correção de fluxo, avaliação como sendo para verificar a qualidade do processo de ensino e do processo de aprendizagem, se você não tem a avaliação como uma avaliação qualitativa de atendimento de objetivos, a implantação da Progressão Continuada é um fracasso. Porque, de repente, ela se **transforma em promoção automática e a progressão continuada não é promoção automática** (...) eu acho que isso aí é derivado de **um mau entendimento da progressão continuada por parte de professores sim, alguns professores resistentes que nós temos... não sei se é nessa escola, se noutra escola ... Eu estou falando de uma maneira geral! Que a gente tem contato com muito professor. (...) Então, existe uma resistência ao novo, que a gente vê em muitos professores. ‘Ah! Eu sempre fiz assim porque que agora eu vou mudar?’ Percebe? Não sei se é acomodação, se insegurança do novo. Só sei que existe resistência. Então, o professor, ele não entra, pedagogicamente, na nova proposta até para refletir: o que será isso? Será que não é melhor? Vamos refletir, pesquisar... se***

não é o procedimento mais adequado. **Tem muito professor que resiste a tudo isso. Então, fica falando bobagem.** Fica falando: Ah! Para que que eu vou avaliar, não repete. (...) Então eu vejo, assim, como um desafio muito grande, o perfeito entendimento de tudo isso” (Diretora).

“Olha, para te falar a verdade, Cleidi, eu acho que é um assunto que nós... estamos tentando entender. **Porque nós não tivemos nenhuma orientação assim, ... em relação a isso. Alguma ... orientação técnica mesmo. Que nos fosse passado ... a forma da Progressão Continuada. Então, a gente tem estudado sim, através de textos, essas coisas todas. (...) É ... eu acho que a progressão ... ela só vai dar certo a partir da conscientização do professor em cima dessa progressão. (...) Dele estar realmente, num primeiro momento, no início das aulas fazendo um avaliação diagnóstica da turma que ele pega, ter conhecimento do que os alunos já sabem, para ele poder tá dando continuidade ao conhecimento do aluno. O que acontece ainda, é aquele plano feito por ... de conteúdo, por série. Então, independente do lugar onde o aluno parou na 5ª série, ele foi promovido para 6ª, o professor não volta no conteúdo que deixou de ser aprendido na 5ª. Ele tem um conteúdo a ser cumprido na 6ª. Então, ele quer cumprir aquele conteúdo do plano. Então, até (ênfatisa) que não... sabe? Que se o professor não levar isso em consideração, a progressão não vai funcionar” (Coordenadora).**

É importante destacar, a partir das falas acima, que a equipe de Direção apresentou questões muito pertinentes no que se refere à implementação de mudanças e inovações educacionais: a dificuldade na mudança de concepções, dos modelos cristalizados de ensino, visões sobre aprendizagem, avaliação e organização do ensino; a insegurança e a resistência ao novo; a necessidade de envolvimento dos professores na discussão, elaboração e implementação de tais mudanças; necessidade de subsídio e apoio profissional, financeiro e humano para a escola auxiliar e viabilizar a implementação de políticas, dentre outros. Entretanto, especialmente o aspecto do planejamento, tocado pela Coordenadora, pensamos que caberia à escola repensar e organizar o planejamento do início do ano sob nova perspectiva, de modo a possibilitar a revisão das práticas rotineiras e da ação docente neste âmbito.

Cabe ressaltar que quando estas participantes analisam o erro proveniente de outros setores da educação (que não o de seu campo de atuação) essas participantes o fazem de modo muito mais coerente. Quando envolve uma atuação mais próxima, onde deveriam assumir mais responsabilidades, mais ações, parecem direcionar a responsabilidade para as mãos do outro, qualquer que seja esse outro, ou qualquer que seja a situação. Esta é uma situação que ainda está sendo pouco explorada e que carece de análises mais aprofundadas a respeito.

Estudos (como os de MAGALHÃES, 1999 e MIZUKAMI et al., 2000, por exemplo) vêm mostrando que um dos grandes desafios para a inovação educacional é a mudança nas concepções dos professores. Neste caso específico, um dos pontos-chaves é a mudança na concepção de avaliação. Nela reside a essência dessa nova proposta. Mas não basta mudar apenas a concepção de avaliação, também as concepções de ensino e de aprendizagem, assim como a prática pedagógica do professor precisa mudar juntas, pois são indissociáveis esses aspectos no trabalho docente. Mas não se pode cobrar dos professores que isso aconteça de repente, que isso aconteça de uma maneira tão linear, assim como foi a mudança na organização do ensino.

Primeiramente há que se considerar que os professores não foram envolvidos na discussão desta mudança; segundo, como a própria Coordenadora mencionou, a escola não foi preparada, orientada para a mudança, os professores estavam sendo chamados a lerem, estudarem a nova proposta com ela durante o ano letivo e, mesmo assim, de modo muito restrito, em algumas reuniões de HTP que aconteciam na escola. Dadas estas circunstâncias, como esperar que os professores mudassem suas concepções e suas práticas? Resistência, insegurança, medo do novo? Talvez sim. Estas são reações possíveis e até naturais em todo processo de mudança. Por isso não consideramos que a reação dos professores, tomada como resistência, possam ser taxadas como bobagem. Entendemos que eram posições que precisavam ser discutidas, desestabilizadas, questionadas, analisadas junto aos envolvidos para poderem ser reconstruídas, preferencialmente tomando como foco a aprendizagem dos alunos e o exercício responsável da docência e como *locus* para o estudo, o contexto de trabalho, o coletivo da escola. Mas isso não resolve sem que condições estruturais de exercício profissional sejam proporcionadas. Não é uma questão apenas de salário, mas de os professores poderem trabalhar em uma só escola, terem horas comuns para estudo na escola, para compartilhar com os pares seus saberes e experiências, para aprenderem o novo de forma sistemática e orientada, de a escola ter salas suficientes para atender seus alunos em defasagem de aprendizagem. Isso minimamente.

Entre as participantes havia o reconhecimento do potencial da escola como articuladora das mudanças. Entretanto, algumas dificuldades foram apontadas, principalmente a mobilização, o envolvimento e o trabalho coletivo dos professores.

Aliado a isto estava também em jogo a revisão da concepção de escolarização e a lógica do ensino seriado, ainda muito presentes nas idéias e nas práticas dos professores.

“Não, eu acho que dificuldade para implantar ela, não tem não. Eu acho que se a Progressão fosse trabalhada como ela realmente é colocada, eu acho que ia ajudar muito. Porque o aluno, ele nunca ... ele não teria assim aquela falha. Ou como um buraco no meio ... de repente, de um conteúdo ele passa para outro sem ter conhecimento total daquele conteúdo ... anterior” (Coordenadora).

Explorando um pouco mais este ponto, ela reconhece que não haveria dificuldade de colocar em prática tal proposta sob certas condições:

“... a partir do momento que nós tivéssemos todos os professores trabalhando em conjunto, que esses professores... como é que eu vou te dizer... como nossa escola é pequena e a gente tem uma certa facilidade em estar conversando com todos os professores. Mas, ainda tem aquela coisa: cada ano muda o professor, o professor tira licença, quer dizer, vêm outros professores, não tem uma continuidade. Então eu acho que essa... rotatividade de professores. Eu acho que isso dificulta a Progressão, não só aqui mas em qualquer outro lugar” (Coordenadora).

*“eu acho que a maior dificuldade ainda é essa: a mentalidade do professor que está preocupado com o seu conteúdo da sua disciplina, naquele determinado ... naquela determinada série. Ainda continua sendo essa. Porque, que nem eu comentei com você: nós estamos trabalhando agora com aqueles projetos ... das salas multisseriadas (de recuperação de ciclo). Elas são salas, ... não diria ... especiais não ... porque ela recebe um número pequeno de alunos retidos pela prova do SARESP e esses alunos deveriam ter um acompanhamento especial. Um projeto com material, tudo diferente. **Aí, o professor fala assim: ‘mas e os outros alunos que precisam do conteúdo da 8ª série?’** ... Quer dizer, nós temos aí quatro, cinco alunos da sala multisseriada junto com 30 alunos que estão no regular. Então, **ele tá preocupado com o conteúdo da 8ª que ele não tá passando.** Mas, isso não é verdade porque o conteúdo da 8ª está ali dentro daquele programa. Ele só não vai trabalhar daquela maneira tradicional dele ou com o livro didático que ele tá acostumado ... da 8ª ou da 4ª série. Ele vai trabalhar com atividades totalmente diferenciadas. Que a meu ver desperta muito mais interesse no aluno e a aprendizagem, eu acho que ela fica facilitada. Porque ela vem desde lá de baixo. Então, ela faz, ela volta. É um recomeço... retoma o conteúdo anterior”* (Coordenadora).

Mas não dá para, simplesmente, culpar os professores por agirem e pensarem desta forma. Eles estão certos quando se preocupam com a aquisição dos conhecimentos sistematizados que só podem ser aprendidos na escola, especialmente por aqueles que pertencem à camada desfavorecida da população. São conhecimentos que possibilitam competir, em igualdade de condições, por melhores condições de vida

e de trabalho, que permitem compreender a desigualdade e a injustiça social e participar para a construção de um novo modelo social. Não seria por outras razões que a escola está ainda presente na sociedade.

Com relação à progressão Continuada, como já sinalizamos, eles foram considerados simples executores sem que os *burocratas* que a implantaram tivessem consciência (ou seria a implantação sem condições também intencional, uma forma de subjugar os professores?) de que seria exigido dos professores novas e progressivas adaptações, como mostra o relato da Coordenadora:

*“Esses são projetos da Secretaria e todas as escolas que tivessem alunos retidos pelo SARESP deveriam estar trabalhando dessa forma. Nós não temos alunos suficientes para formar uma sala só com esses alunos. E a dificuldade da nossa escola ser afastada, esses alunos teriam que estar indo para outros bairros, para outras escolas, dificultaria o transporte. Então, eles fazem aqui mesmo. Mas tem outras escolas que funcionam desse jeito também. (...) Nessa escola nós começamos este ano. Então, o projeto aqui na nossa escola ainda está bem de início. **Os professores ainda estão se adaptando a ele.** Ainda estão recebendo orientações. Agora que está ficando um pouco mais claro como é trabalhar com esse projeto. Eu acho que ainda a gente vai ter bons resultados”.*

Apesar de se mostrar otimista, quando aposta na melhoria do ensino, nos bons resultados da recuperação de ciclo, a Coordenadora apresenta, neste e em outros relatos, uma postura crítica em relação à forma de implementação da nova política educacional nas escolas da rede pública estadual. A postura desta participante corrobora a de professores e profissionais da educação ouvidos em outros estudos que analisaram a implementação da Progressão Continuada, como os de MAGALHÃES (1999), GUIMARÃES (2000) e GUILHERME (2002), que, salvo a validade e o avanço que representa a proposta de ensino em ciclos e a Progressão Continuada, a forma de implementação dessas políticas nas escolas esteve carregada de equívocos e incoerências, percebidos e criticados pelos envolvidos no processo dentro das escolas. Alguns destes enganos foram: a verticalidade de tal implementação; a ausência de capacitação ou capacitação ineficaz dos professores, com a fragmentação da proposta e dos projetos a que as escolas foram submetidas; o desrespeito aos professores e aos seus saberes, quando foram tomados como meros executores de propostas pensadas fora da escola.

Tendo sido um aspecto bastante comentado pelos alunos durante a fase da coleta de dados no 1º semestre de 2002, o fato de que passariam pela avaliação de ciclos, também chamada pelos alunos e por alguns participantes da escola, de SARESP, resolvemos conversar mais diretamente sobre este ponto com algum membro da escola. Foi com a Coordenadora que abordamos o assunto.

Para ela,

“o SARESP... é uma prova, que eu acho assim ... ela ainda assusta um pouco, o professor e assusta o aluno. E principalmente agora com essa retenção que aconteceu, ela assusta mesmo. Mas, eu não tenho assim com clareza, tá ... eu acho que tem que ter essa avaliação, essa avaliação externa sim. Mas, eu acho que o SARESP, não pode ser feita uma avaliação como comparação entre as escolas. (...) Porque ele está dizendo que uma escola foi melhor, a outra foi pior, a outra foi mais fraca ainda. Então, essa comparação eu acho que não pode acontecer. Porque cada escola é uma realidade, cada ... cidade é uma realidade. Quer dizer, mesmo dentro do Estado de São Paulo, a gente ainda tem região que é bem pouco desenvolvida. E a prova, ela é a mesma em todos os lugares”.

Apesar disso, a Coordenadora pensava que esta avaliação tinha seus pontos positivos, que podiam ser aproveitados e explorados pelas escolas:

*“Então, o SARESP, ele está aí para ajudar? Está. Para ver não só aquilo que o aluno não aprendeu. Mas para ver também o que o aluno aprendeu. **Eu acho que o SARESP está servindo mais como uma avaliação para o professor do que para o aluno. De alguma forma é bom? É bom. Porque faz o professor refletir sobre aquilo que ele tá trabalhando e de que maneira ele vem trabalhando. O SARESP, ele trabalha muito texto. Muita interpretação de texto e dados. Então, hoje o professor tem uma preocupação maior de estar trabalhando esses textos, de estar fazendo interpretação, de estar fazendo gráfico com o aluno, de trabalhar todos os tipos de texto, não só aquele texto que vem no livro didático. E a gente vê essa preocupação não só no professor de Língua Portuguesa, mas nos professores de todas as áreas. Então, esse é um ponto positivo do SARESP. E eu acho que isso cada vez vai assim... se aprimorar mais. Aí ele (SARESP) trabalha competências e habilidades dentro de determinadas questões, mas, se o aluno não foi trabalhado daquela maneira, o aluno não vai ter aquela habilidade, para estar desenvolvendo aquela atividade”.***

A Coordenadora revelou que, em função do SARESP, os professores da escola estavam procurando ministrar suas aulas de modo a ajudar os alunos a se prepararem para o exame: *“Inclusive eu tenho um professor que já prepara a avaliação, mais ou menos, sabe assim como as do SARESP. Então, isso é um incentivo para o*

aluno. Para ele estar lendo mais, interpretando mais, escrevendo mais. Esse é um ponto positivo sim”.

Ela também indicou como os alunos estavam reagindo ao exame:

*“Eu acho assim, os alunos ainda fazem por medo de serem retidos. Eles ainda não têm uma noção clara que estão sendo avaliados ou porque estão sendo avaliados. É o medo mesmo da retenção. Tanto que esse ano, Cleidi, nós tivemos alunos que foram retidos pelo SARESP e promovidos pela escola. E uma outra coisa, **uma outra falha muito grande** desse ano foi que o resultado do SARESP saiu muito depois do resultado da escola. Então, teve caso de aluno ser retido no SARESP, promovido pela escola; ele foi para a 1ª série do Ensino Médio e ele teve que voltar para 8ª série. Quer dizer, **foi muito difícil isso para o aluno**. (...) Então, teve muita contestação em cima disso. Teve pessoal que entrou com recurso, que ganhou esse recurso e que acabou indo para o Ensino Médio”.*

Segundo a Coordenadora, este caso não tinha acontecido na escola em questão, mas esta tinha recebido uma aluna de uma cidade vizinha nessa situação. Para ela, esta avaliação de final dos ciclos era de certo modo contraditória, e causava alguns transtornos na escola, para os alunos e também para os professores que os acompanhavam durante o ano. O que acabava afetando a autonomia da escola e dos professores.

“... a escola, ela avalia durante o ano todo e o SARESP ele avalia só num determinado momento.” (...) “Então, é isso que eu estive te dizendo: você vê, ele faz tudo durante o ano todo. De repente, vem uma prova que nem mesmo a gente tem conhecimento do conteúdo. Que a gente não pode ter, tudo bem. É uma prova que ela não é diferenciada, ela é igual para o Estado todo. Sabendo-se que cada escola tem sua realidade e cada cidade é uma realidade: por que que ele tem que tá apto a aquilo? Então, você fica meio que ... sei lá, assim ... até mesmo a gente fala: E daí? E agora?”

Esta situação, assim como as outras apresentadas anteriormente, que retratam algumas das incoerências da política educacional paulista, acabavam gerando na escola um verdadeiro mal-estar, tanto nos professores, quanto nos alunos e demais participantes da escola, que se viam pressionados a cumprir certas determinações que nem sempre implicavam em melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Para finalizar apresentamos dados que mostram como as participantes viam os alunos e suas famílias no contexto da nova política educacional: o seu entendimento, suas reações perante esta e a forma como a escola os envolvia (ou não) na discussão da nova política.

Para as educadoras havia um entendimento precário, da parte dos alunos e de algumas famílias em relação à nova política educacional. Para elas os alunos estavam entendendo a eliminação da repetência como “não ter mais que estudar”, “não ter mais que aprender” e com isso havia ficado muito mais difícil ensinar na escola, porque os alunos não estavam mais interessados no ensino e na aprendizagem. Houve ainda a indicação de que assim como a medida tinha sido uma surpresa para os professores, também o tinha sido para os alunos e suas famílias:

*“... eu não sei se é um pouco assim... de **imaturidade da parte deles** ou se também isso foi... **pegou eles muito de surpresa**, como pegou a mim. Então, de repente, você passa sabendo ou não sabendo. Então, **eles não conseguiram é entender que eles têm que passar sabendo**. Gostando ou não, apreciando ou não, sendo obrigado à escola ou não, eles têm que vir à escola, tem que passar sabendo. (...) De 5ª até eu não sinto tanto, sabe? **Mas de 6ª, 7ª e 8ª, principalmente, eu acho que são as piores salas, com relação a isso**. Eles acham assim: ‘Não. Nós vamos passar! Eu não vou fazer isso’. Então, eles não entendem que isso pode fazer falta para eles um dia” (Conselheira).*

*“Só que o que está acontecendo é que os alunos estão sentindo que **eles não são reprovados mais**. Então, **eles não precisam estudar**. Por exemplo, esses meus alunos que tem problemas, você fala para eles assim: ‘Olha, você vai ficar para janeiro!’ Eles falam: ‘Ih! Dona, isso daí não dá nada não. Se der, dá pouco’. É a linguagem deles: ‘Ah! Janeiro eu passo!’ Gente, é mentira? Não é” (Professora 2).*

*“Veja bem, o aluno, com essa Progressão Continuada e aquela tal recuperação de janeiro, ele chega para a gente, para os professores e fala assim: mas, eu não vou fazer nada, porque eu não vou reprovar mesmo! Chega janeiro eu venho aqui e eu vou passar! Então, essa é a noção que o aluno tem da Progressão Continuada. (...) **Eu acho que os alunos, eles não tem uma noção clara do que é a Progressão, as famílias também não**. (...) E o pai, alguns pais acham que os filhos devem ser reprovados e até discutem com a gente: não, não pode passar porque ele não sabe, ... não tem condição de tá dando continuidade na outra série. (...) **Enquanto que a gente não pode reter**. Então, eles têm uma mentalidade bastante ... (pausa) ‘atrasada’ em relação a isso, como na época deles. (...) E tem alguns pais que acham que o filho que tá correto, que assim mesmo que tem que ser (Coordenadora).*

Segundo as educadoras, as mudanças propostas pela nova política tinham desencadeado novas formas de ação docente, tanto em termos do ensino quanto da avaliação e que, principalmente, o comportamento dos alunos em sala de havia mudado:

*“Olha, eu acho assim, que o aluno antes da implementação... é, quando eu pedia uma pesquisa, por exemplo, para eles. Eles traziam a pesquisa porque eles sabiam que eles necessitavam da nota, que eles precisavam. **Hoje, eu tenho que avaliar***

mais dentro da sala de aula, o tempo que eles estão em sala de aula, que muitas coisas eles levam para casa, a aula seguinte eles não trazem. Não são todos” (Conselheira).

*“Mudou o comportamento deles em relação ao desempenho deles dentro da sala de aula. Para mim foi isso que mudou. Então, eu acho assim, que **antes**, eles se empenhavam mais porque eles sabiam que se eles não fizessem, eles eram reprovados. **Hoje**, eles sabem que eles fazendo ou não fazendo eles são aprovados. Mas... **eles não estão enxergando, eles não estão com a mente esclarecida para poder entender e aceitar esse tipo de ... de ... de sistema que foi implantado.** (...) **Eu acho que ainda não está esclarecido na cabeça do aluno.** (...). Apesar da gente fazer um trabalho ... em cima disso. Todos os professores, vira e mexe a gente tem ... nós lemos texto, tentamos passar isso para eles. (...) Porque eu digo assim: ‘gente, se vocês passam sem saber, vocês estão se enganando (frisa) porque vocês vão sempre precisar de tudo que tá sendo ensinado, seja matemática, seja a parte artística, seja a parte de história’. Falei: ‘todo conhecimento aqui tem seu valor’ (Conselheira).*

Também foi indicada uma mudança de comportamento nas famílias:

*“As próprias mães falam para os filhos: ‘Ah! Não liga não. Você não vai ficar retido. Porque não repete mais. (...) Então, não liga não’. Quer dizer, **é um conceito mal formado e deformado, que existe na cabeça dos pais e dos alunos, sobre essa questão.** Quer dizer, o aluno vai passando pelas séries, ele teve aproveitamento, teve. Não teve, ele vai passando sim. Agora, o fruto disso é mais tarde. Só que **eles não têm essa visão de futuro, os pais. Eles são imediatistas.... Eles querem que o filho se forme.** Eles não estão preocupados se nessa formação ou conclusão de curso, está incluído, embutida a aquisição do conhecimento, a construção do conhecimento. Quer dizer, o problema para eles não é construir o conhecimento dos filhos e sim que os filhos tenham um diploma do Ensino Fundamental, por exemplo”* (Diretora).

Não entramos no mérito de discutir se é verdadeira ou falsa a informação prestada pela Diretora, mas questionamos a *certeza* com que ela afirmou que “*as próprias mães*” dizem aos filhos para não se preocuparem com a não-retenção. Como ela sabia que a família falava isso para os filhos?

No contato com as famílias dos alunos, percebemos que nenhuma das entrevistadas concordava com a não-retenção. Apenas duas famílias (E e F) indicaram que a repetência era ruim porque causava atraso escolar, mas não concordavam com a progressão nas séries sem a aprendizagem. Se assim fosse elas preferiam que houvesse reprovação. Esta contraposição das informações coletadas nos deu mais um indicativo sobre o desconhecimento da escola com respeito ao que pensam as famílias dos seus alunos (de todas elas) e sobre sua tendência de julgar preconceituosamente as famílias

dos alunos sem conhecê-las realmente ou ainda a generalizar um caso particular para todo o universo das famílias.

Entretanto, cabe destacar que a própria Diretora havia indicado que a má interpretação da nova política passava pelo seu mau entendimento na escola, entre os próprios professores (“... *eu acho que isso aí é derivado de **um mau entendimento da Progressão Continuada por parte de professores sim, alguns professores resistentes que nós temos...***”) que faziam a tradução desta junto às famílias.

Entendemos que não se trata, mais uma vez, de culpabilizar as famílias por tal entendimento e taxá-las de “*imediatistas*”. De fato, cabia à escola a responsabilidade de socializar a política e suas implicações educacionais. Não dava para esperar que todas as famílias compartilhassem e colaborassem neste processo, porque mais do que todos foram vítimas dele. Não se podia supor, de antemão, que as famílias defendessem a eliminação da reprovação ou ainda o avanço nas séries sem a aprendizagem. Afinal, por mais simples e humildes que pudessem ser as famílias, elas queriam o melhor para os seus filhos em termos da escolarização, mesmo que sob uma perspectiva “modesta” em termos de anos de escolarização (pelo a conclusão do Ensino Médio). Elas almejavam uma certificação sim e é natural que o quisessem, mas desejavam uma certificação que possibilitasse melhores oportunidades na vida, e nisso estava implícito o desejo pela aprendizagem.

Por outro lado, há que se considerar que as famílias também não gostariam que seus filhos continuassem a repetir o ano sem que melhorassem suas aprendizagens, como vinha acontecendo. O que implicava desgaste em termos financeiros (já tão parcos para algumas famílias), emocionais (perda da auto-estima e desgosto pela escola, resultando em abandono) e outros tantos que os alunos e suas famílias já sofriam desde antes desta política.

Entretanto, quando indagamos das participantes se a escola tinha abordado, discutido, a nova política com as famílias e os alunos e como o tinham feito, elas responderam:

*“Eu falei com os pais na reunião de 1º bimestre. Eu passei isso para os pais. Eu **passei para todos os pais que estavam em reunião.** (...) Para o bem do próprio filho, coloquei que eles cobrassem... que passar sem saber ... eu coloquei de uma forma, assim, para que ficasse claro para eles: que era importante eles estudarem mesmo sabendo que vão passar porque isso vai ser importante amanhã para eles. Vai ser*

*importante para eles darem continuidade àquilo que eles estão aprendendo, o ano que vem. Então, eu coloquei nesse termos. (...) **Eu coloquei termos que todos eles entenderam o que eu quis dizer** (Como ela sabia disso? Mais uma certeza, uma afirmação categórica e generalista). *E eu vejo isso nos alunos também. Eu vejo alguns alunos conscientes. Eu acho que alguns pais cobram isso deles. (...) Porque eles vão passar por aquela prova do SARESP também. Quer dizer: como é que fica? Ele vão passar por vestibulinhos depois: como é que fica? Aí chega numa 8ª série, fica reprovado? Vai ficar bonito isso? Coloquei isso para os pais. Que reprova na 4ª, que reprova na 8ª, que reprova no 3º. Eles tão cientes disso. Se eles tão lembrados disso, eu não sei!* (risos da professora) *Mas que eu coloquei, eu coloquei*” (Conselheira).*

*“Eu acho que todos (as famílias) **ficaram assim, surpresos.** (...) Eu não vou dizer todos não. Eu acho que alguns já estavam bem por dentro do assunto. Mas a maioria, talvez tivesse ouvido falar, mas não sei se foi a forma como que eu coloquei, que deu assim, um cutucãozinho. ... **Eu coloquei assim, sem querer chocar, mas ... querendo mostrar para eles que é muito importante passar sabendo. Que não é legal para o bem deles (...)** Não é interessante para nós professores, que eles terminem uma 8ª série sem conhecimento. Então, eu acho que tocou um pouquinho. **Sensibilizou um pouquinho os pais.** (...) **Ninguém abriu a boca.** Eu perguntei: *Vocês têm dúvida? Querem fazer alguma pergunta? Ou eu estava sendo muito clara, ou estava sendo muito rígida com o que eu estava colocando ali. Muito assustadora. Que ninguém perguntou, ninguém falou nada. No momento, ninguém falou nada. E eu sempre coloco nas reuniões e coloco para eles (os alunos) também, dentro de sala de aula*” (Conselheira).*

*“... Inclusive na última reunião que eu tive com essa sala (no 3º bimestre), com os pais dos alunos, eu entrei nesse detalhe da Progressão Continuada. Eu falei: ‘eu sou a favor, desde que seja uma coisa assim... cumprida corretamente. Mas, não é o que está acontecendo não’. Inclusive eu disse para mãe do Ga..., que eu como mãe dele eu reteria ele. (...) **Eu acho que tem uma hora que os pais têm que intervir sim.** E eu disse para a mãe do Ga... Falei: ‘olha, se eu fosse a senhora, procuraria reter o seu filho. Que vai ser melhor para ele, ele vai amadurecer (amadurecer! E não aprender!). E ... quem sabe o ano que vem ele não aprende alguma coisa. Porque passar o ano inteirinho com o braço cruzado, na sala de aula sem fazer nada, é demais! Nem uma palavra ele copiou, um dia sequer! (...) **Então, para ver como é importante o papel de pai e mãe. Não é bem assim, vai do jeito que vai não. É muito importante**” (Professora 2).*

Já a Coordenadora indicou:

*“Não, não dá (para conversar com as famílias sobre a Progressão). **Eles falam assim, Cleidi: ‘olha, mais se a criança não sabe isso, ela não pode passar! Então, tem que reprovar!’** Tem pais que chegam aqui e falam: ‘Eu quero que o meu filho seja retido’. **Então... e como é que você vai explicar para esse pai que o filho dele não pode ficar retido. Que está ali, que consta na lei que você não pode reter aquele aluno, por isso, por isso, por isso. ‘Não, mas ele não sabe, como que ele vai’.** Então, é difícil” (Coordenadora).*

Ambas as professoras disseram ter abordado sobre a Progressão Continuada com as famílias e procuraram “passar” as informações de modo simples para que todas compreendessem que “apesar da eliminação da reprovação” os alunos deveriam estudar e as famílias cobrar que o fizessem para não “passarem sem saber”. Também houve indicação que as famílias poderiam intervir na escola para que seu filho não fosse aprovado sem os conhecimentos necessários, apesar da política vigente.

Podemos destacar que, por um lado, o modo como as participantes encaravam a comunicação com as famílias sobre as mudanças introduzidas na escola (e que influenciavam a vida escolar dos seus filhos) era coerente com a situação apresentada, tanto em termos das visões sobre a nova política como sobre a própria relação escola-famílias: não houve uma discussão, mas apenas a “informação” sobre a nova política com as famílias que estavam presentes nas reuniões da escola e não com todas elas; quando dizia respeito a algo com que as professoras concordavam (a retenção), as famílias podiam intervir; mas, não era possível conversar com as famílias porque elas discordavam das mudanças em vigor na escola.

Mas quem disse que não é possível a discussão quando há posições discordantes? Ao contrário, acreditamos que as divergências podem enriquecer e fazer caminhar a discussão. Talvez a falta de confiança numa possível discussão e no potencial dos debatedores (das famílias e da escola também, pois as educadoras não estavam seguras da validade da proposta) fizesse com que a escola não proporcionasse a oportunidade e descreditasse na sua realização.

Também a Diretora comentou sobre esta questão, indicando como tinha sido o processo na escola e sinalizando que muitas vezes, a própria divulgação da proposta tanto na escola quanto na sociedade tinha sido desvirtuada. Para ela, as famílias foram informadas sobre a Progressão:

“logo na mudança. Olha, isso até precedeu a mudança. Porque quando elaboramos o nosso regimento interno, nós já fizemos o regimento interno com a participação de pais. E no regimento interno já fica clara a questão da Progressão Continuada. E quando definitivamente se implantou a Progressão Continuada nós reunimos, falamos, os professores falaram, só que o que passa para o pai não é o aspecto pedagógico da progressão continuada. Infelizmente, é mais forte o senso comum e é mais forte o que se diz por aí: de dizer que é promoção automática. ... A mídia, tem oposição dos sindicatos com relação a essa política, você sabe ... então, as falas, muitas vezes, são desvirtuadas”.

Quando indagamos se não seria possível discutir esta proposta dentro da escola, com os professores e as famílias e esclarecer a sua essência, sobretudo o seu aspecto pedagógico, a Diretora acenou que a tentativa estava sendo realizada com os professores nas reuniões de HTP, mas indicou a impossibilidade de discussão com as famílias.

“Com professores sim... Com pais é mais difícil: porque o pai vem à escola ... Quando os pais e as mães vêm à escola ... com muita pressa. Se você fica ... se eles sentam na classe dos filhos e você começa a falar cinco, dez, quinze minutos, eles já ficam inquietos, já querem saber qual é a nota do filho. Nota! Veja, nota! Hoje em dia, você veja, nota! (...) Eles já ficam inquietos, não querem saber, não querem conversar, pedem licença, levantam vão até o professor, fala: ‘olha, eu estou precisando ir embora, o senhor pode dar o boletim do meu filho?’ Interrompe mesmo! Ou então, chega atrasado, porque sabe que vai ter falação ... chega atrasado para pegar o finalzinho e pegar o boletim do filho. Então, os pais ... (pausa) não ... com assim, raríssimas exceções e honrosas exceções, os pais não querem saber não! Aqui na nossa escola! Então, é um outro desafio que nós temos feito aí, reuniões para mostrar a necessidade, mas é difícil! Eu te vou falar: que é difícil tudo isso!”

Encontramos nesta fala da Diretora mais um indicativo que denuncia a forma como a escola lidava com a participação, o envolvimento das famílias: ela queria ditar um modelo de participação, de relação com as famílias e não considerava suas possibilidades, suas reais necessidades de vida e de trabalho; além disso, parecia não acreditar nesta relação e desqualificava as famílias, considerando-as “desinteressadas” e jogando a responsabilidade por esta “não-relação” nas próprias famílias (“não sabem ouvir”, “chegam atrasadas”, “não querem saber”). Quando quem deveria tomar a iniciativa de começar e manter esta relação era a própria escola.

Quando questionada sobre a possibilidade de um trabalho conjunto entre a escola e as famílias, inclusive para a discussão desta proposta, a Diretora indicou, como já foi visto, que a escola pretendia criar um “Conselho de Pais”. Em seu entendimento este deveria ser um trabalho de “formiguinha”, para discutir, refletir pedagogicamente as propostas e medidas educacionais referentes ao processo de escolarização dos filhos, com as famílias.

Essa proposta é bastante interessante e desafiadora, tanto para a escola quanto para as famílias, pois abriria a possibilidade de uma participação mais pedagógica das famílias na escola. Entretanto, a mesma não foi concretizada durante o período em que permanecemos na escola. Por que não explorar pedagogicamente os

espaços já existentes na escola (reuniões, conselho)? Consideramos que se isso viesse a ocorrer poderia representar um grande avanço para a escola, para as famílias, os professores e os alunos, e talvez ajudar na revisão das concepções e preconceitos com relação às famílias, suas possibilidades e suas atitudes perante a escola e a escolarização dos filhos. Poderia abrir possibilidades de práticas mais compartilhadas e igualitárias na escola.

Entendemos, até o momento, que escola e famílias são universos que até se falam (com limitações, de horário, de tempo, de expectativas, etc), mas não se comunicam porque seus referenciais e motivações são muito diferentes, sob a perspectiva da escola. Caberia à instituição dar o primeiro passo na construção de uma relação mais harmoniosa, mais horizontal com as famílias, uma relação que, de fato, pudesse fazer *comunicar* estes dois mundos (escola e famílias), que têm suas especificidades, suas limitações, suas expectativas e também contribuições a dar para a educação das crianças e jovens. E este é um caminho para o qual não há receitas, mas que deve ser construído no contexto de cada escola, em relação com as famílias dos alunos que está a formar. Um processo que pode, de fato, fazer funcionar a democracia na escola (DAVIES, 1994; CARVALHO, 1989) e nos processos de aprendizagem, tanto dentro como fora da escola.

3.2 – CASO 2 – A FAMÍLIA B

*“Não é fácil. É meio complicado... o pai ser pai, mãe, irmão, amigo, entende?”
“Se ele já sai daqui sabeno... o que vai fazer na escola?”*

Aluno B - 14 anos, o mais velho de três filhos (os outros dois tinham, respectivamente, 11 e 9 anos). Adorava jogar bola (como seu pai e irmãos) e seu sonho era ser jogador de futebol. **Família monoparental:** pai e três filhos. **Profissão do pai:** aposentado por invalidez, mas fazia trabalhos informais como ajudante de pedreiro. **Raça:** Negra. **Origem dos pais:** pai natural de São Paulo; morava em São Carlos há uns 15 anos; mãe sem informação. **Religião:** católica. **Moradia:** própria.

Como outros alunos, o aluno B recebeu o bilhete que entregamos na escola, mas na oportunidade em que lá estivemos para saber o retorno ele não nos deu a resposta da sua família. Perguntamos se tinha um telefone para contato, para falarmos com sua mãe para convidá-la para participar do estudo. O aluno frisou que morava só com o pai e os irmãos e não entrou em mais detalhes sobre a questão¹⁶. Só mais tarde, após contatos com seu pai, soubemos que os pais eram separados.

O aluno nos passou o telefone e indicou um horário (depois da 18h) para que ligássemos e falássemos com o seu pai. Após algumas tentativas frustradas, resolvemos ir ao endereço uma vez que estávamos próximo à casa da família.

Nesta oportunidade conhecemos o pai e os outros dois filhos. Nos apresentamos como a pessoa que tinha enviado o bilhete, o que causou espanto no pai que olhou para os filhos e o maior deles (o do meio) fez a expressão afirmando que não sabia se o irmão não tinha levado o bilhete. Fizemos questão de ressaltar do que se tratava o bilhete, um convite para participação na nossa pesquisa, para tranquilizar ao pai. Após nossa explicação sobre o envio do bilhete e o motivo da visita o pai se acalmou, ouviu-nos e quando destacamos que tínhamos a intenção de conhecer o que pensava a família do aluno e levantar as possíveis dificuldades que a família poderia ter com o filho na escola o pai destacou: *“É, não é fácil ter um, imagina três!!”*

¹⁶ Este episódio nos alertou para que nos contatos seguintes alargássemos as possibilidades de interlocução, sinalizando, por exemplo, que pretendíamos contato com o pai, a mãe, um parente ou responsável pelo aluno no que dizia respeito às questões escolares.

Explicamos sobre o trabalho e fizemos o convite ao pai, que, inicialmente, alegou falta de tempo. “*Trabalho todo dia, o dia inteiro*”. Ressaltamos a possibilidade de conversar nos finais de semana ou depois das 18h, conforme sua disponibilidade. O pai perguntou se ele tinha que ir à escola ou onde seria. Explicamos que iríamos às casas das famílias que aceitassem participar. Após nossa argumentação sobre a importância de ouvir as famílias dos alunos sobre o que elas pensavam sobre a escola e a escolarização dos filhos, o pai se prontificou a participar.

A família nos pareceu bastante unida e em sintonia, desde este primeiro contato (impressão que se confirmou nos contatos posteriores que fizemos). Após o estranhamento inicial, percebemos receptividade por parte da família.

No dia e horário marcado retornamos à casa da família. Tínhamos a companhia de uma presença masculina¹⁷, uma vez que achamos que a mesma deixaria o pai mais à vontade para conversar. Não havia ninguém em casa, mas fizemos contato com a irmã do Sr. B, a tia B, que morava na casa da frente. Dissemos que havíamos combinado a visita com o Sr B e que voltaríamos mais tarde. A tia disse que avisaria o pai B sobre nossa visita, quando ele chegasse. Antes de sairmos ela nos perguntou se era “*sobre a bolsa escola*”. Afirmamos que não. Que fazíamos um trabalho com famílias de alunos, mas que não era para o programa “*bolsa escola*”¹⁸.

Neste dia voltamos à casa da família e mais tarde telefonamos (para a casa da tia, telefone de contato dado pelo aluno B), mas não conseguimos contato com o pai. Falamos novamente com a tia e com o filho B1. Dado este desencontro, resolvemos esperar algum tempo e fazer contato posteriormente.

Após alguns dias, quando fomos à escola para contato com uma professora e agendar entrevista com a Diretora, por coincidência encontramos o Sr. B e um dos filhos na porta da casa (que ficava próxima à escola). O pai B se desculpou pela ausência na nossa visita anterior e disse que havia sido chamado no serviço e teve que trabalhar até tarde naquele dia. Disse que para ele era difícil marcar um horário porque quando mesmo esperava o chamavam para trabalhar.

¹⁷ Um colega do doutorado que nos auxiliou na coleta dos dados junto a esta e outras famílias entrevistadas.

¹⁸ Bolsa escola era um programa do governo federal, em vigência na época da pesquisa, que tinha ampla divulgação nos meios de comunicação. O mesmo pretendia “incentivar” as famílias a manterem seus filhos na escola por meio de uma ajuda financeira por filho em idade de escolaridade obrigatória.

Perguntamos se ele tinha disponibilidade para conversar outro dia, por exemplo, no final de semana e ele disse que era complicado porque tinha que levar o filho B1 ao jogo de futebol. Nesta oportunidade, soubemos que os filhos participavam de uma escolinha de futebol com sede no bairro vizinho.

Percebendo a indefinição do pai sinalizamos que da nossa parte poderia ser o dia que ele indicasse, mesmo durante a semana, depois das 18h, como havia sido marcado anteriormente. Então ele marcou para daí a uma semana, após as 18h.

Neste dia estávamos de posse do roteiro de entrevista e com gravador e fitas, mas não quisemos tentar entrevistar o pai porque queríamos sondar primeiro se, realmente, ele pretendia participar da pesquisa, se marcaria outro dia para conversarmos, ou se ele não queria participar da pesquisa e estava se esquivando, evitando contato conosco. Na conversa com o pai não ficamos certos quanto a uma destas possibilidades. Tivemos a impressão de que o pai estava um pouco “arredio”, “desconfiado”, mas pelo menos não se recusou a agendar um dia para conversarmos. Assim, resolvemos fazer mais uma tentativa.

Momentos antes de irmos à casa da família B para a primeira entrevista com o pai, estivemos na escola para conversarmos com professores de matemática a respeito de um outro trabalho que nosso colega e auxiliar de pesquisa desenvolveu na mesma escola (sobre “ansiedade matemática”, quando foi solicitado que os professores de matemática indicassem alguns alunos que, segundo eles, tinham dificuldades na aprendizagem da matemática). Na oportunidade, estavam presentes três professores de matemática e uma de inglês¹⁹. Além do pretendido, tivemos a oportunidade de levantar outras informações (espontaneamente) que diziam respeito às visões dos professores sobre os alunos da escola de um modo geral e sobre o filho da família B, em particular. Apresentamos a seguir alguns aspectos desta conversa com esses professores:

Inicialmente os professores destacaram que os alunos não tinham dificuldade em aprender matemática, mas tinham desinteresse pela aprendizagem em todas as matérias, sendo isso generalizado.

Para a professora F (inglês), o culpado disso tudo era o Estado, que tinha instituído a eliminação da reprovação e a recuperação em janeiro. E como os alunos sabiam disso, não queriam saber de nada, não se interessavam por nada.

¹⁹ Identificamos estes professores com as iniciais dos nomes, uma vez que participaram da pesquisa somente neste episódio, não foram entrevistados.

O professor J destacou que o aluno B não queria saber de nada, que não tinha dificuldade, mas não fazia nada em sala e atrapalhava os outros alunos, que conversava o tempo todo: *“Ele diz que quer ser jogador de futebol”*. J teria dito ao aluno B que mesmo para ser jogador de futebol ele precisava estudar e aprender, porque se não, como iria administrar o seu dinheiro. O professor J indicou que tentava se aproximar dos alunos em outras situações além da sala de aula; por exemplo, já tinha jogado futebol com os alunos no intervalo ou no seu horário vago na escola. Para ele, depois desta tentativa de aproximação, o aluno B passara a não dar tanto trabalho em suas aulas²⁰, ele era um aluno difícil. Para J, tinha um outro fator que contribuía para este comportamento do aluno B: ele vinha de uma família com muitos problemas - o pai batia nos filhos, era violento (segundo o professor J, a própria tia do aluno o tinha dito, quando ele fora à casa da família)- e o aluno morava só com o pai e os irmãos. O professor não tinha informações sobre a mãe do aluno, nem sabia que seus pais eram separados.

O professor J perguntou se o nosso trabalho pretendia investigar a interferência dos problemas familiares na vida escolar do aluno. Dissemos que não necessariamente. Que estávamos interessadas em conhecer a relação que estas famílias tinham com a escola, o que elas pensavam sobre a educação dos filhos. Ele colocou que as famílias que mais precisavam ir à escola eram as que menos apareciam. Que era difícil trazer as famílias para a escola. Neste momento a professora R acrescentou que no dia anterior tinha sido *“O dia da família na escola”*, que inclusive era uma campanha que tinha sido divulgada na TV, que todos sabiam e que nenhuma família tinha aparecido na escola. Segundo ela, a Diretora tinha dito que o dia da família na escola eram todos os dias e não um só dia e que se as famílias fossem à escola encontrariam os professores trabalhando normalmente, a escola não iria fazer uma programação específica para aquele dia como acontecera em algumas escolas.

O professor J acrescentou que mesmo tendo sido suspensas as atividades normais, os professores continuaram na escola e nenhum pai apareceu. Nem pensara em saber o que ocorrera. Por outro lado, também a escola tomara a posição de manter as atividades normais, não aderindo à campanha nacional de aproximação entre a escola e as famílias.

²⁰ Soubemos pelo aluno G que o professor J tinha dado *“um CD de Rap”* para o aluno B, com o intuito de conquistá-lo, *“pra ver se ele se comporta”* nas suas aulas.

Como já se aproximava do horário que havíamos marcado para a entrevista com a família B, agradecemos aos professores pela atenção, nos despedimos e fomos à casa da família B para a entrevista com o pai.

Chegando à porta da casa o pai nos convidou para entrar e comentou: “*Não reparem a bagunça*”. Apresentamos o nosso colega aos presentes (o pai, os filhos B1 e B2 e um amigo que brincava com estes últimos) e dissemos que ele iria nos auxiliar na pesquisa.

Esta entrevista, assim como as outras que realizamos com o pai B e com o filho B, ocorreram na cozinha da casa, que tinha três cômodos: cozinha, quarto e banheiro.

Na família B o entrevistado principal (além do filho B) sempre foi o pai, mas os irmãos B1 e B2²¹ estiveram presentes e acabaram participando direta ou indiretamente das mesmas.

Na primeira entrevista B1 mostrou-se mais atento à conversa e, inclusive, em alguns momentos demonstrou curiosidade pelas anotações do nosso auxiliar de pesquisa. Nas entrevistas com o pai, o aluno B não estava ou saía de casa assim que chegávamos. Segundo o pai, ele não parava em casa e também trabalhava de ajudante em uma gráfica do bairro: “*ele vai trabalhar um pouco agora*”; “*ele tá dando uma catucada numa gráfica ali, de um colega meu aí. Ele vai montar a gráfica, entende. E ele tá tendo uma orientação com ele, pra a hora de começar... esse ano que vem eles começa*”. Segundo o pai, o filho B ia para a gráfica todos os dias, lá ficava das 18h até cerca de 20h30min e estava gostando deste trabalho. No ano seguinte (em 2002) o aluno B continuou na gráfica. O pai disse que o filho “*por enquanto ele tá só encadernando, caderno ... faz uns livrinho (completa o filho B1 e confirma o pai) ... de escrever (indica B2) ... de anotações (continua o pai) ... por enquanto ele tá fazendo só isso*”. O pai não admitiu (talvez por receio do filho ser menor e por sermos estranhos) que o filho trabalhava (“*É, ele vai treinar, mais. Ele não tá trabalhano, ele tá apenas praticano, aprendeno ...*”) e que este trabalho era remunerado. Disse que o dono da gráfica ajudava o aluno B com materiais da escola e não com dinheiro (“*Ajuda ele*” ... “*Isso, material*”), mas posteriormente o filho B nos revelou que recebia dinheiro e com isso ajudava sua família (“*Por exemplo, sábado eu vou fazer um negócio: daí e vou lá na*

²¹ B1 e B2 também estudavam na escola investigada e tinham respectivamente 11 e 9 anos.

gráfica, ajudo o cara fazer tudo. Ele pega ... me dá dinheiro e eu pego e dou pro meu pai.”). Contradição de informações explicável se considerado o contexto e a situação em que as mesmas foram recolhidas.

Tínhamos muito receio de que não fôssemos conseguir entrevistar esta família devido aos desencontros nas primeiras tentativas com o pai (posteriormente também com o filho). Assim, procuramos iniciar a conversa de modo bastante informal e livre: falamos sobre nós e o nosso trabalho (seu objetivo), fizemos ressalvas quanto à preservação da identidade dos entrevistados, pedindo autorização para utilização das informações na redação do trabalho, falamos da necessidade da gravação e das eventuais anotações que faríamos para perguntarmos mais aspectos que surgissem durante a conversa, de modo a não interromper a fala do entrevistado (cuidados tomados ao iniciar a conversa com cada um dos entrevistados). Os mesmos concordaram com as condições que colocamos como necessárias para a realização das entrevistas.

Apesar do receio inicial quanto à sua participação na pesquisa, o pai não apresentou restrições e conseguimos conversar de modo satisfatório. Na primeira entrevista não partimos do roteiro, procuramos recuperar trechos das nossas conversas informais anteriores (sobre sua dificuldade de lidar sozinho com os filhos; sobre a escolinha de futebol dos filhos) e a partir daí a entrevista deslanchou. Iniciada a conversa, também destacamos para o pai que as informações ali colhidas seriam para uso exclusivo da pesquisa e garantimos que de modo algum elas seriam usadas pela escola, por exemplo, para identificar ou prejudicar os filhos (e a família). Nas outras duas conversas com o pai, aprofundamos questões abordadas no primeiro contato formal, bem como retomamos questões que careciam de mais esclarecimentos.

Assim como ocorreu com o pai, não conseguimos agendar nem realizar a entrevista com o filho B na primeira tentativa; foram várias tentativas para agendar e realizar as entrevistas. Em um dos dias marcados, a pesquisadora precisou remarcar; em outro o aluno não estava em casa e o irmão avisou que ele não havia retornado da casa da mãe; em outro o pai se desculpou pelo filho e disse que ele tinha atendido a um chamado do treinador de futebol, o que, segundo o pai, era muito importante para o filho que estava há um tempo sem treinar. Por fim, na segunda entrevista com o aluno, quando chegamos em sua casa ele não estava, mas o pai pediu que o irmão o procurasse pelo bairro. De um modo geral, as conversas com o aluno B fluíram, apesar de seus

comentários e relatos rápidos e abreviados. O aluno apresentou-se de modo bastante espontâneo, inclusive revelou informações que contradiziam algumas das fornecidas pelo seu pai (como, por exemplo, sobre o recebimento de dinheiro pelo trabalho na gráfica), contradição percebida pelo irmão B1 (que acompanhava a conversa a meia distância) e tentou se comunicar com B através do olhar, talvez para que ele moderasse a fala.

Como já sinalizamos, a casa habitada pela família era pequena (dois cômodos que serviam de quarto e cozinha, mais o banheiro, como informou o pai), tinha o chão de cimento grosso e as paredes com reboco, ainda por fazer o acabamento. No outro compartimento (quarto) havia um relógio de parede, uma TV e um pequeno altar. Na cozinha havia um fogão, uma geladeira, um balcão, um armário com louças (que ficava na passagem da cozinha para o quarto), uma pia cuja torneira pingava continuamente e uma mesa com três cadeiras, onde realizamos as entrevistas com o pai e o filho. Sobre a mesa havia um forro de plástico grosso, que a cobria e protegia. No primeiro contato o pai comentou que tinha “tentado arrumar a casa”, que não estava bom, mas tinha dado um jeito; em outra situação o irmão B1 arrumou a mesa ao retirar o forro em uso e no nosso último contato o pai pediu ao irmão B2 que arrumasse a mesa antes de entrarmos para conversar com B. Percebemos sempre um certo cuidado (ao seu modo), por parte do pai e dos filhos ao nos receberem em sua casa.

A relação entre pai e filhos inspirava vida. Nas diversas oportunidades que estivemos na casa, a comunicação entre eles se dava pelo diálogo verbal, pelo olhar, pelos toques. O pai recebia carinho (na cabeça, nos ombros) por parte dos filhos B1 e B2 (o caçula), um carinho dado espontaneamente, sem restrições e recebido sem constrangimento. Segundo o pai, sempre tinha sido muito ligado e afetivo com os filhos, mas talvez a separação da esposa os tenha unido ainda mais. Mesmo assim o caçula sentia muita a falta da mãe (segundo ele, era o que mais sentia).

Percebida a afetividade entre o pai e os filhos perguntamos como era relação entre eles, se acaso ele brincava com os filhos em algum momento, ao que ele respondeu: *“É direto. É quatro moleque aqui... Isso é direto. Ah! É direto, nós num se larga, é direto mesmo. Se um vai o outro vai atrás. Vai soltá pipa, vou jogar bola com eles. Segundo o pai, também jogara bola quando criança: “Jogava, nossa senhora!*

Tinha uma paixão! Até hoje, ... Não fui bão de bola, mais que eu gostava, gostava. Isso daí sempre gostei!”

Em nossas conversas o pai sempre trajava camisa, calça (gastas pelo uso) e chinelo; tinha os cabelos embranquecidos e uma cicatriz vertical no peito.

Em alguns momentos das nossas conversas ficamos em dúvida sobre informações e impressões que o pai havia passado para nós em contatos anteriores, especialmente sobre o seu trabalho, quando disse que estava trabalhando, que não podia ir à escola sempre que era chamado porque não podia ficar pedindo dispensa todo dia para o patrão. Isso nos deu a entender que o pai trabalhava sistematicamente. Mas, no decorrer das conversas conseguimos localizar que o pai era aposentado por invalidez (devido a problemas cardíacos, há cerca de 10 anos) e que trabalhava informalmente para complementar a renda familiar: *“Tem que fazer, ganha muito pouco. De vez em quando eu faço um bico sim. (...) o que aparecer, serviço geral... o que aparecer”*. Disse que fazia mais serviços pelo bairro: *“servente, essas coisa, pedreiro não”*.

Segundo o pai, os três filhos treinavam na escolinha de futebol que ficava no bairro vizinho. Tinham treino de duas a três vezes por semana e jogos entre times aos sábados. O pai ou o filho B levava pessoalmente B1 e B2 aos treinos.

Especialmente em relação a B, o pai comentou que não sabia se o futebol iria *“trazer alguma coisa para o filho”*, mas o incentivava e apoiava, principalmente porque todos os treinadores gostavam dele.

Sobre o cuidado e as dificuldades para lidar sozinho com os filhos, o pai comentou:

“Não é fácil. É meio complicado... o pai ser pai, mãe, irmão, amigo, entende? Cê ter que lavar, cozinhar, passar, levar pra a escola, levar pro treino, ir buscar. Eu sou aposentado, ganho uma... a senhora sabe, aposentado ganha bem aqui no Brasil, né? (risos) Ainda por invalidez, ainda. A senhora sabe, é aquela fortuna! Não é nada fácil, não. E as coisas tudo caro: precisa duma camisa, a senhora já viu, é caro; precisa de um caderno... e a molecada gasta. Não é fácil não”.

O pai se encarregava das tarefas domésticas, mas nas tarefas mais leves e simples tinha a ajuda dos filhos: *“É tudo eu mesmo... Agora, quando é prá arrumar uma cozinha, eu mando o mais velho, mando o mais novo enxugar. Agora, do resto, o mais pesado é meu. (...) Cozinhar, eu não gosto que eles cozinha por causa que é meio perigoso, mesmo. Por causa do fogo”*.

Segundo o pai, moravam naquele local há quinze anos. A casa era própria. O pai era natural de São Paulo. Quando veio para São Carlos morou na zona rural, numa fazenda, só depois se mudou para a cidade. Havia se separado da esposa há apenas um ano. Quando relatou sobre este episódio em sua vida o tratou sem rodeios (apesar do nosso cuidado e receio ao abordar o assunto).

Devido à especificidade daquela família (monoparental) e ao fato de após a separação os filhos terem ficado com o pai e não com a mãe (como comumente ocorre) abordamos o assunto com o pai argumentando que, se ele permitisse, gostaríamos de entender melhor a situação. O pai relatou que a separação ocorrera devido a um desacordo entre ele e a esposa sobre comportamentos e atitudes da sua enteada, que engravidou sem casar, com o que ele não concordava:

“... quando eu..., nós não era casado, ... eu fui morar com ela, ela tinha a menina de 3 anos. Aí ... aí vivemo junto ... 12 anos. E a menina cresceu e já começou ficar levada. E eu sempre falano pra ela: ‘não, você só dá um jeito na menina. A menina tá cresceno, fala com ela. Que desse jeito não vai dar certo. E ela achou que eu queria maltratar mais a menina por causa que a menina não era minha filha. Eu falei: ‘não, não é nada disso! (...) Do mesmo jeito que eu trato eles, eu trato ela. Se for pra mim dar um tapa neles, eu dou. Se for pra dar nela, também dou’. E a menina cresceu e eu já vi que ela já tava num lado meio errado ... e fala, e fala ... e a mãe dela achano que não dava certo. Aí a gente começou discutir, discutir em tudo ... e eu chamei ela, a menina, ainda falei: ‘olha, o negócio é o seguinte, eu vou falar com você ... você sabe, eu não sou seu pai, mais quem te criou fui eu. É a mesma coisa de ser seu pai, entende? Cê vê, eu não tenho condições de entrar numa firma registrado. Cê vê, o que eu ganho não é uma fortuna, mais pra gente comer e estudar vai dano... Até você crescer mais e poder ajudar. Só que tem uma coisa, vou te avisar:... Se amanhã você aparecer com filho, eu não vou tratar. Você arrumou, você vai tratar e o pai vai tratar’. E ela (a mãe) achou que eu tava errado, nisso daí... E o que ela arrumou foi isso aí. Aí ela (a filha) pegou, foi pra casa da avó dela. (...) Em vez da mãe dela dar uma dura, fazer... a mãe dela achou que não, eu tinha que criar! Eu falei: ‘não senhora! Eu avisei a menina, avisei você. Agora você...’ Aí a mãe dela achou que eu que tava errado e ela que tava certa. Pegou, ela trabalhava, saiu um dia pra trabalhar... E não voltou. Ora, não voltou... Também... Não voltou uma noite, também não apareça mais, não vem depois, que aí não vou aceitar. Aí... Deixou eles aqui comigo. Falei: ‘tudo bem’. Cheguei e falei pra eles: ‘olha, sua mãe acho que não vai voltar mais não’. Então, a partir de hoje em diante é nós quatro e acabou. E aí ficou... e as criança é desse jeito aqui” (muito “apegados” ao pai). Ainda segundo ele, *“... Graças a Deus, eles pra mim... Não... São levado, mais mal criado não são. ... E a gente vai levano, vou sempre conversano com eles, as coisa a se ver, o mundo do jeito que tá seno, que não pode, tem que ser assim, assim e nós vai ino aí”*.

Segundo o pai, depois da separação a mãe não tinha o hábito de visitar os filhos: *“Ah! Ela nem veio ver mais os filho. Nem veio ver. Nem ligou, nem telefonou, nada não”*. Ela morava em um município vizinho (há mais ou menos uns 15 Km de São Carlos) e pelo que soubemos, posteriormente, os filhos a visitavam esporadicamente (como em uma das vezes que agendamos entrevista com o aluno B e não a realizamos porque B não havia voltado da casa da mãe depois de um feriado) em companhia da irmã.

Quanto à escolaridade da família, o filho B cursava o 8º ano (2º ciclo), B1 o 5º ano (2º ciclo) e B2 o 3º ano (1º ciclo), todos eles estudavam na mesma escola. O pai cursou até a 4ª série do antigo primário.

Como pensa o pai B

Para o pai a escola em que ele estudou *“era bem diferente”* da atual. Quando pedimos para que falasse sobre isso disse que *“é até meio difícil”* (risos). Dado o aparente “constrangimento” do pai para falar sobre a escola atual, pedimos que falasse sobre a escola do tempo em que estudou e o que ele pensava sobre a escola, em geral: *“Antes era diferente ... o modo de estudar. Até o respeito das criança na escola era bem diferente. Que nem agora ... agora, bem dizer, a molecada já faz quase o que eles quer. Era bem diferente. O regime era mais rigoroso. É só”*.

Em outra ocasião o pai B reconheceu que em termos das atividades escolares a escola dos filhos era bem mais diversificada do que a do seu tempo:

“O ensino hoje em dia é tudo diferente. (...) Nossa! O tempo que eu estudei não tinha aula de dança, não tinha aula de música, não tinha nada disso. Agora já tem muitas coisa, modificou... aula de dança, ginástica. No meu tempo não tinha nada disso. No meu tempo era só escrever e ... e acabou, acabou ...”.

Segundo o pai, hoje em dia, *“melhora mais”* a escola para os alunos.

Quanto ao que seria a obrigação da escola o pai disse que era *“... ensinar. A obrigação deles é isso, não é?”* E esse ensinar envolvia ensinar *“tudo que é bom: ler, a educação, não é? E já passou da parte que as professora tá lá, eu acho que*

quem tá sendo o pai e a mãe são eles. Não é verdade? Então, eu acho que toda essa parte”.

Segundo ele, caberia à escola completar a educação recebida em casa: *“Pois é... acho que o que eu esqueci de falar aqui com eles, elas... a escola lá completa. (...) Acho que tudo... o mesmo que eu falo aqui a professora fala lá”.*

Entretanto, o pai reconhecia que, em termos da educação dos filhos, a única especificidade da escola era o ensino dos conteúdos, o que ele nem sempre podia fazer em casa “por falta de tempo”:

“Ah! Eu acho que não. Acho que é só sobre ensinar ler e escrever. Isso daí que eu não tenho tempo de pegar um caderno. As vez ainda faço. Mais todo dia não tenho tempo de pegar o caderno e tá: não, é isso, é aquilo (...) Ai já é parte dela. Ai já é parte da escola”.

Segundo o pai, havia colocado e mantinha os filhos na escola para terem *“educação também. (...) Prá ter um futuro melhor no dia de amanhã, não é? Não é mesmo? Quando eles crescer vai ter um futuro melhor. Eu acho que é isso”.*

Quanto à escola dos filhos o pai foi bastante sucinto: *“pra mim tá bom, entende. Vai indo bem... notas boa, professora toda vez que eu fui lá foi excelente e só isso”.*

Acrescentou que gostava quando a escola o colocava a par dos problemas ocorridos com seu filho: *“... quando ele (o filho), às vezes, faz alguma coisa errada, a professora chama. Isso daí eu gosto também porque a gente já fica mais a par. Na outra vez já não torna ... Apesar que nunca fui ... fui chamado uma vez só. De lá para cá acabou tudo ...”.* O motivo para o chamado da escola foi uma briga do filho: *“O ... B, o que ... (riso) andou brigando na escola com um moleque lá. Então, a professora chamou eu lá”.* Pensa que foi bom a escola tê-lo chamado porque *“acabou a briga deles. Agora se tivesse deixado, continuava”.* Fora este ocorrido, o pai disse que ia à escola para as reuniões bimestrais formais: *“vou... às vezes, nas reunião, quando tem eu vou.*

A forma de comunicação entre o pai e a escola era por meio de bilhetes/recados (levados pelos filhos) ou via contato direto de alguém da escola. Pelo fato de morar perto da escola *“às vezes vem a moça, que é servente. É pertinho, a moça vem aqui”.*

Apesar da proximidade com a escola, o pai disse que não comparecia a ela sem ser convocado porque

“Não dá tempo. Pra mim é meio difícil. Na reunião mesmo, às vezes, tá trabalhando tem que largar lá, falar pro chefe: olha, duas horas eu vou faltar, entrar mais tarde porque eu vou lá na reunião dos menino, tem que ver um negócio. Então, a gente pra ir pela vontade da gente fica meio difícil”.

Disse ainda que nos seus contatos com a escola não tinha do que reclamar, pois *“foi bom”*, sempre foi bem recebido. Segundo ele, não tinha receio de ir à escola porque *“as professora mesmo falou que se puder ir, quiser acompanhar, tiver tempo de acompanhar os filho, pode ir na crase e ficar lá, não tem problema nenhum. Só que pra mim não dá”*. Estava satisfeito com o que a escola ensinava, com o modo como ensinava, com as reuniões (só bimestrais) e a forma de comunicação. Indagamos se a escola poderia oferecer alguma atividade para aproximar as famílias ou a escola e as famílias fazerem alguma atividade conjunta e ele disse que não, que o modo como estava sendo feito estava bom.

Entretanto, quando questionamos sobre a possibilidade de uma maior participação sua na escola, se ele tivesse tempo, e sobre a forma dessa participação, o pai disse que gostaria de participar mais na escola e que isso implicaria em melhoria no desempenho dos próprios filhos: *“sim, gostaria. Que seria melhor”*. Porque *“sei lá, acho que as crianças se... acho que esforçava até mais”* se o pai estive *“mais presente”*. Entretanto, não sabemos se ele se expressou desta forma por causa do nosso questionamento ou se esta era uma impressão sua, construída a partir de suas interações com a escola e das cobranças que ela fazia.

Esta idéia parecia em consonância com as expectativas de algumas das educadoras da escola no sentido de as famílias acompanharem mais de perto e ajudarem mais sistematicamente os filhos (não necessariamente dentro da escola, mas em casa) e fazia parte das orientações passadas (e expectativas esperadas pela escola) para as famílias nas reuniões e/ou contatos realizados, como indicava um outro relato do pai B sobre o seu papel e sua contribuição na educação dos filhos: *“Eu acho que (a família) ajuda e bastante... Porque as professora mesmo pede: pros pai acompanhar, sempre tá olhando o caderno. Eu acho que ajuda muito (...) desenvolve mais”*.

Se, por um lado, o pai tentava ajudar os filhos em casa nas atividades e acompanhamento da vida escolar, por outro, disse que não sabia como funcionava a escola, como ela estava organizada, como procedia para a aprendizagem dos alunos. Segundo ele, os filhos não comentavam muito sobre o funcionamento da escola, sobre o que lá acontecia, sobre o que faziam e aprendiam. Entretanto, o pai disse que acompanhava a vida escolar dos filhos, sempre *“pergunto como tá, como é que ele vai, as nota, peço pra ele me mostrar o caderno, só essas coisa assim”*. O pai ainda disse que procurava acompanhar e “controlar” o comportamento dos filhos, bem como orientar para o respeito aos outros, conversando com os mesmos logo que eles chegavam da escola:

“mais é quando eles chega, quando eles chega da escola eu já pergunto:... como é que foi, teve briga lá com os outro, não é pra fazer isso, não é pra fazer aquilo, respeita a professora. Entende?. Respeita as moça lá ... que trabalha lá. Se vê que o moleque é muito arteiro, não acompanha, fica mais de lado. Invita de tá brigano, não é? Se o moleque quer brigar, sai de perto, vai com outro que é mais ... sempre isso eu passo pra eles”.

Quanto ao que seria obrigação da família em relação à educação dos filhos, o pai diz: *“a obrigação da família... eu acho que é tudo. É tudo. Explicá pra eles, ajudá em casa, aprender, acho que é tudo.”* (...) *“Ah! ... Pelo filho, tudo... educação (...) e eu acho que tudo. Sobre a educação tudo”*. Ele entendia que se a família contribuísse com a socialização primária (explicando, orientando os filhos), facilitaria o trabalho da escola:

“Todas parte... porque se a pessoa, se a criança já sai de casa, os pai sempre orientano, é mais fácil da professora lidar com eles. Porque ... agora se deixa largado e ... os bicho já são levado ... agora deixa por conta deles aí ... Então, a gente sempre tano junto, falano, explicano, conversano, fica mais fácil da professora trabalhar com eles lá”.

Segundo o pai, quando os filhos não estão na escola *“eles ficam mais aqui... aqui em casa mesmo, não tem rua não. É aqui dentro”*. Eles participavam da escolinha de futebol e a cada três, quatro meses, iam passear na casa da irmã casada, que morava em outro bairro: *“ela vem buscar eles, então, eles passa o dia lá e ... de tarde vêm embora”*.

O irmão B1 contou que *“final de semana nós pega ... se meu pai deixa, nós pega a bola e vai na rua da escola jogar”*. Disse ainda que *“faço coroinha de*

Sábado e a catequese de Domingo". Estas atividades não eram feitas na igreja, mas na própria escola: *"Aqui na escola. Usa aqui na escola"*.

Segundo o pai, a família não tinha o hábito de passear porque era *"difícil, muito difícil"*: não iam a outros bairros, outros lugares da cidade, ficavam mais no bairro onde residiam ou no máximo circulam pelo bairro vizinho, onde ficava o campo de futebol em que os filhos jogavam.

Além de conversar e orientar os filhos sobre os cuidados (com fogo, por exemplo) e organização da casa e da vida doméstica, o pai e o filho B1 explicitaram outra dimensão da socialização familiar e a sua interdependência com outros espaços de socialização, por exemplo, o espaço público da rua. B1 disse que seu pai ensinava a *"não ficar na esquina"*. O pai complementou explicando:

"não ficar na rua, ficar na esquina, que é meio perigoso aqui também. (...) Não acompanhar, se vim uma pessoa que querer incentivar: ô vamo ali. 'Não. Nada disso, meu pai num tá aí. Não posso'. 'Ô, vamo brincá té lá', um moleque chega: 'vamo brincá'. 'Não. Só a hora que o meu pai chegar. A hora que ele chegar, fala com ele. Se ele deixar nós vamo. Se não deixá...'"

Segundo o pai, os filhos o obedeciam, mas caso algum dos filhos não obedecesse: *"se não obedecer... aí o couro come (risos). O couro come e vai de castigo"*. Segundo o pai, dos três filhos, *"o mais teimosinho um pouco, é o B1. Esse daí é meio cabeçudo... Esse daí é mais danado"*. O filho concordou com o pai neste aspecto.

Sobre o que os filhos aprendiam na escola, o pai disse que eles *"ali aprende ler, escrever... (pausa). Acho que só. O que eles fala pra mim é isso: não pai, eu tô indo bem. A professora falou que eu tô melhor, que eu melhorei, se eu continuar assim, eu passo. E eu vou incentivano cada vez mais. Mesmo, as vez, que a letra tá boa e eu já falo: 'não, não tá boa não. Cê tem que caprichá mais'"*. Sobre o que aprendiam, ele pensava: *"Eu acho que é útil pra eles. Porque aprende muitas coisa boa"*.

O pai acompanhava a vida escolar dos filhos ao olhar a letra, verificar os cadernos: *"olho, faço estudar. Eles não gosta muito não, mais de vez em quando eu faço pegá o livro aí e lê"*.

Uma outra estratégia que o pai disse utilizar era acompanhar as datas das provas dos filhos (*"sei, eles fala pra mim"*) e que nestas oportunidades os filhos pediam sua ajuda e também se ajudam, uns aos outros: *"aqui um ajuda o outro. Se os dois mais*

pequeno não sabe o mais velho (B) ensina". Devido à pouca escolaridade, o pai ajudava na medida do possível: *"o que tá no meu alcance eu ajudo. Agora o que eu não sei ... porque as coisa era mais diferente de que agora. Neste caso, "o ... B já sabe"* e ajuda os irmãos. Uma estratégia que tendia a compensar a falta de capital cultural do pai e garantia a sobrevivência escolar dos irmãos menores.

Para o pai, era obrigação da família ajudar os filhos nas tarefas escolares: *"Olha, na opinião, eu acho que é. O pai tem sempre que tá ... o pai ou a mãe sempre acompanhando. Sempre olhando, sempre vendo como é que tá"*. Mas, a obrigação era acompanhar as atividades escolares do filho (se ele tinha tarefa, se ele as fazia etc) e não ensiná-los diretamente: *"Não. Tudo não. Tudo não tem condição. **Se não ele já sai daqui sabeno... O que ele vai fazer na escola? Agora, dar uma força eu acho que é ..."***. Esta 'força' seria: *"Sempre fazeno ele pegar o livro, estudar. Acompanhar, ver se eles faz a tarefa que a professora manda de lá prá cá"*. Ele sentia uma certa dificuldade para ajudar os filhos nas tarefas: *"alguma coisa sim, porque as coisa de hoje é difícil... é diferente das de antes"*. Mesmo assim, pensava que se a pouca escolaridade impossibilitasse uma ajuda direta, a família deveria ajudar indiretamente, no sentido de acompanhar, cobrar que o filho fizesse as tarefas e trabalhos escolares.

Quanto às tarefas e, principalmente, aos trabalhos escolares, o pai disse que quando os filhos as tinham eram feitas individualmente ou em grupo (*"um na casa do outro"*), no caso dos filhos menores. Já o aluno B, que era mais velho, ia à biblioteca Municipal, no centro da cidade.

Segundo o pai, os filhos tinham o hábito de ler gibi e outros livros que traziam da escola. Em casa eles gostavam de assistir televisão, principalmente desenho:

Gostam... desenho. Gostam mesmo de desenho. Desenho se deixar, fica o dia inteiro". À noite a "a gente... eles assiste, gosta das novelas. Aquelas novela que passa no SBT, de criançada lá, eles gosta muito. Agora das outras coisas eles não gosta não" (...) *"o jogo de futebol gosta também"*.

Quanto às preocupações que tinha com os filhos relatou: *"tenho muitas, principalmente, desse lado errado que a juventude gosta muito de ir. Isso daí é o mais preocupado pra mim... Lado errado era entendido, pelo pai, como o caminho da "droga, é o que eu falo mais pra eles: se tiver na escola e vim dá qualquer coisa pra você, se for estranho não pega"*.

Sobre o motivo da participação das famílias na escola o pai indicou:

“Ah! Eu acho que isso aí é importante porque... teno a presença mais dos pai, de vez em quando olhano, preguntano. Invita um pouco deles tá... que nem criança, pirano. Então, eu acho que é bom, é importante”. (...) “Aí... as que vão... eles vão mais por esses assunto mesmo. A presença dos pai ali na escola, a molecada senti ali e já fica mais com medo, respeita mais. Agora deixa eles à vontade, eles ... não tá nem aí.”

Sobre as famílias que não iam à escola comentou: *“Ah! Tem gente que é muito... sei lá viu... Tem mãe aí que não vai, pai... nenhum não vai. Pode chamar, os filhos são levado mais eles não tão nem aí.”* Indagamos se seria a incompatibilidade de horário e ele acrescentou: *“Não, não é nada disso não. Não vai porque não quer mesmo”* mas poderia não haver um motivo explícito para a não participação das famílias na escola: *“não dá pra entender”*.

Segundo o pai B, se tivesse tempo iria mais à escola dos filhos (“duas, três vezes por semana”) para acompanhar as atividades dos filhos. Conforme tínhamos levantado com a professora Conselheira da turma esta família tinha comparecido em duas de três reuniões ocorridas até o 3º bimestre em 2001.

Já no início de 2002, o pai disse que tinha ido à escola devido a uma convocação extraordinária para as famílias da classe do aluno B, por causa da indisciplina na mesma: *“Teve uma reunião só, mais ... da molecada ... tava muito arteiro, entende? Eles tava quereno fazer o que eles queria. Então, a professora chamou lá os pai pra conversar um pouco e dar uma conversada com eles”*. O pai disse que foi a esta reunião, como ia a todas a que era chamado: *“Fui. Fui. Todas reunião que tem eu vou”*.

O pai disse que nesta reunião a professora tratou do comportamento dos alunos da classe de um modo geral e do seu filho em particular: *“O B... ele, o negócio dele não é que ele é desobediente. Ele é muito inducado. Até a professora tava falano que ele é inducado. Até estuda bem, entende. Mais só que ela disse que ele é muito criança, entende. Ele... se ele tiver que jogar ... Imaturo (completou baixinho o irmão B2, que estava no colo do pai). Em seguida o pai continuou: “... Se ele tiver que jogar um papel lá fora, ele acha que ele tem que pegar, amassar o papel e ir lá e jogar. Ele acha que tem toda liberdade pra fazer aquilo e não pode. (...) A professora falou: a*

única coisa do B é essa, mais sobre as outras coisa, não tem reclamação. Não responde, faz as coisa direito. As lição. Mais só que o negócio dele é isso”.

Perguntamos ao pai se ele concordava com a professora sobre a observação de que o filho era imaturo, se em casa ele se manifestava de modo semelhante. Ele indicou: *“Aqui em casa ele é a mesma coisa. A mesma coisa: tá falano com ele, ele tá cantano. Não responde pra ele. **Ele leva tudo na brincadeira.** Tá cantano, tá dano risada, tá dançano. Ele não leva nada a sério, é tudo na brincadeira”.* Também um dos colegas (aluno G) e sua mãe se expressaram de forma semelhante em relação ao comportamento de B: *“Aquele B... é terrível”*; *“ele é do tipo assim... cheio de gracinha”* (mãe G). *“Ele é cheio de gracinha”* (concordou o aluno G). *“Se ele tiver que falar uma coisa, pode ser a coisa mais... Ele não tá nem aí pra quem ele fala (...)* (aluno G). *“Mais não é assim. Tem que ter respeito”*, opinou a mãe G. Com o que concordou seu filho: *“... Não é assim. Tem que pensar no que a gente vai falar”* (aluno G).

Segundo o pai B, a conversa da professora com outras famílias tinha sido diferente:

“Os outros pai já foi diferente... que tem uns moleque lá que briga dentro da crasse. Uns... se dão... tano fora dali se dão muito bem, mais chega ali drento, um começa a lutar com o outro, soco no outro ... ‘jogar papel, borracha’ (acrescentou B2) ... jogar papel um no outro, joga borracha, pega o giz taca no outro”.

O pai disse que tinha conversado com o filho após esta reunião na escola e comentou:

“Nossa! Conversei tudo... Ele dá risada. Ele dá risada. Todo dia eu converso com ele: olha não faz assim. Lá na escola ocês têm que obedecer a professora, assim... Procurar fazer... prestar atenção porque... chegar na hora da prova, não vai ter ninguém. Na hora da prova já é diferente. Agora, não: ô professora isso daqui? Ela vai lá exprica. Chega no dia da prova não tem nada disso! E nem é a professora que faz, já é outras pessoa que faz as prova. No provão do fim do ano. Fim do ano já nem é elas mais. Então, não tem esse negócio de... eu não sei isso daqui, eu vou perguntar. Ali se vira! Então, eu fico todo dia explicano isso pra eles. Não só pra um, pros três”.

O pai tinha ficado sabendo do *“provão ao final do ano”* na reunião no começo do ano de 2002, citada anteriormente: *“a professora já falou que no fim do ano vai ter”, “nessa reunião... Ela tava falano: ‘não, eu falo com eles pra eles prestar*

atenção, que no fim do ano vai ter outro provão. E aí... o prejuízo são os deles, se eles ... não prestar atenção'. A professora mesmo fala”.

Mas segundo o pai, o seu filho B não estava preocupado com este exame do final do 2º ciclo: *“Não. Ele sempre fala pra mim que ele vai ino bem, que ele tem certeza que ele passa, agora...”*.

O aluno B tinha ficado para recuperação em janeiro ao final do 7º ano, em quatro disciplinas: Português, Matemática, Geografia e Ciências. O pai estava ciente deste ocorrido, mas não sabia em quais disciplinas o filho tinha ficado para recuperação. Também o irmão B2 não tinha certeza a este respeito. Mas, segundo o pai: *“Ah! Não. A recuperação é boa. Tem que ter mesmo! Porque não adianta nada passar um aluno sem ele saber”*. Ele ainda acrescentou que o filho *“falou que aprendeu, que ajudou”* ter freqüentado a recuperação.

Segundo o pai, com a recuperação o aluno podia aprender mais, ainda que fosse cansativo: *“É ele vai cansar. Mais ele tem que compreender que ele não tá sabeno, por isso que ele voltou prá trás. Se ele tivesse sabeno ele não ia voltar. Vai cansar, mais ele tem que compreender que ele não... não aprendeu”*. Ainda, segundo o pai, outras famílias não pensavam como ele a este respeito:

*“Teve mãe aí que achou ruim. (...) ela acha que não deve ficar em recuperação. Eu acho que deve. Porque se não passou é porque não sabe. **Impossível uma professora passar uma criança que não sabe e não vai adiantar nada. Ele vai passar prá 5ª seno que ele não aprendeu? Eu acho que não adianta nada. Passar sem saber não adianta”**.*

Mesmo tendo feito comparações com a escola da época em que havia estudado e colocado que a escola daqueles dias era muito diferente, o pai não falou especificamente sobre a nova política adotada nas escolas estaduais. Desde o nosso primeiro contato ele manifestou não estar minimamente esclarecido pela escola sobre as mudanças decorrentes da nova política. Disse apenas que os filhos tinham comentado que da 1ª até a 4ª série não haveria reprovação, mas que tal questão não tinha sido abordada pela escola e nem ele tinha ido à mesma para perguntar sobre isso. Em sua opinião: *“Eu acho isso daí meio errado. Isso daí eu acho que é. Porque... olha, do primeiro até isso daí (o 4º ano)... a molecada vai começar se esforçar depois, às vez tá*

meio mal e passa de ano". Disse ainda que era contra o aluno passar de ano sem ter aprendido a matéria. Ele era favorável à repetência:

"Justamente, não sabe tem que aprender". E achava que "repetindo, o aluno aprende mais". (...) "Ah! Eu acho que devia reprovar. Eu acho que sim.. Porque não adianta nada. Não adianta não ter (reprovação) ... mais a criança passa não sabendo. O que sabe passa e o que não sabe passa a mesma coisa. Então, eu acho que não sabe ... então, tem que voltar".

Segundo o pai, o aluno não gostava de repetir o ano, mas *"Eu acho que tinha que voltar... voltar naquilo lá até ele aprender"*. Também pensava que o aluno deveria repetir todas as matérias e não apenas aquelas em que não tinha obtido rendimento satisfatório: *"Ah! não adianta nada ele aprender aquelas duas só e depois ... esquecer as outra. Então, eu acho melhor ... Eu, na minha opinião, acho melhor voltar tudo pra trás. Começar tudo de novo (repetir todas as matérias) ... mesmo aquelas que ele conseguiu (rendimento satisfatório)"*.

O pai temia que a progressão e avanço sem reprovação entre as séries prejudicasse a aprendizagem dos filhos e comprometesse o futuro ingresso no mercado de trabalho: *"... Vai passar de ano sem saber (...) vai dificultar prá ele mesmo, porque se ele for entrar em qualquer lugar (emprego) que depender daquilo ele não sabe. Ele não aprendeu. **Passou de ano mais num aprendeu. Reprovou tudo. Só passou por passar mais reprovou**".* E o pai queria o melhor para o futuro dos seus filhos: *"penso o melhor prá eles. (riso do pai) ... **O melhor: aprender, praticar, respeitar, tudo o que for o melhor**".*

Este intento de querer o melhor para os filhos envolvia o desejo que eles fizessem um curso superior: *"o que eu mais queria!"*, revelou o pai em um tom de emoção. Mas em seguida, admitiu: *"é difícil. Chegar lá é difícil... Não tem chance! Não tem chance porque universidade paga. Não paga?"* Informamos que existiam algumas públicas. E ele continuou: *"Então, e essas é difícil. Não é fácil não"*. O pai indicou como barreiras não só o ingresso na universidade, mas também os gastos envolvidos, por exemplo, com condução (ônibus) e outros. A preocupação principal em relação ao futuro dos filhos estava relacionada ao ingresso em um emprego. Segundo ele, iria tentar que os filhos estudassem o máximo passível, talvez até uma faculdade, mas se contentaria se conseguissem uma inserção profissional e uma condição de vida melhor do que a dele: *"a gente vai lutar, até quando der... mais (...) isso aí tá meio difícil. A*

gente vai lutar para ver se consegue chegar. Mais... é ter um emprego melhor. Mais ... não ter o que eu tive, entende". Ele almejava para os filhos algo melhor do que tivera: *"companhia de asfalto, serviço pesado, mexer com piche o dia inteiro, nossa!"*.

Ainda que depositasse na escola a possibilidade de um futuro melhor para os filhos, o pai tinha dúvidas de que, com a nova política, esta pudesse oferecer um ensino de melhor qualidade:

"Hum! Agora aí eu tenho minhas dúvida". (...) *"Eu acho que não vai ter melhora nenhuma. (pausa) É até difícil de explicar. Mais, sei lá. Eu, na minha opinião não".* Porque *"é uma coisa... olha... da 1ª até a 4ª, se sabe passa. Se não sabe passa a mesma coisa. Não é mesmo?" (...)* *"Não reprova... Então, agora a senhora acha que se ele não sabe vai passar ... não vai adiantar nada".*

Sobre uma possível influência da nova política na família e na educação dos alunos, o pai não apontou nenhuma que fosse direta: até aquele momento a mesma não os tinha afetado em nada.

O pai B não apresentou nenhuma reclamação ou queixa explícita à escola, mas no final do ano de 2002, quando o filho B caminhava para a conclusão do Ensino Fundamental, com a necessidade de mudança para uma escola de Ensino Médio, ele pensava que como não havia uma escola deste nível no bairro, a escola do filho deveria oferecer classes para o Ensino Médio em salas ociosas no noturno:

"À noite era bom. Não só pra mim, prá muitos pai aqui, era bom. Poxa, os filho sai daqui vai lá... perto da Santa Casa. Outro vai lá pro centro. Ai já é material, é roupa, é ônibus (acrescentaram o pai e os dois filhos em coro) ... 'todo santo dia' (acrescentou B1); 'também é perigoso descer as rua' (acrescentou B2).

A preocupação com a oferta do Ensino Médio no bairro e, mais propriamente, na escola era uma preocupação não só do pai, mas também dos filhos, tão pequenos e já tão envolvidos na discussão e busca de solução dos problemas que surgiam na família. Mais um traço da união marcante naquela família.

Cabe mencionar que esta era uma preocupação também presente em outras famílias que se preocupavam com as limitações (financeiras e outras) no prosseguimento do processo de escolarização dos seus filhos, como veremos mais adiante nos outros casos. Uma preocupação presente entre as famílias dos alunos, mas principalmente das alunas (como no caso da família E, cuja avó não descartava a

possibilidade de a neta ficar sem estudar, conforme o encaminhamento da situação e do comportamento da aluna E no seu percurso casa-escola).

Como pensa o aluno B

Para o aluno B a escola era: *“Ah! É bão... mais... tá aprendeno, aprende... Só que a classe faz bagunça. Todo mundo, não tem um só que faz ... Começa um... a classe inteira vai. Daí forma coisa ... daí começa fazer bagunça, bagunça”*. Para ele, a escola, de um modo geral, representava *“um meio de... aprender. De ensinar...”*.

Entendia que as pessoas iam à escola, nela permaneciam e continuavam a estudar *“prá conseguir, por exemplo, um emprego; estudar prá, por exemplo, prestar um curso, um vestibular, trabalhar. Aí, alguns terminam e alguns não”*. Indagamos porque uns terminavam e outros não e ele continuou: *“acho que conforme a situação assim... a situação da pessoa. Ela mora longe não tem como ir, não tem... Ah!... como ir prá escola. Algumas vão trabalhar, aí fica difícil ir na escola”*.

B disse que tinha o propósito de prestar vestibular, quando fosse o momento, mas que ainda não sabia qual o curso: *“não pensei nisso ainda”*. Segundo ele, os professores na escola não conversavam sobre vestibular com os alunos. Ele tinha isto em mente por conversar com *“os próprios colegas da rua”* e também com um tio.

Sobre sua escola ele comentou:

“Ah! É bom. Mais..., por exemplo, tem três: um faz alguma coisa prá um professor, às vezes você vai pagar por ... o que você não fez. Por exemplo, o outro fala. Fala que é você, ela vai levar você, não vai levar ele. Não quer saber. Ela já pega e já leva (para a Diretoria) Então, isso eu não acho certo”. (...) “Você fala que não é você... eles não ouve, leva do mesmo jeito”.

Sobre o que a escola ensinava, o que nela aprendia, comentou: *“Eu acho bom, ensina bem”*.

Quanto ao que cabia à escola na educação dos alunos, ele opinou: “

Cabe ela ensinar, zelar, por exemplo assim (...) é zelar a escola. Ensinar você a... como ser alguém, ensinar você administrar alguma coisa. (...) Que nem a matemática... Por exemplo, ser alguém, ganhar dinheiro. Você vai servir da matemática

prá administrar seu dinheiro (mesmo argumento usado pelo professor de matemática para motivá-lo a estudar e se “interessar” pelas aulas de matemática)

Indagamos como era a relação dos alunos com os professores em sua classe e se eles tinham o hábito de conversar, sobre as matérias, sobre outras coisas. Ele admitiu: *“não, sobre outras coisas não... sobre a matéria”*.

Sobre as reuniões da escola o aluno pensava que *“é bom... prá ir, por exemplo, o professor fala o que acontece, o que não acontece. Daí a família, fica sabeno que... por exemplo, a... APM, daí eles fala... a família fica sabeno”*.

Exploramos a visão do aluno sobre a APM, como ela funcionava. B disse que os pais contribuíam para a APM com dinheiro ou vendas de ingressos para as festas organizadas pela escola, para reformar a escola. Ele deu o exemplo da festa do sorvete em que cada família vendeu um talão com ingressos (fato também relatado pela família G).

Para B as famílias deviam ir a estas reuniões *“prá... como, por exemplo, o professor explicar alguma coisa, falar sobre alguma coisa pra ele”*.

A comunicação entre a escola e a família era intermediada pelo aluno, que levava os avisos da escola: *“eles avisam o dia que vai ter (reunião com os pais), daí eu chego em casa e falo pro meu pai que vai ter”*. Disse ainda que a maioria das comunicações da escola era verbal (recados levados pelos filhos). Indagamos se quando a escola mandava algum bilhete, o aluno entregava ao pai ou se esquecia. Ele relatou: *“a maioria eu entrego”*.

Segundo B, o contato da sua família com a escola era bom, seu pai se sentia à vontade para ir à escola mesmo sem ser chamado, apesar de nunca tê-lo feito. Ele não indicou necessidade mudanças na relação da escola com sua família.

O aluno disse que seu pai conhecia alguns dos seus professores e sabia o que lhe ensinavam na escola. Sobre o que era ensinado na escola o aluno disse que seu pai estava satisfeito e achava bom.

Apontou que não costumava conversar com o seu pai sobre o que fazia, o que aprendia na escola, exceto se este lhe perguntasse. Fazia assim porque seu pai ia às reuniões da escola e lá era falado sobre tudo, que ele não precisava contar ao seu pai: *“Ah! Porque... sei lá... não falo... no dia da reunião fala tudo mesmo. Aí não falo não”*.

Pelo relato de B, ele às vezes conversava com o pai sobre o que acontecia na escola, conforme seus próprios interesses (quando era vítima): *“às vezes sim... (quando), por exemplo, a gente... como eu falei: paga pelo que os outro fez. Eu chego e falo. Isso aí eu falo pra ele”*. Ou mesmo quando ele podia ser considerado “culpado”: quando acontecia alguma coisa desagradável ou alguma reclamação por parte dos professores, ele procurava falar (se prevenir) com o pai.

Sobre o que aprendia na escola, falava sobre o que gostara e o que não gostara na escola. Um exemplo do que não gosta: *“Ah! Matemática, eu aprendi e não gostei... (o que?)... tudo. Matemática”*. Mas em seguida, comentou: *“... Mais sempre é bom aprender. Mesmo não gostano, tem que aprender”*. Indagamos porque ele achava que não gostava de matemática e ele indicou: *“Ah! Umas contera, fazer conta... essa coisa, mais eu aprendo”*. Quanto ao o quê o levava a não gostar da matemática, ele colocou: *“Ah! Ai... Conforme, por exemplo, o jeito dele aprender. Por exemplo, ele (o professor) fala uma coisa, tá explicano, o aluno não tá com nada ... não tá nem aí... daí já é um modo mais pra ele não gostar”*.

Indagamos se o jeito do professor ensinar se diferenciava de um para o outro e ele disse que não.

Perguntado sobre algo mais que gostaria de aprender na escola disse que não tinha: *“Não. Porque o que ensina é o básico aí”*. O que, para ele, era suficiente.

Além dos assuntos da escola o aluno disse que conversava com o pai sobre *“alguma coisa da casa, da família. (...) Alguma coisa, por exemplo, tem que comprar tal coisa, tem que arrumar tal coisa, a gente conversa”*.

B disse como se organizavam para cuidar da casa: *“cada um faz uma coisa, que daí não sobra nada pra ninguém. Cada um faz aqui, outro faz ali e vai organizando”*. Dentre as tarefas que fazia em casa citou: *“lavo o banheiro, lavo a louça, faço comida. Daí, já adianta mais”*. Segundo ele, as tarefas eram divididas igualmente: *“não, tudo dividido certo”*. Sobre o fato de terem que se organizar com o pai na divisão e organização da vida doméstica o aluno considerava muito normal, assim como considerava normal conviver com a separação dos pais. Segundo ele, sentia um pouco a falta da mãe: *“um pouco, mas é normal, acostuma”*.

Segundo B, ele e os irmãos tinham contatos esporádicos com a mãe e com a irmã: *“Não. A gente vai assim... mais quando a gente vai pra casa da minha*

irmã. A gente vai pra lá, que daí minha irmã leva. A gente vai pra lá. Se não minha irmã vem". Segundo o aluno, eles iam à casa da mãe *"mais assim feriado... sábado e domingo"* e revezavam para não irem todos juntos: *"... como, às vezes, o B1 sai com meu pai, então, nesse feriado só fui eu. Talvez agora no outro feriado vai o B1. Daí ... vai ... pra não ir todo mundo junto ... daí vai um, vai outro"*.

Perguntamos a ele sobre o que seu pai achava sobre que ele aprendia na escola. O aluno disse que seu pai *"... acha bom. Manda firmar mais. Tentar aprender mais, fazer tudo"*. Ele tinha a *"mesma opinião"* do pai sobre o assunto.

Para B as famílias participavam na escola *"prá poder saber do filho, como vai, se vai"*. Entendia que as famílias que não participavam da escola não o faziam *"porque não liga pro filho, não dá atenção"*. Levantamos a possibilidade de motivos de trabalho impedir esta participação e o aluno admitiu que realmente *"alguns"* pais trabalhavam, mas que outros não e que neste último caso era porque não ligava para o filho.

Quanto às tarefas escolares o aluno disse que não costumava ter lição especificamente para casa; às vezes acontecia de ficar alguma coisa que não dava para acabar na escola ou algum trabalho que o professor passava. O que ele fazia em grupo (com os colegas) ou sozinho. Disse que fazia estas "tarefas" ou trabalhos na mesa da cozinha de sua casa. Geralmente os fazia logo depois que chegava da escola, quando dava tempo (porque tinha que ir para a gráfica) ou no dia seguinte pela manhã.

B entendia que era obrigação da família ajudar os filhos nas tarefas escolares: *"Eu acho que é. Dar um apoio a mais"*. Disse que seu pai o ajudava *"falando, ele fala. Por exemplo, tem uma conta, ele explica e daí eu vou e faço"*. O aluno acrescentou que seu pai cobrava que ele fizesse as tarefas: *"por exemplo: fazer tarefa. Daí apóia fazer... fala prá fazer"* (...) *"porque é o pai, tem que..."*. Para B, quando o pai não podia ajudá-lo nas tarefas escolares a escola tinha que atender a esta "lacuna": *"Aí não faz. Deixa que na escola faz"*. Disse que seu pai tinha facilidade para ajudá-lo na realização das tarefas escolares e não deu sugestões sobre o que a escola poderia fazer para facilitar a ajuda dos pais aos filhos em casa.

Sobre o seu trabalho na gráfica B disse que gostava do que fazia, que lá aprendia a trabalhar, a ter uma profissão. Além disso, segundo ele, aprendia a *"conviver com outras pessoa, que não sejam da família"*.

Quanto ao que cabia à família na educação dos filhos comentou: *“Ah! Cabe a... gerar um... por exemplo, a família não teve... não teve condições... daí ele tem aquele filho. Ele vai querer que aquele filho seja o que ele não foi. Seja, cresça... quer educar pra ser o que ele não foi. Sempre ter o melhor”*. Segundo ele seu pai procurava sempre conversar com os filhos sobre isso: *“Ele fala que ele... quer que... seja alguém na vida, quer que estude, pra ser alguma coisa que... porque ele não teve nada. Ele conversa com a gente”*.

Além de conversar, seu pai *“se esforça o melhor. Dá o que ele pode. Nas condições dele. (de que modo?)... Por exemplo, ensinano alguma coisa. Sai com a criança prá... vai mostrano, ensinano, quando precisar sair sozinha”*.

Indagamos: de que outro jeito, que outras coisas a família fazia para ensinar, educar o filho? O aluno completou: *“Em casa, na educação... ensinano a sempre respeitar os outro, ter educação...”*.

Quanto às preocupações que a sua família tinha com relação aos filhos, na escola e fora dela, o aluno comentou: *“Ah! Normal... sempre tem uma preocupação... aonde vai, com quem que tá, sempre tá sabeno onde foi”*. O pai sempre perguntava sobre isso (onde e com quem estava) e ele o informava. Além desta preocupação com as companhias o aluno disse que o pai se preocupava em *“ensinar a sobreviver sabe, explicar direito”*.

Segundo B, a família ajudava a escola na educação do filho: *“Ajuda... De modo geral”*. E na *“educação também. (...) Por exemplo, o pai dá o material pro filho estudar. Ai a escola já faz a outra parte que é ensinar pra que eu possa aprender e passar pros outros”*. Além disso, o pai acompanhava as atividades do filho, olhando o caderno, perguntando e cuidando para o filho fazer as tarefas e trabalhos, estudar para a prova etc: *“Ele manda sempre estudar, ainda mais quando é prova”*.

B disse que para as avaliações: *“Ah! Estudo em casa, quando chega na escola, antes da prova estuda mais um pouco. Que, às vezes, alguns professores na aula deles deixa estudar. Ele passa tarefa, se sobrar um tempo ele deixa estudar prá prova. A gente estuda na classe”*.

O aluno informou que não havia repetido nenhuma série. Mesmo assim, comentou sobre a reprovação:

“Eu acho... pra mim, eu acho que é bom. Porque aí o aluno aprende. Por exemplo, não adianta nada ele tá na 8ª, passar pro 1º não sabeno nada. Passa, chega no 1º... vai continuar não sabeno nada. Daí, se ele terminar... poder prestar um vestibular, vai ter alguma coisa que deu, ele não... aprendeu, não vai saber fazer”.

Segundo B, com a repetência o aluno teria a oportunidade de aprender coisas que antes não havia aprendido: *“vai ter que aprender a... ver tudo de novo. Daí, umas coisa... ele não conseguiu aprender, ele aprende no outro ano”.*

Nos informou que já havia ficado para recuperação (em janeiro), no final do 7º ano e que tinha sido válido: *“Eu achei bom porque umas coisa que eu aprendi na recuperação, algumas eu tô vendo agora, né. Daí já fica mais fácil, que eu aprendi”.* Por exemplo: *“Que nem na matemática: que algumas contas eu vi e agora aprendi, já... por exemplo, após aquela conta eu já fiquei sabeno, já sei fazer como que é aquela conta”.* Sobre a recuperação em português o aluno disse que não aprendera nada diferente.

Sobre o modo como a recuperação foi conduzida comentou: *“Foi bom”.* Segundo ele, *“foi normal, igual”* às aulas regulares, com o turno dividido em horários; ele ia à escola *“só na hora de português”* e *“só na hora de matemática”*²².

Como seu pai e seu irmão também tinham indicado, B disse que ficou para recuperação em apenas duas disciplinas e não em quatro como tinha dito a professora quando conversamos sobre o assunto.

B não tinha clareza das suas dificuldades nas disciplinas indicadas para recuperação, mas concordava que tinha ido para a recuperação porque não tinha aprendido o conteúdo. Segundo ele, isso tinha acontecido porque a classe fazia bagunça e o professor não explicava novamente a matéria:

“... Por exemplo, a bagunça dentro da classe... a bagunça começa... muitas vez, vai prá classe inteira. Daí o professor não acaba nem explicano e você não fica sabeno. No outro dia ele já passa outra matéria. Aquela matéria anterior você não vai ver mais. Daí, já dificultou um pouco. Daí, conforme você não vai aprendeno, chega no fim do ano você fica prá recuperação”.

Segundo o aluno, a recuperação foi ministrada por outro professor e isso *“não fez diferença”.* A recuperação não durou 30 dias letivos (*“foi do dia 6 até o fim do*

²² Outros dois alunos entrevistados que fizeram a recuperação (G e J) não tinham esta visão sobre o aproveitamento da recuperação em termos de mais aprendizagem e recuperação das dificuldades.

mês”), mas, esses foram suficientes para aprender. Ele se saiu bem na recuperação em janeiro porque cumpria as atividades passadas: *“na recuperação que eu me lembro, acho, que eu não fiquei com nenhuma vermelha, que eu fazia tudo e entregava”*.

Quando perguntamos sobre possíveis mudanças ou modificações na rotina da escola, o aluno B, assim como seu pai, disse que não tinha acontecido nenhuma mudança (*“Não. Acho que pra mim não mudou nada”*). Em seguida, indagamos mais especificamente sobre a nova forma de promoção dos alunos e sobre a eliminação da repetência entre algumas séries. B mostrou que não estava plenamente informado sobre a nova política: *“Não. Pra mim eu acho que na 4ª em diante começa a repetir”*. Ficou sabendo disso através dos professores: *“... Eles falam que da 4ª em diante repete, da 3ª pra baixo não”*.

Explicamos resumidamente como era a proposta da Progressão Continuada para o aluno e ele opinou sobre ela: *“Eu, pra mim, acho que deveria da 3ª em diante... (deveria) reprovar. Porque daí algumas não vão saber nada. Da 1ª e 2ª normal, porque... mas na 3ª porque vai pra 4ª, já tá mais grande, então, daí ele já tem consciência do que tá fazendo”*. Ele é favorável à reprovação porque com esta o aluno aprenderia mais: *“prá, por exemplo, ele (o aluno) não sabe, na 4ª não vai adiantar nada ele ir. Que daí ele não vai saber nada, então ele tem que aprender já na 3ª, pra ele saber na 4ª”*.

Mas, segundo B, **“O aluno gosta que não reprova... Porque aí ela já sai, já vai pra outra classe. Nenhum aluno gosta de ficar reprovado, ficar voltando”**. Mesmo que nenhum aluno gostasse de reprovar pensava que se aprendia mais com a repetência porque *“daí ele vai ter consciência que ele vai ter que aprender pra não repetir de novo”*.

B admitia que com a eliminação da reprovação corria o risco de alguns alunos progredirem nas séries mesmo sem a aquisição da aprendizagem: *“tenho uns colegas na minha classe mesmo, que passaram sem saber nada!”* E acrescentou: *“Eu acho que não é justo. Por exemplo, você passa sem saber nada. Aí você tem que pelo menos aprender alguma coisa”*. Indagamos “com quem ou para quem não era justo” e ele completou: *“pra todos”*. E continuou: *“... É, porque têm alguns que passaram sem saber nada e alguns que sabia alguma coisa, se esforçou, repetiu. Então, algumas pessoas lá... na classe, acha que isso daí não é justo. Por exemplo, eles se esforçaram e*

repetiram, outros não fizeram nada e passaram. Alguns até passam direto". Para ele também isso não era justo.

Perguntamos se esse assunto era motivo de conversa em classe e ele disse que sim e que os colegas "*tudo tem a mesma opinião*", que esta medida não era justa. Mas, por outro lado, segundo ele mesmo, "nenhum aluno gostava de ficar reprovando".

Apesar de B não estar suficientemente esclarecido sobre a nova política sabia (como outros entrevistados) sobre a realização do exame ao final da 8^a. série. Três alunos em sua classe tinham repetido a 8^a série, tinham sido reprovados neste exame. Sobre isso comentou: "*Ó, eu acho que (...) não deveria ter. (...) Porque se fosse para ter, teria nas outras classe, não só na 8^a. Só porque é última série ... vai dar o SARESP. Muitas pessoa repete*". B não concordava com este exame porque representava uma possibilidade de retenção e porque era uma avaliação de todos os conteúdos e das diversas disciplinas vistas durante o ano:

"Não. Porque, por exemplo, nas prova, como é interpretação... a gente já sabe que vai ter. Daí faz redação, faz interpretação, porque daí vai ser muita coisa. Eles vão misturar tudo, sobre inglês, sobre matemática, num texto. Daí vai confundir tudo sobre... por exemplo, vai cair coisa que você aprendeu no começo do ano. Daí já vem com português, já vem com matemática, daí já embaralha tudo. Você acaba esqueceno..."

B estava um pouco preocupado com este exame: "*Ah! Tô um pouco... prá fazer prá poder passa. Então, aí já tem que aprender desde agora prá não chegar no SARESP e ...*" (não completou a frase).

Para B, a nova política e, especialmente, a eliminação da repetência não tinham afetado sua vida escolar: "*Não. ... pra mim tanto faz*". Ele continuava estudando e aprendendo do jeito que o fazia antes. Também na escola não tinham ocorrido mudanças, o modo como eram desenvolvidas as atividades continuava o mesmo. Mas, a eliminação da reprovação poderia favorecer alguns alunos indisciplinados: "*agora, acho que ... tem aluno que é bagunceiro prá caramba. Acho que ... tirando, agora prá eles é bom, né. Porque eles não vai repetir. Eles tá sabendo que não vai repetir... é nessas séries*".

Por fim cabe mencionar que B falou com entusiasmo sobre o que a escolinha de futebol e o próprio futebol representavam para ele: "*Ah! Pra mim é outra*

profissão... e você tá fazendo o que você gosta. Lá você aprende a não ficar prá rua, aprende a ... não andar com quem é errado. Você aprende ... em vez de você tá na rua agora, você tá lá jogando, aprendendo alguma coisa". As expectativas do aluno B em relação à escolinha de futebol eram: *"sempre progredir... pra ir pra frente..."*, e quem sabe um dia jogar num time de futebol.

Uma síntese sobre a família B:

No que tange ao processo de socialização e construção da formação do aluno-filho B podemos identificar diversos espaços, tempos e processos dos quais participava: a casa (a dinâmica, organização e convívio domésticos com os irmãos, pai e, mesmo que indiretamente, a tia); a vizinhança (os amigos vizinhos); a escola (local de aprendizagem dos conteúdos, do convívio com os colegas, professores e demais funcionários, onde deveria se educar e praticar o respeito, segundo seu pai); a escolinha de futebol (local da prática de um esporte, do convívio com outras pessoas além do grupo familiar e que ainda representava uma aposta em um futuro "profissional" como jogador, "se tivesse sorte e oportunidade", como diria o pai F); a gráfica (onde aprendia uma profissão, também convivia com outros pares e ainda ajudava direta ou indiretamente na renda familiar).

É difícil delimitar até onde vai a interdependência destes diversos espaços, mas podemos dizer que dentre estes, parecia haver uma "incompatibilidade" ou confronto apenas em sua relação com a escola (apesar de o aluno dizer que tinha uma boa impressão e expectativa sobre sua escola e sobre o que nela aprendia, exceto a matemática, que não gostava, mas reconhecia que precisava aprender), na qual era tido, pelos professores e outras pessoas (colega G e a própria família) como *"difícil"*, *"imaturado"*, *"terrível"*. Por outro lado, o próprio aluno e outros colegas entrevistados diziam que a indisciplina era generalizada na classe, um aluno começava e a "classe inteira" se envolvia, aspecto indicado por diversos participantes como uma decorrência da eliminação da reprovação.

O pai B pensava que a escola atual era bem diferente da que ele freqüentara, que oferecia mais atividades e possibilidades de aprendizagem, mas, por

outro lado, faltava o rigor e a disciplina (idéia que apareceu também em outras famílias).

Assim como seu pai, B pensava que a escola tinha como função ensinar, educar, formar o aluno (ajudar a “*ser alguém*”). O pai entendia que a educação recebida em casa devia ser complementada na escola e, neste sentido, os professores cumpriam papel de pai e de mãe na formação dos alunos. Mas também pensava que a especificidade da escola era o ensino dos conteúdos (“*ler e escrever*”).

Pai e filho concordavam que a escola representava a perspectiva de um futuro melhor, de um ingresso profissional bem sucedido, melhor do que a situação vivenciada pelo pai. E por isso investiam e apostavam na escola e na educação que ela poderia proporcionar. Ainda que acreditassem na escola e depositassem nela o crédito quanto à possibilidade de um futuro melhor, o pai não pensava que a nova política pudesse melhorar o ensino. Pai e filho discordavam das medidas e encaminhamentos da nova política no contexto da escola.

Assim como seu pai, B pensava que a família ajudava a escola no processo de escolarização dos filhos e que era obrigação da família fazê-lo: acompanhando as tarefas, olhando o caderno, mandando estudar, “*dar uma força*” (pai), “*dar um apoio a mais*” (B). O pai pensava que a família não podia ensinar diretamente aos filhos porque não tinham condições e também porque o ensino era especificidade da escola, mas não se eximia do papel de incentivar e cobrar que os filhos estudassem e cumprissem com as atividades e obrigações escolares. B pensava que se a família não pudesse ajudar diretamente ao filho nas tarefas e demais atividades escolares, a escola deveria cobrir esta lacuna.

Ambos consideravam que a relação que sua família mantinha com a escola era satisfatória, não sugeriram modificações. Apenas o pai disse que, se tivesse tempo, iria mais vezes à escola dos filhos, uma vez que considerava importante acompanhar mais perto a vida escolar deles e que com isso eles se empenhariam mais na escola. B também considerava importante a presença da família na escola, para acompanhar e saber o que se passava ali com o filho. Tanto o pai quando o filho pensavam que algumas famílias não compareciam à escola porque “*não querem*” (pai), “*não liga para o filho, não dá atenção*” (B).

Apesar de ambos não estarem suficientemente esclarecidos sobre a nova política (pensavam que havia reprovação apenas do 1º ao 4º ano) eram favoráveis à repetência por acreditar que se o aluno “*não sabe tem que aprender*” (pai) e que com a repetência o aluno aprende mais, ainda que seja cansativo. Especialmente o pai era contra o aluno ser promovido sem ter aprendido a matéria e temia que a progressão entre as séries, sem aprendizagem, pudesse prejudicar a futura inserção profissional dos filhos (temia a desqualificação do diploma e das aprendizagens dos alunos). Assim como o filho, o pai concordava que o aluno não gostava da repetência, mas que esta era uma possibilidade de aprendizagem para o mesmo.

Para B, alguns colegas de sua classe “*passaram sem saber nada*”, com o que ele não concordava e considerava injusto com todos os alunos: com os que estudavam e aprendiam e com estes que não estudavam, não aprendiam, mas progrediam no ensino. Idéia manifesta também por outros alunos.

Assim como o seu pai havia indicado, B considerou a recuperação (em janeiro) válida, pois a mesma tinha possibilitado mais aprendizagem, por exemplo, em matemática.

B não concordava com a realização do exame do final de ciclo por considerar que ele avaliava em apenas um momento e de modo denso (várias disciplinas de uma só vez) e ainda podia reter o aluno.

Assim como o pai, o filho desejava cursar a universidade, mas ambos consideravam muito difícil a realização deste desejo, tanto pela dificuldade de ingresso como de frequência (devido aos gastos) ao curso. Também concorria com este desejo a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, que para eles, parecia inconciliável com a continuidade dos estudos: “*Aí, alguns terminam e alguns não*” (...) *Algumas vão trabalhar, aí fica difícil ir na escola*” (aluno B).

3.3 – CASO 3 – A FAMÍLIA E

“A gente não tem força... então, tem que deixar assim... a mercê deles”.

Aluna E: 14 anos, São Carlense, viveu com a mãe até cerca dos dois anos de idade. Quando a mãe se separou do pai e “arrumou uma outra pessoa”, ela, juntamente com sua irmã caçula, foram “tomadas para criar” pelos avós maternos (“*gente não quis deixar elas para não dá problema. Ai elas ficou com nós*”), com quem moravam até aquele momento. **Família extensa:** avô, avó, dois tios e duas netas (a aluna E e sua irmã caçula de 9 anos). **Profissão dos avós:** avó metalúrgico, avó do lar. **Raça:** Branca, olhos claros. **Origem dos avós:** ambos paulistas, naturais de uma outra região do Estado. Estavam em S. Carlos há 22 anos. **Religião:** protestante. **Moradia:** própria.

Nosso primeiro contato com a família E ocorreu logo após o retorno do bilhete pela aluna, concordando com nossa visita: a aluna sugeriu que ligássemos antes para falarmos com sua avó. Apesar da sugestão da aluna, acabamos fazendo um contato direto, uma vez que estávamos passando pela rua onde ficava a casa da família (quando em visita a outras famílias). Nos apresentamos e explicamos o motivo da visita: falar sobre nossa pesquisa e fazer o convite para a família participar da mesma. No caso, deixamos claro que poderiam participar os dois avós ou apenas um deles. Inicialmente a avó alegou falta de tempo para sair de casa, ir a reuniões. Esclarecemos que não faríamos reuniões, mas visitas a cada família, com dia e horário combinados previamente. Ressaltamos a importância de conhecer as famílias dos alunos, especialmente, nos casos em que estas não tinham tempo ou não podiam comparecer às reuniões a que eram chamadas na escola, suas facilidades e dificuldades de acompanhar o processo de escolarização dos filhos. Dados estes esclarecimentos e feita esta ressalva, a avó disse que poderia participar e que poderíamos ligar posteriormente para agendar a entrevista.

A primeira entrevista foi combinada com a avó, uma senhora de 45 anos, para as 18h. Quando chegamos na casa da família E o avó estava de saída, mas retornou antes de encerrarmos a conversa com a avó. Perguntamos à avó se o avó não gostaria de participar da mesma e ela disse que não, que quem tratava daqueles assuntos da escola era ela mesma.

Tanto a primeira²³ como as outras duas entrevistas, com a avó e com a neta, aconteceram na sala da casa. Na mesma havia um jogo de dois sofás (um deles já roto, pelo uso), almofadas, uma estante com aparelhos de TV e som, vaso com flores, telefone, quadros, um calendário e algumas fotografias dos netos na parede. No canto da sala havia uma planta ornamental e uma pequena mesa, sobre a qual tinha um aquário.

Ao longo da primeira entrevista com a avó várias pessoas, adultos e crianças, circularam pela casa, mas não intervíram diretamente na conversa. A aluna E também estava na casa enquanto realizamos a entrevista; às vezes passava pela sala, em direção a um dos cômodos e depois de volta para a rua.

Nossa primeira impressão foi de uma casa cheia de vozes e de olhares. Por todos os lados e a todo instante, muitos olhares sobre nós (pesquisadora e auxiliar de pesquisa), olhares de curiosidade e interrogação. Vozes que trocavam experiência e recados rápidos. Uma circulação intensa. Apesar da intensa circulação às 19h20min começou a escurecer, a sala ficou na penumbra, mas a luz não foi ligada.

A entrevista transcorreu normalmente e a avó mostrou-se à vontade durante a mesma. Apenas em alguns momentos disse não saber responder, não saber se estava certa ou ainda se não estava ofendendo a pesquisadora com seus comentários. Nada parecia incomodar a avó, nem a circulação de crianças, a luz “faltando”, nada a interrompeu durante a entrevista. Seus olhos brilhavam ao comparar a escola de ontem e a escola de hoje, e quando falava que não concordava com a não reprovação. Observamos ainda que ela se referia às netas como “minhas filhas” e em sua fala quase sempre se colocava como mãe, não como avó²⁴.

No nosso contato para o agendar o aprofundamento da entrevista com a avó esta teve, inicialmente, uma postura reticente devido a uma reportagem que tinha visto na TV, que segundo ela, noticiara que as famílias não se interessavam pelos filhos na escola. Ela estava aborrecida e disse que não iria mais participar de “nenhuma pesquisa”. Percebido o equívoco, informamos que não se tratava do nosso trabalho, que este, ao contrário, apontava como as famílias se organizavam e agiam para manter os filhos na escola. Tendo dito isto a avó se acalmou e pediu desculpas, mas disse que era franca e não podia deixar de manifestar sua indignação com aquele tipo de pesquisa.

²³ Na primeira entrevista com a avó E tivemos a companhia do auxiliar de pesquisa.

²⁴ Respeitaremos a autodenominação da entrevistada em suas falas, mas a trataremos no texto como avó ou mãe-avó.

Esclarecido o mal entendido, agendamos para o dia seguinte a segunda entrevista. Também no dia seguinte realizamos a entrevista com a aluna E. A entrevista com a aluna aconteceu pela manhã (9h) e com a avó à tarde (16h).

Quando chegamos à casa da família para a entrevista com a aluna, ela nos recebeu no portão. Trajava blusa, saia e chinelos. Parecia que já nos aguardava porque não precisamos nem chamar. A casa havia sido arrumada, na entrada ainda havia sinais da água, na porta um tapete. A avó nos cumprimentou quando chegamos e continuou seus afazeres, em nenhum momento foi até a sala, mas pareceu acompanhar a conversa à distância. Traços como estes indicam o cuidado dos entrevistados com os visitantes (pesquisadores), o respeito que isso denota. Um traço de boa educação, a qual a escola parecia não conhecer/reconhecer.

A aluna mostrou-se extrovertida e muito centrada no que conversávamos durante a entrevista. Geralmente pensava um pouco antes de comentar ou responder qualquer questionamento nosso e o fazia com convicção.

Da mesma forma, quando a avó nos recebeu para a segunda entrevista, estava de “banho tomado” e com os cabelos ainda úmidos e penteados e parecia que à nossa espera. Junto com a avó estava uma outra neta (de 2 anos e meio), que tinha ficado sob seus cuidados enquanto sua mãe (filha da avó E) tinha ido cuidar de um recém nascido de uma família conhecida. A avó temia que a neta não nos deixasse conversar. De fato, a garota, durante todo o tempo em que estivemos na casa, exigiu olhares e cuidados, inicialmente da avó e depois a bisavó (que morava na edícula ao lado da casa) que cuidou dela enquanto conversávamos.

Neste dia, mesmo após nossos esclarecimentos desde o primeiro contato, a avó ainda expressou um certo receio: *“Eu tenho medo dessa coisa prejudicar... a gente falar demais, dar problema na escola”*. A avó disse que tinha perguntado para a neta (após nossa saída) se ela tinha tomado cuidado com o que nos tinha dito. Ao que, segundo ela, a neta tinha sido muito franca e dito: *“Ah! Vó, eu não estou nem aí, eu falei a verdade!”* Mais uma vez reforçamos os cuidados éticos tomados na condução da pesquisa (explicitamos que ela não precisava se preocupar porque a neta não seria prejudicada na escola em função de suas declarações e que na divulgação dos dados da pesquisa seriam preservadas as identidades dos participantes).

A família E morava em casa própria e tinha um carro de passeio. Segundo a avó, a casa era muito pequena para a família (“*quatro cômodos, para bastante gente... é pequeno*”): além do casal, dois filhos solteiros (um rapaz e uma moça) e as duas netas (a aluna E e sua irmã caçula). No mesmo terreno da casa havia uma edícula, onde, em um dos cômodos morava a sogra da entrevistada e os outros dois passavam por uma reforma e neles moraria a filha solteira, assim que se casasse (no ano seguinte). E assim a família vai crescendo e morando juntos. Situação financeira precária ou cuidado/costumes familiares? Ou ambos?

Um outro traço singular entre as famílias da comunidade: famílias extensas que se cuidavam mutuamente fossem parentes biológicos ou não, como na situação relatada anteriormente em que a filha da avó E fora prestar solidariedade e cuidados uma conhecida que tinha dado a luz. Ainda podemos destacar que, pelo menos outras duas famílias (B e F), viviam em ambiente compartilhado com outros parentes (irmãos, tia, nora, sogra, pais, filhos), seja na mesma casa, em cômodos separados da casa ou mesmo em edícula no mesmo quintal).

Nesta família em particular podemos destacar: a entrevistada tinha ao todo cinco filhos e sete netos. Dois dos filhos já casados moravam nas proximidades. Apenas a mãe da aluna E morava em um bairro distante, do lado oposto da cidade. Quando ela se referia à família, o fazia não apenas ao núcleo que habitava a mesma casa com ela e o marido, mas também aos outros filhos já casados.

A família E era natural de uma outra região do Estado, era protestante e moravam em São Carlos há 22 anos. Vieram para esta cidade a procura de trabalho. O avô era metalúrgico, trabalhara por 12 anos numa fábrica de tratores e no momento trabalhava em uma fábrica de luvas no bairro vizinho. A avó era do lar: “*cuido de casa ... trabalhei três anos só, depois por problema de saúde fico mais em casa mesmo, cuidando de casa ... e da criançada*”.

Toda a família E tinha freqüentado a escola: as duas filhas casadas tinham o primário incompleto (“*as meninas só fez o 3º ano*”); o filho casado voltara a estudar por exigência do trabalho e cursava a 8ª série (supletivo); o filho solteiro terminara o ensino médio e estava trabalhando, embora desejasse ter continuado os estudos; a filha solteira tinha parado na 8ª série (“*porque começou trabalhar, precisou ajudar em casa (...) E por más companhias também preferi deixar ela em casa*”); as

duas netas, uma cursava o 3º ano do 1º ciclo e a aluna E o final do 2º ciclo (7º/8º ano). Os avós tinham cursado o “primário”: a avó até o 4º ano (“*foi até escola de sítio*”), quando ainda jovem, e o avô fez até o 3º ano, já na maturidade (“*ele saiu agora há poucos tempos, que cansa. Ele disse que não dava. Que já tá com 50 anos, não dava para continuar*”).

Como pensa a avó E

A avó falava da escola que freqüentou com saudosismo e a comparava com a de hoje:

“Uma escola muito boa, que hoje ... (pausa na voz, brilho nos olhos) escola de hoje com a de antigamente nem pode comparar. Eu acho ... a gente ia e aprendia mesmo. Hoje, os meninos não ... os que têm 7ª série não sabe nada. Não sei ... as crianças já não têm vontade, os professor também não ajuda, não puxa, não é. Fica assim a mercê deles. Eu acho muito difícil hoje! Não sei se eu estou falando mal mas ... eu acho que os professores deveriam pegar mais um pouquinho ... eu acho que deveria, viu, porque ... nossa! A ... (aluna E) mesmo fez 7ª série mas ela é fraquinha na escola. Ela tem problema também de bronquite, não é? A ... (irmã E) tá aí, eu preciso levar lá na UFSCar, tudo (para participar de uma programa de aprendizagem da leitura e escrita através do computador). Lá eles são muito legal, mas chega aí na escola tá do mesmo jeito”.

Segundo a avó, a professora da escola tinha dito que a irmã de E conseguia formar as palavras no computador, mas na escola não conseguia porque “*tinha a mão dura para escrever (...) na hora de escrever esse era o problema*”.

Para a avó, a escola das netas “*é boa... (falou sem muita convicção, a voz fraca, e depois completou), só se eles puxasse mais a criança... Eu acho que a escola hoje está muito fracassada! Eu acho, principalmente escola do Estado. Eu acho que está muito fraco ... o ensino está muito fraco*”.

Para ela, a

*“escola também ... tem que ensinar todos igual. Que aquele que vai, vai, aquele que fica, fica mesmo. Não tem jeito. Eu acho que a criança tem um pouco de vontade, mas os professor têm que puxar também... mais. **Tem hora que eu penso que eles não tem nem vontade de dar aula** (risos da avó). *Tem hora que eu penso assim*”.*

E voltou a fazer comparações com a escola que ela freqüentou:

*“Que na minha época, que eu ia na escola, era tão diferente, né. A gente tinha medo de professor, a gente tinha medo de diretor. Hoje em dia os alunos não tem medo mais de nada. Ficou uma coisa assim ... **que a gente não tá nem entendendo mais ... a escola.** (...) Não sei ... como é que é. Se a gente tinha medo, se a gente ... sei lá como é que era ... que a gente aprendia mais! A gente ... não sei, **a gente parece que esperava mais.** A professora falava, a gente obedecia ...”.*

Comparou as estratégias pedagógicas usadas na época de sua escolarização com a das netas e com as escolas em geral:

*“Também... está tudo moderno hoje. **Que antigamente a gente ia na escola era mais rígido...** na escola. ... Tinha umas diretoras bravas, professoras eram bravas, podia ... Os pais podiam... elas podia agir. Hoje se agir... os pais também não gostam. Tem isso também... Se vai agir ou puxar um pouquinho os pais já vão lá e brigam, acham ruim. Isso não é meu caso, que nunca aconteceu comigo. Não vou fazer isso na escola de jeito nenhum”.*

Apesar de não estar satisfeita com a escola das netas, por achar que esta devia “puxar mais os alunos”, a avó as mantinha ali porque era próxima de sua casa e também porque não podiam pagar uma escola particular (na qual, segundo ela, “*eu acho que aprende mais... é mais rígido*”): “*seria bom uma escola particular, mas **a gente não tem força... então, tem que deixar assim... a mercê deles***”.

Disse que não entendia porque aquela escola tinha sido tão boa na época em que o seu filho (o caçula dos homens, que estava com 22 anos) tinha estudado lá (há cerca de 7 anos) e agora apresentava tantos problemas, por exemplo, de indisciplina e de alunos que não aprendiam. Segundo ela, o seu filho “*estudou lá... e foi para frente, aprendeu lá*”; “*ele é inteligente... também não me deu trabalho, de jeito nenhum para ir para a escola*”.

Mesmo dizendo não saber, não entender porque o ensino oferecido pela escola tinha “decaído”, e onde estava a raiz do problema (“*não sei se é dos professores, se é dos alunos ...*”) a avó questionou a estratégia educativa adotada pela escola nos dias de hoje (“*eu acho que os professores deveriam puxar mais, porque se deixa a mercê deles (dos alunos), eles não aprende mesmo*”).

Ao fazer comparações com o ensino e o aluno “de ontem”, ela tomou como base sua própria experiência enquanto aluna e apontou as dificuldades da família, que enviava, com sacrifício, os filhos para a escola, mas não tinham o retorno esperado:

*“... o tempo que eu estudei eu ia na escola num sítio. E eu tinha que trabalhar. Eu repeti um ano só e a gente tinha que trabalhar. A gente chegava, catava o almoço e já ia para a roça. Estudava só um pouquinho à noite, no outro dia ia para escola de novo. **Hoje as crianças não trabalham e não aprendem! E a gente que tem dificuldade, compra material, compra tudo, tudo que eles pedem a gente compra certinho e aprender não aprendem. É difícil para a gente, é difícil ...**”*

Apesar disso, a avó considerava importante a escola e a escolarização (“*Eu acho que eles não podem ficar sem estudo*”), mantinha as netas na escola e tinha a expectativa de que a aluna E concluísse o 3º colegial (“*Que o meu gosto era dar até o 3º colegial*”). Mas esta expectativa estava condicionada ao desempenho da aluna (“*Porque ela anda muito fraquinha na escola. Eu sei que ela tá fraquinha, sempre foi - em matemática, principalmente -. Se ela passar, a gente vai fazer esforço para continuar*”) e ao seu “comportamento” para, por exemplo, freqüentar o ensino noturno (caso a escola não oferecesse classe durante o dia) ou outra escola em outro bairro:

“Estou deixando... chegar o momento para ver como vai ser. Se eu vou deixar... conforme o comportamento dela, pode ser que até eu deixe ela estudar em outra escola. Vai do comportamento dela também (...) do jeito dela comportar, certinho, para ir para escola, voltar. Porque a gente que é mãe, a gente tem esse ... essa preocupação. Tá ... na hora, certinho. (...) Principalmente nós que somos avô que cria, que criamos elas aí”.

A avó tinha preocupação com a neta principalmente pelo fato dela ser mulher porque tinha “*malandro, malandro à noite... no bairro assim (...) dentro do ônibus, assalto essas coisa, tenho medo*”. Esta preocupação era reforçada porque sua filha caçula (Tia E) tinha parado de estudar na 8ª série, pelo mesmo fato: teve que mudar de escola, passou a estudar no noturno e “*por más companhias também preferi deixar ela em casa*”. Depois disso, a Tia E começou a trabalhar de doméstica e estava fazendo um curso de computação, segundo a mãe-avó, “*para pegar um serviço melhor*”.

Este posicionamento da avó indica que as famílias mantinham os filhos na escola não só por causa da crise da sociedade, não só porque desejavam que os filhos tivessem melhores chances profissionais, mas também porque os amavam e queriam o seu bem. E querer o bem dos filhos não era só dar-lhes estudo, incentivá-los a estudar, mas também cuidar e se preocupar com as condições e possibilidades de vivência dos filhos, na escola, a caminho dela e também fora dela. A situação mostra também o

quanto a escolarização dos filhos envolve, mobiliza e delimita muitas ações das famílias com os filhos e na vida familiar (PERRENOUD, 2001a).

Segundo a avó, seria difícil a aluna E fazer um curso de computação, como a tia, porque a pensão mensal que ela recebia do pai era insuficiente (R\$130,00 – Cento e trinta reais - para ela e sua irmã) para pagar um curso particular, uma vez que tinha que atender a outras despesas (despesas escolares, comida, roupa, remédio etc). Segundo a avó, E estava se comportando melhor que o “esperado”. Para ela, lidar com adolescente era muito difícil, mas até a estava “soltando” um pouco mais, por exemplo, deixando sair com as colegas para fazer trabalhos na biblioteca pública no centro da cidade.

Quando indagamos sobre o que caberia à escola na educação dos alunos, a avó se esquivou de pronunciar mais detalhadamente sobre isso, dizendo que ambas, escola e família, tinham obrigações. E em meio a risos disse: *“Ah! Cleidi, aí agora apertou porque nós temos obrigação e eles também têm as deles”*. Pedimos que falasse um pouco sobre isso e ela continuou: *“Agora a deles que eu não sei: eles tem que ensinar ... a parte deles é ensinar. (...) Eu acho que eles deveria a parte da leitura, ensinar mais”*.

Já a obrigação da família, para ela, era: *“A gente tem que ir na escola, tem que ver lá como eles tão, que a gente também não pode deixar eles lá por conta deles, sem saber como eles estão”*. Segundo ela, a obrigação da escola seria ensinar, mas

“a educação a gente tem que dar um pouco em casa, porque não é só na escola que educa. (...) a gente ensina um pouco, o que deve ensinar em casa. Agora a escola... deve tomar a outra parte. Que a educação não... eu sei que não é na escola que vai... a educação é de berço, como diz o ditado, já vem de berço, tem que ter. Não é só a escola também, que tem que dar educação. Eu penso assim. Não sei se estou errada”.

A respeito da educação que vem de casa, a avó comentou um pouco mais: *“A gente ensina é... não sair na rua, não fazer malvadeza na rua, é assim que a gente ensina, é desse jeito. (...) Educar, não responder, não fazer má-criação na escola. Eu acho assim (...) que hoje o respeito é que tá difícil na sala de aula. Hoje tá difícil”*.

A avó ainda disse que caberia à família ajudar nas tarefas escolares dos filhos e que a escola o solicitava, apesar de achar que a escola enviava poucas tarefas e

não as “cobrava”, que os alunos deveriam ter mais lições para casa, para aprenderem mais: *“eu acho que em casa a gente tem que ajudar eles fazerem a tarefa que vem da escola. A professora manda, a gente tem que ajudar”*.

A avó ajudava as netas nas tarefas escolares, na medida do possível. Segundo ela, ajudava mais diretamente a irmã E (caçula), que tinha dificuldade na leitura e escrita e em matemática. Indicou sua parcela de responsabilidade pela escolarização da neta, embora estivesse frustrada com o resultado: *“e não é falta de ensinar, porque eu já peguei ela para ensinar em casa e chega lá a professora não gosta. Quer o modo dela”*.

Esta situação mostra parte da incompreensão da escola, que queria uma participação que a família não tinha condições de dar. Apesar de fazer o possível para atender às exigências e/ou pedidos da escola, nem sempre a família era reconhecida, apesar das suas tentativas. Neste sentido, tanto a família e a criança poderiam desanimar perante esta situação frustrante: eu ensino, mas a escola diz que não é assim, que não quer assim.

De certo modo, a “cobrança” da escola para que a família ajudasse na escolarização do filho em casa acabou gerando um certo conflito entre estas instâncias por causa de divergências quanto ao modo de ensinar em um e em outro âmbito: *“mais só que estava ensinando de um jeito, que nem eu falei para você; chegava na escola a professora diz que era de outro. (...) É difícil. Que a gente aprende de um jeito e a gente vai ensinar de um jeito e não é aquele jeito que a professora está querendo lá na escola”*. Entretanto, a avó reclamou que a professora queria *“do jeito dela”*, mas também não dizia, não sugeria o quê ou como a família poderia fazer em casa para ajudar o filho no seu processo de escolarização.

Se, por um lado, a avó se sentia desqualificada para ajudar a neta nas tarefas escolares, por outro sentia que podia ajudá-la levando-a ao serviço de acompanhamento na UFSCar. E disse que estava fazendo muito sacrifício para ajudar a neta a melhorar na escola, apesar de não estar vendo resultado:

“Até para levar a... (irmã E) lá, eu achei muito difícil, mais a gente deu um jeitinho e está levando. Porque disse que tinha que levar mesmo, que não era para deixar. Interesse era meu. Se eu quisesse, eu ia, se não, eu largava. (...) Eu estou fazendo um sacrifício danado para levar essa daí lá ... Nossa, porque não é fácil não. Ainda que a gente tem carro (...). que a gente pega ela firme, vai, vai (...) Mais a gente

está de cima, para ver... levando... quer... um retorno. Quer que aprende. Ela desenvolveu um pouquinho. (...) A professora que falou que sim. Mais está fraca ainda. Para passar de ano eu acho que está fraca”.

Para a avó, da parte da sua família, “a gente faz o que a gente pode fazer”. Disse que acompanhava a vida escolar das netas pelos cadernos, pelo que faziam na escola, mas que havia dias em que dava desgosto:

“Olho. A gente olha. Tem dia que a gente pega para olhar e dá tristeza, dá desgosto de ver. Dá desgosto de ver... da...” (irmã E). Neste caso, segundo ela, “a gente fala, fala para puxar, se não tem vergonha que o caderno tá daquele jeito... Mas não está nem aí ... da letra, porque não aprende, também. (...) Que bater, não adianta a gente bater, se não vai, não tem jeito de bater, que não adianta. (...) Castigo resolve um pouco também. Tem que castigar, porque se não eles fica ... (risos da avó). Que hoje em dia na escola não tem nem castigo mais”.

Esta situação mostra um paradoxo entre as cobranças que a escola fazia às famílias e o que, de certo modo, caberia a ela fazer (e ela não fazia ou fazia de modo insatisfatório): o caderno caprichado não era para ser ensinado na escola? Que orientações a professora da irmã E daria a esta? Muitas vezes a escola pensa que certas coisas se aprende sozinho, ou que são uma prática óbvia, o que não é verdade. No caso do caderno, orientações gerais, para a classe toda, não adiantariam. Criticar também não. Deveria agir, orientar no particular.

Quando questionamos se era obrigação da família ajudar os filhos nas tarefas escolares, a avó apresentou uma opinião contrária, reafirmando o papel do professor na escola: “Ah! Eu acho que não. Porque meu pai pouco me ajudou. Quem ajudava era a professora. Se não fazia, ficava de castigo. Eu nunca esperei meu pai para ensinar nós. E nós estudamos num sítio”. E acrescentou: “eu acho que o interesse (de fazer a tarefa) tem que ser deles também... dos alunos”.

Apesar disso, quando as netas levavam tarefa para casa a aluna E tinha a ajuda do tio e sua irmã era ajudada pela avó ou por E: “mas só que tem vez que elas não quer mesmo fazer. Não quer fazer (...) mais elas, não gosta muito não, que ajuda”.

Talvez as alunas recusassem a ajuda dos familiares pelas divergências entre o modo de ensinar da família e o da escola, o que também pode ser inferido pelo fato de as alunas não pedirem a ajudar nas tarefas. Era a própria família quem tomava a iniciativa: “tem vez que a gente que vê que tá tudo atrasado e a gente vai e dá uma

ajuda”. A aluna E também recorria à ajuda de uma colega de classe para fazer as tarefas e trabalhos escolares: *“ela faz na mesa aqui, tem uma mesa lá fora. Tem ela e a... (colega) que faz junto. Ela faz na mesa. Tem a mesa da cozinha... a gente não tem muita coisa, casa muito humilde, mais faz na mesa mesmo”*. Outros motivos para o pouco interesse das alunas pela realização das tarefas escolares em casa poderiam ser levantados: falta de cobrança da professora, ou porque na escola copiavam de outras colegas, ou porque a tarefa era coisa esporádica e o hábito não se estabelecera.

Segundo a avó, a família tinha dificuldade para auxiliar as netas nas tarefas escolares. Se, por um lado, a professora da neta caçula não aceitava o seu jeito de ensinar, por outro ela já não podia ajudar a neta mais velha por falta de conhecimento dos conteúdos ensinados na escola nos dias atuais: *“porque a gente não entende muito. É muito diferente, hoje em dia é muito diferente. (...) Que nem eu que estudei, 4º ano. A ... (aluna E) está na 8ª. Eu já ... não tem jeito de eu ajudar ela”*.

Para a avó, a escola poderia ajudar a família a ajudar o filho em casa (principalmente quando esta não tem muita escolaridade) se oferecesse

“cursos, apanhar eles para estudar, o que é muito difícil, que eles também não estão querendo muito trabalhar não” (risos da avó). Em seguida completou: *“Tem uns que até trabalha, né. A gente fala assim mais, às vezes, a gente está ofendendo... Mais é difícil! (...) Não gosto nem de falar muito, que vai que a gente ofende”*.

Da parte da família, a avó não sabia se esta podia fazer algo para ajudar a melhorar o comportamento dos alunos e o ensino dentro da escola porque quem ditava as regras dentro da escola era ela mesma e que esta poderia não receber bem *“um palpite”* da família:

“Isso aí eu não sei não. Porque eles faz do jeito deles lá e não tem jeito da gente dar palpite. Fica difícil. (...) Eu acho que não. Lá eles põe uma ordem lá e tem que cumprir aquela ordem deles. Eu acho assim. (...) Para a gente interferir na escola é difícil. (...) Eles teriam que melhorar é lá mesmo. (...) teria que melhorar na escola mesmo”.

Mas, para a avó, a família não se eximia de colaborar, de fazer o que era possível e esperava que a escola melhorasse o ensino: *“o que a gente pode fazer em casa, a gente faz. Agora, a gente manda para a escola para aprender, mas está meio difícil (riso da avó) ... de aprender. Vamos esperar que melhora”*.

Para ela, era importante as famílias irem às reuniões da escola *“porque a gente tem que ir ver os filhos como é que estão”*. Para estas reuniões ela sempre recebia o comunicado da escola através da neta. Mas naquele ano estava difícil comparecer às da classe da aluna E por causa do horário: *“tem vez que não dá para mim porque 4 horas da tarde eu tenho outra coisa para fazer. Mais ... é uma coisa que a gente não deve faltar, reunião ...”* Mesmo assim, a avó manifestou interesse de que a escola oferecesse um horário mais adequado para as reuniões.

A avó foi muito franca quando indagamos sobre seu contato com a escola: *“Ah! Bem, eu vou só na reunião mesmo!”* Para ela, a relação entre a escola e a família poderia ser diferente do que era: *“Acho que poderia... ser uma coisa mais agradável entre pais e professo... para saber mais”*. Quando perguntamos se tinha alguma sugestão mencionou algo revelador, que talvez expresse bem o sentimento da família sobre sua relação com a escola: *“É difícil... aí agora é difícil... ter idéia é difícil, não é. Que sempre a gente compra a idéia deles. É difícil”*. Ela reconheceu a possibilidade de um trabalho mais coletivo, embora não soubesse expressá-lo naquele momento. Mas indicou *“... Podia até ser (pausa). Hoje em dia para família pobre está tudo difícil! Não está fácil não. Está cada vez mais difícil”*.

Disse ainda porque pensava que as famílias não podiam interferir na escola:

“É que tem vez que a gente não gosta de ficar de cima, de cima, de cima porque não dá certo... É. Na escola. Ficar falando, falando com professor como é que quer, como é que não quer. Aí, a gente pode... até chatear a gente... Porque lá a Diretora põe a lei dela lá e é aquilo lá. E a Diretora aí é muito boa, não tem que falar nada dela não. Mais... na sala de aula é meio fracassado! Eu acho que é”.

Ela procurava participar das reuniões das netas, mas não se sentia à vontade para ir à escola sem ser chamada: *“Ah! Eu não sinto não, bem. Porque, às vezes... eles barram muito a gente. A gente só chega até lá no portão, pois eles não deixam a gente entrar. E já falaram que os pais não é para estar chegando e entrando”*.

Sobre o que era tratado nas reuniões de que participara a avó relatou: *“A gente vai ver as nota, como é que tá, como é que tá aprendendo, se tá indo para frente se não tá. Aí, eu tenho uma decepção com as menina, quando eu vou lá. Nossa!”* A

decepção era devido aos resultados escolares das netas, especialmente da caçula. Na época em que seu filho estudava naquela escola era exatamente o contrário:

“Nossa! Eu tinha o maior prazer de ir na escola dele e hoje em dia eu já não tenho mais. A reunião (...) eu nem tenho prazer de ir porque sempre fala uma coisa, fala outra. (...) Que não está bem na escola com elas (...) falta aprender mais, talvez elas esquece... Na da... (irmã E) mesmo, tudo que começa fazer, ela não termina. Não sei se é falta de atenção dela também”.

A avó se auto-avaliou enquanto mãe na educação das netas: *“Porque eu não sou uma mãe assim... que deixa as crianças na rua, que deixa sem fazer as coisa. Só daqui ... só dentro de casa, não sai para lugar nenhum, para rua não”.* Segundo ela, a rotina das netas era de casa para a escola e da escola para casa, que *“não sai para lugar nenhum”.* E em casa elas eram bem comportadas.

Mesmo tendo livros em casa, as netas não tinham o hábito de ler: *“Tem ... mas é difícil elas pegar para ler. É só na escola mesmo”.* A família não assistia televisão intensamente - os adultos assistiam jornal e as netas gostavam de desenho: *“TV não somos de ver muito não. A gente assiste mais jornal e elas gostam de desenho”.* A família também não tinha muitos hábitos fora do ambiente familiar:

“de jeito maneira, só em casa. É difícil (visitar um parente) ... na igreja a gente vai (aos domingos). E ... para sair longe assim é difícil. Difícil mesmo a gente passear. Às vezes vão ... lá na Federal (no campus da universidade), assim, elas vão. Tem a minha prima aqui que leva elas para passear. Elas vão. Agora, um passeio longe, assim, é difícil a gente fazer. Só por aqui, só em casa. A gente tá sempre ali olhando, como é que está se passando.

A avó disse que a aluna E a ajudava nos afazeres domésticos: *“pouca coisa (risos) ... lava a louça, lavo do dia e ela lava da noite. É assim ... limpa chão, servicinho assim ... olha criança pequena”.*

Ela procurava manter um diálogo com as netas: *“a gente tem que está falando, dá orientação assim... orientação boa para elas”.* Mas esse diálogo entre elas não era muito natural, uma vez que a neta não gostava de comentar sobre o que acontecia na escola, que era ela quem tinha que ficar perguntando, sondando o que estava se passando: *“adolescente é duro para ter diálogo, tem que a gente tá perguntando. (...) os adolescentes andam muito rebeldes. A gente fica perguntando, eles*

ficam rebeldes que nossa! Tem dia que trata a gente muito mal e a gente tem que ter paciência, porque adolescente...”

Por isso, sabia muito pouco sobre o que se passava na escola (como funcionava, o que ensinava), e este pouco que sabia, na maioria das vezes, era através das reuniões na escola, quando tinha contato com alguns professores. Além das possibilidades restritas, as mudanças no ensino dificultavam que ela o compreendesse mais de perto. Mesmo assim, conseguia acompanhar a vida escolar da aluna E - apesar da barreira da escolaridade e das mudanças - e tinha uma avaliação clara do seu desempenho na escola: *“eu sei que ela aprendeu ler, eu vejo que ela aprendeu, tudo. Mais uma continha, uma coisa, a gente vê já que ela está fraquinha. A gente vai na reunião a gente vê que ela é fraquinha”*. Com relação ao desempenho de alguns professores da escola assim se manifestava:

“só que eu vou falar para você, os professores estão muito fracos. Não sei se eu vou te ofender. Mais eu acho que os professores, no ensino, nem todos ... Que tem os professores muito bons. Mais tem uns que são muito fracos. ... Eu acho que ... precisava melhorar e muito. (...) Eu acho. Pelo menos nessa escola”.

A avó acabava freqüentando mais a escola por causa da neta menor, uma vez que supunha que a mais velha tinha que ter certas responsabilidades e discernimento suficiente para fazer *“tudo certinho”*. Nunca tinha sido chamada à escola por reclamação sobre o comportamento das netas e sim por problemas e dificuldades de aprendizagem.

Sobre os problemas de comportamento dos alunos na sala de aula, a avó disse que pensava que era a escola e os professores que deveriam resolver. Apesar disso, quando o assunto era discutido em reuniões *“eu não respondi nada, eu escutei quieta. Mais eu falei (para ela mesma e para a neta): porque que ela não corrige. Devia corrigir”*. Para a avó a família poderia conversar com o filho, mas dentro da sala de aula quem deveria corrigir era o professor.

Sobre a participação das famílias na escola, considerava que o número de famílias que freqüentava as reuniões era pequeno: *“Ah! ... Muito pouco. Um dez, doze pessoas. De trinta, quarenta pessoas, dez, doze que vai”*. Pensava que isso ocorria porque: *“eles têm interesse (risos da avó) ... de saber como é que o filho vai na escola. (...) É, a gente vai ... os professores falam: ‘os que precisavam vim, não veio’*. Destacou

que mesmo as famílias que iam á escola o faziam com um certo receio porque já iam esperando o “pior”: *“E a gente vai, já espera... a bomba... que vai ser. (...) Que nem eu fui numa última... Nossa! Disse que a classe estava péssima”* (como se a culpa fosse da família e elas tivessem que dar conta).

A avó mostrava-se compreensiva com as famílias que não participavam da escola, porque muitas *“trabalham também. A gente vai à frente e volta atrás. Porque quando trabalha é difícil. Mais tem que arrumar um tempinho para ir, se a professora está chamando”*. Pensava que a família deveria se revezar no cumprimento desta tarefa, se o pai não podia, a mãe deveria comparecer e vice-versa.

A avó, mais uma vez, fez críticas ao ensino atual: *“Eu vejo péssimo! Hoje ... eu achava que o ensino tem que ser melhor. Eu acho que sim. Não sei... mais para cá, eu acho que, sei lá, demora para aprender, não sei porque”*. E mais uma vez ressaltou a dificuldade de a família ajudar a escola na escolarização dos alunos:

*“Ah! E se a gente vai ensinar de um jeito em casa, lá é de outro jeito. Por isso que... não dá certo de aprender. Não sei se eu estou sendo injusta com lá (com a escola). **As meninas hoje, de 7ª série, você vai tomar uma tabuada delas, elas não sabem.** Eu, o que eu aprendi na 4ª série, eu sei até hoje, a tabuada de cor. A molecada não sabe. Hoje, na 8ª série hoje eles não sabe nada”*.

Segundo ela, os alunos progridem nas séries, mas não aprendem: *“eu acho que deve ser atraso de ensino. Eu acho que sim”*.

A avó não estava suficientemente esclarecida sobre a nova política educacional implementada na escola e sua abrangência para todo o Ensino Fundamental (*“Só da 1ª até o 2º, o 2º ano que é assim”*), mas não concordava com a regra para a promoção dos alunos: *“Só estou sabendo que passa sem aprender. Isso eu sei. Diz que passam todos de ano, até 2º, 3º ano, não sei ... que passa. Eu acho errado isso aí!”*. Segundo ela, tinha ficado sabendo desta novidade por meio da professora de sua neta mais nova quando *“eu falei para ela que eu não queria que a menina passasse e ela falou que é ordem do governo (...) passar, não tem jeito. Ela não podia fazer nada”*. Indagamos se o assunto tinha sido tratado em alguma reunião na escola e a avó comentou: *“É, fala sim. Fala para todos. A gente vê falar aí. Que diz que passa todo mundo”*.

A avó não concordava com esta política: *“Eu não concordava, passar sem aprender eu não concordava não. Ou passa aprendendo, que sabe alguma coisa...”*

porque não adianta ele passar do 2º para o 3º sem saber nada. Que não vai para frente. Vai ficar fraco do mesmo jeito. Que é o caso da ... (irmã E)”.

Esclarecemos a abrangência da proposta de Progressão Continuada, com as avaliações ao final de cada ciclo e ela demonstrou que sabia da existência destas avaliações e que os professores na escola haviam comentado sobre o assunto: *“Eu acho que nesse provão agora vai ficar muitos (risos da avó). A ... (aluna E) mesmo, não sei não! ... É porque vai corrigir em outra escola. Que a professora falou assim ... vão pegar as matérias aqui e corrigir em outro lugar”*. Ela não estava preocupada com este exame porque se a aluna E ficasse reprovada teria a chance de aprender cursando novamente a 8ª série: *“eu não estou preocupada porque ela pode aprender de novo... (se ela ficar) ... vai ser bom para ela... aprender”*. De certa forma isso é uma demonstração do interesse pela escola: os pais mantinham os filhos na escola mesmo quando eles reprovavam, pois consideravam que aprender os conteúdos escolares era importante para a vida.

Mesmo não concordando com esta política educacional e com o ensino que era ministrado na escola, a avó não via possibilidade de interferir nesta situação, nem direta, nem indiretamente, uma vez que a escola desaprovava sua ajuda em casa e a família não podia interferir na escola: *“a gente falar o jeito que a gente quer lá na escola é difícil. A gente tem que obedecer a ordem deles”*. A família se sentia impotente e desautorizada frente à hierarquia / poder escolar.

Particularmente, a avó era a favor da repetência, apesar disso implicar gastos financeiros para a família, que já era desprovida de recursos: *“Eu preferia que ela ficasse. Que a gente gasta, tudo, mais a gente quer que aprende. A gente faz tudo com dificuldade porque o salário é baixo”*. A avó argumentou que a repetência poderia proporcionar mais aprendizagem e que não era enfadonha para o aluno: *“Repeti no 1º ano ... eu acho que o outro ano que ... eu aprendi mais. Eu acho que sim. (...) Eu acho que não ... (desestimulou, cansou) eu acho que valeu a pena”*.

Mas não concordava com o fato de o aluno repetir todas as matérias, quando reprovado, e sim só aquelas em que não teve desempenho suficiente, fazendo estudos complementares, reforço, recuperação: *“Podia ser também. Se fosse assim não tinha problema. Assim... seria a favor. Agora passar sem saber é que é difícil...”*.

Segundo a avó, esta nova política educacional tinha influenciado na vida escolar das netas porque acabava implicando em “atraso” escolar, à medida que o aluno progredia nas séries, mas não aprendia:

“Eu acho que sim... Atrasa muito. Deveria até a mais... estudar mais... mais para frente. (...) É muito difícil ficar reprovado, porque não aprende. E se passa sem saber, também não aprende. Eu preferia que eles reprovasse. Porque eles ia ... ou sabe ou não sabe. Eu acho que é assim”.

Perante esta situação do ensino a avó se sentia impotente porque “... esperava que passe, que aprenda. **A gente espera da escola, que aprende. A gente torce para elas aprender**”.

Pensava que a escola poderia fazer algo para melhorar o ensino e, apesar de não ter indicado um conteúdo, apontou que deveria oferecer mais tempo de estudo, mais atividades: “*eu acho que assim... deveria estudar mais. A parte de cedo ir. Estudar, ter mais umas coisas para estudar ... principalmente esses que tão mais fraquinho. (...) Um reforço assim*”. Além do reforço, apontou o oferecimento de cursos como para “*aprender, assim... pintar, fazer alguma coisa*”.

Sondamos com a avó o que esperava da escola com esta mudança (eliminação da repetência). Ela indicou: “*Ah! Eu não espero muito não. Se mudar para melhor pode ser que melhora (...). Mais do jeito que está...*”. Tinha esperança de que a escola pública melhorasse, mas a descontinuidade nas políticas governamentais dificultava esta melhoria: “*eu acho que a escola do Estado deveria melhorar... mais é difícil. Eu acho que é difícil. (...) Cada um que entra lá ... muda tudo. (...) E esse ano a gente nem sabe para quem votar, é eleição, a gente nem sabe como é que fica.*”

Como pensa a aluna E

A aluna E tinha grande aposta na escola e a via como um meio de ascensão social e profissional: “*a escola para mim acho que é o meu futuro. Que a gente depende da escola. (...) Porque se hoje em dia só até a 8ª série já tá difícil para você conseguir um emprego... Imagina, quem já tem o 3º colegial completo!*”. Mas suas expectativas em termos de escolaridade eram modestas: “*Eu pretendo fazer até o 3º*

colegial completo. (...) Eu acho que devemos fazer depois um curso". Mas não soube dizer exatamente qual curso seria. Talvez imaginasse um curso complementar (de computação) como fazia sua tia.

Ela via a escola como um local de aprendizagem e não só para a convivência, para a brincadeira. Acreditava que o aluno não podia passar "em branco" pela escola, tinha que usufruir dela para o seu crescimento: *"a escola, acho que a gente tem que ir para aprender, não só para brincar, ir lá para marcar presença. Acho que a gente tem que ir em busca do nosso futuro e ir para a frente. (...) Porque acho que o estudo é fundamental na vida de um jovem, quanto na vida de um adulto*". Por isso devia freqüentar a escola, para garantir o seu futuro e esta era também a aposta de sua família. Ela, de certo modo, parecia reproduzir esse pensamento e discurso dos avós, seus conselhos e orientações.

Mas, segundo a aluna, nem todos os alunos iam à escola para aprender: *"nem todos também. Na minha classe a maioria vai para bagunçar. Falam que é o professor que faz a escola, não é. Quem faz a escola são os próprios alunos*".

Para E, sua escola *"não é ruim, assim, como a maioria das mães falam: que é o professor que não sabe explicar. Às vezes, é próprio filho que não presta atenção. (...) Acho que não é a escola que é ruim, são os próprios aluno que fazem a escola"*. Para ela, se havia problemas não era culpa da escola e sim dos alunos. Lembrou de dois casos que tinham gerado problemas na escola: quando alunos xingaram uma professora (*"acho que (a professora) agrediu a filha dela (...). Aí foi saber, diz que a menina tinha xingado a professora. Aí ela (uma mãe) ficou contra a escola"*) e outros agrediram professores na escola (*"Aí, esses dias foi o professor J com um aluno da noite: o aluno veio e agrediu ele; aí ele pegou e deu o troco no aluno. E os pais do aluno foram reclamar com a escola também"*) as famílias tinham ido reclamar da escola, quando deveriam reclamar dos seus filhos.

Quanto ao papel da escola, a aluna E pensava que cabia aos professores instruir, informar os alunos: *"Acho que os professores passam a informação que ele tem prá gente. Tudo que ele fez, porque ele tem mais idade do que a gente... aí ele passa tudo que ele sabe para a gente. Se a gente tem alguma dúvida ele explica"*.

Para ela, alguns conhecimentos só eram adquiridos na escola, e não seriam possíveis de serem aprendidos no seio da família: *"Eu acho que o quê o aluno*

aprende na escola, nenhum pai sabe explicar. Que nem minha irmã muitas das vezes, ela tem alguma lição para fazer, ela vai explicar (pedir explicação) para minha avó... minha avó não sabe explicar". Neste caso, quem acabava ajudando mais a irmã era ela, que tinha mais capital escolar. Disse ainda que sua família se preocupava com a frequência e a aprendizagem dos filhos na escola e com o seu futuro.

Pensava que

"a educação dos alunos vem de casa. Como eles se comportam em casa eles têm que se comportar em todos os lugares. Mais cada tipo de lugar tem o seu comportamento. (...) Que eu acho que os pais têm que dar a educação para os seus filhos, não só da maneira que ele se comporta em casa..."

Para ela, a família educava, ensinava o filho:

"Acho que ela ensina coisas boas para o filho. Ensina... o que é certo, o que é errado. Aí se o filho já sabe o que é errado, acho que ele tem que procurar não fazer as coisas erradas. Tem que fazer o que é certo e o que o pai falou que é certo...". Por exemplo, "... quando duas pessoas estão falando, ela espera terminar de falar para depois entrar e falar o que ela acha". (...) "Acho que tem que ver as companhias que o filho anda, não deixar muito na rua. Tem que ficar mais apegado com a escola. (...) Tem que conversar também com o filho. Que nem muitas mães não conversam com seus filhos".

Quanto à relação escola-famílias a aluna foi muito espontânea: disse que sua avó comparecia às reuniões da escola, que o fazia somente quando convocada e que acreditava que ela não se sentia à vontade para ir à escola em outro momento: *"Porque aí na escola eles só chamam os pais quando o aluno faz alguma coisa de errado. Às vezes, mesmo assim... eu estava com dor de cabeça, passando mal, aí a mulher ligou aqui para minha avó, ela já ficou assustada. Pensando que eu fiz alguma coisa de errado para ela ir lá. Mais não era"* (risos da aluna).

A aluna confirmou que a avó, quando ia à escola, conversava com os professores ou com alguém que estivesse informado sobre o assunto/motivo pelo qual era chamada, mas ela (a aluna) sabia *"poucas coisas"* sobre o que era tratado nestas reuniões. Para ela eram mais nítidas as reclamações: *"quando ela vai ela fala que o professor fala que eu estou muito conversadeira na sala de aula. Que, às vezes, eu não presto atenção, às vezes eu fico quieta. Aí as meninas começam chamar e eu dou mais*

atenção para as meninas. Ela fala". A aluna confirmou que realmente isso acontecia, "às vezes" (risos).

A aluna E era a intermediária da comunicação entre a escola e sua família. Neste caso, não havia um bilhete. Quando havia reuniões a escola apenas pedia para os alunos avisarem seus pais. Ela disse que sempre transmitia os recados e que se fosse bilhete o entregava.

Sobre o contato das famílias com a escola (em reuniões e festividades) a aluna disse que a participação era pequena: "*poucas pessoas que vão na reunião. Não participam. Às vezes, assim de ... festa do dia das mães, a maioria não vai. Às vezes, até o aluno fica revoltado ... porque dia das mães teve festa, aí, poucas foram. Os alunos ficam procurando a mãe, não acha. Até eles ficam revoltados. Eles preparam tudo com carinho para a mãe, a mãe não vai*". A única hipótese de E para a não participação das famílias na escola foi: "*Muitos pais falam que é porque trabalham*".

Já para as famílias que participavam das atividades na escola disse que no caso de festa das mães "*acho que vai ver o que o filho preparou para ela*". Acrescentou que neste caso as famílias acabavam indo por insistência dos filhos: "*às vezes é porque até o aluno fica insistindo para as mães irem*".

Para E o contato da escola com a família poderia ser diferente do que era "*porque a mãe não deve ir na escola só para ouvir as reclamações do filho. Tem que ir e ouvir coisas boas também*". A aluna sugeriu que as reuniões ocorressem mais freqüentemente ("*aí na escola tem reunião de um em um mês, de dois e até de três meses. Demora para fazer reunião*".) pois assim as famílias poderiam conhecer um pouco mais sobre o funcionamento e a organização da escola, o que até ajudaria a melhorar a relação entre ambas as instâncias e a evitar mal entendidos e conflitos: "*porque a maioria das mães, às vezes, falam que o professor não explica isso, não explica aquilo para o aluno... e, às vezes o professor até explica. Quem não presta atenção é o aluno. Aí depois as mães vêm contra o professor*".

Talvez faltasse, como a aluna indicou, momentos em que as famílias pudessem conversar mais com os professores sobre o funcionamento da escola e outros assuntos ligados ao ensino, aos alunos e à sua aprendizagem.

Segundo ela, procurava comentar com sua família sobre o que acontecia e o que aprendia na escola, o que contradizia a afirmação de sua avó (de que era difícil

conseguir informações da aluna): *“eu comento tudo sobre escola com ela. Às vezes eu tenho alguma dúvida, aí pergunto. Se ela não sabe, aí eu pergunto para o meu tio”*. Ela confirmou que a avó sempre perguntava sobre a escola, mas que falava sobre ela mesmo sem sua família perguntar *“porque eu acho que eles têm que ficar sabendo o que a gente faz na escola”*.

A aluna E disse que havia um bom diálogo na sua família: *“A gente conversa sobre tudo”*. Assim como em outros momentos, a aluna atribuiu ao avô o papel de articulador do diálogo na família: *“meu avô... sabe, ele não faz as coisas tudo sozinho. Ele comenta com a gente se vai dar certo o que ele vai fazer... A gente comenta tudo”*. O avô ouvia a opinião dos membros da família antes de tomar uma decisão, como o fez quando levou sua bisavó para morar na edícula ao lado da casa em que morava a família. Mesmo nas questões escolares, o avô acabava sendo envolvido internamente e era o moderador da conversa com a avó:

“... tudo que se passa na escola eu chego e conto para minha avó, para o meu avô. Se ela está ocupada, meu avô tá no sofá, eu chego, converso com ele. Agora minha irmã já não. Ela já tem mais medo da minha avó. Ela chega e fala comigo. Aí eu chego, falo para o meu avô. Aí meu avô esclarece tudo de uma maneira que não precisa ele brigar com ela”.

Para E sua família achava bom o que aprendiam na escola e, por exemplo, tinham aprovado o acréscimo da aula de Ensino Religioso no currículo escolar porque *“ela falou que é uma oportunidade a mais que a gente tem de aprender”*. Embora, alguns alunos não gostassem, pois além de saírem mais tarde um dia da semana, *“... às vezes, até o professor mesmo está explicando e chega, com palavras, a agredir outras religiões...”*. Como o caso em que uma aluna, de uma igreja protestante, se sentiu ofendida e *“chamou o pai dela na escola. O pai dela veio bravo, trouxe até o Pastor da igreja junto”*. Para a aluna E, *“o professor teria que explicar, mais... sem tentar agredir as religiões (pausa). E explicar de uma maneira mais clara”*, sem emitir opinião sobre esta ou aquela religião.

Quando questionada sobre se deveria aprender algo mais além do que já aprendia na escola, E não acrescentou conteúdos conceituais, mas criticou a forma de ensinar de uma professora (Professora 2²⁵):

²⁵ Trata-se da mesma professora mencionada no caso 1, da escola.

“Eu acho que na matéria de História, a professora teria que explicar mais coisas para gente. Que do começo do ano a gente teve acho que umas 15 aula, já, com ela. E no caderno a gente não tem nada. Ela só pediu umas questões para entregar. Ela lê o texto e depois pede as questões para entregar. E acho que é isso que ela dá como avaliação. Que ela não explica nada, não dá quase nada. Acho que são os exercícios que ela pede como avaliação”.

De certo modo, a aluna reafirma o que pensava sua avó: que a escola estava muito fraca, que os professores não estavam ensinando.

Sobre as tarefas escolares, E disse que era difícil levar lições para casa, que só levava de vez em quando (às vezes uma tarefa mesmo, outras uma atividade que não terminara na escola). Quando isso acontecia, ela, se necessário, pedia ajuda ao seu tio: *“Às vezes se eu estou respondendo algum questionário, aí eu não entendo a pergunta, aí eu passo a procurar com meu tio”.* Ele ajudava com explicações: *“... Ele explica. Aí, se eu não entendo, aí ele procura explicar de uma maneira mais fácil”.*

A aluna E acreditava que era obrigação da família ajudar os filhos nas tarefas escolares *“porque, às vezes, o aluno tem dificuldade. Aí ele não vai conseguir fazer tudo sozinho. Aí eu acho que a mãe ou o pai tem que ajudar. Que nem minha irmã, quem ajuda ela sou eu”.* O tipo de ajuda que a família deveria dar, segundo ela, era, por exemplo, explicações das tarefas escolares. Mas reconheceu que muitas famílias, como a sua, sentiam dificuldade para ajudar os filhos devido à baixa escolaridade: *“sente dificuldade porque muitos pais não... têm mais ou menos até a 7ª série. Minha avó tem até... acho que a 4ª”.* Neste caso, *“acho que complica o filho”.* Ainda assim, pensava ser obrigação da família ajudar o filho nas tarefas.

Para ela, a família (em geral) ajudava a escola, se envolvia na educação do filho: *“quem tem que ajudar são os pais. Não só os pais quanto os professores também ajudam, tiram dúvida na escola”.* Além disso, pensava que muitas famílias poderiam ajudar se soubessem mais sobre o filho na escola: *“Acho que ela teria que saber mais o que o filho faz também na escola. Que muitas mães pensa que o filho é ... da maneira que ele é em casa, ele é na escola. E é muito pelo contrário: às vezes, o aluno vira as costas, tá longe do pai, aí eles aprontam mesmo”.*

A aluna E não acreditava em uma possibilidade real de trabalho conjunto entre a escola e a família, e indicou que para isto se tornar possível *“dependeria mais da escola... a escola inventar algum projeto e passar a comunicar com os pais. Os pais que*

quiserem ajudar a escola. Mais a escola não faz nada disso. Quando fazem... poucos pais que participam”.

Quando comentou sobre o ensino atualmente oferecido pela sua escola E disse que sua classe estava “atrasada” e que isso era devido à indisciplina:

“Eu acho que... os alunos teriam que ficar mais quietos para a gente aprender. Que nem... várias matérias aqui nós já estamos bem atrasados. Outras escolas... estão bem adiantados já. Às vezes, não é porque... não é o professor que não explica, é o aluno que não deixa o professor explicar. (...) Nós aqui estamos bem para trás. Aí o professor fala que tem que ficar adiantando um pouco... porque tem a prova do SARESP este ano. E aí a gente tem que aprender bastante”.

Esta fala dá indícios que de um modo contrário aos objetivos, o exame do final de ciclo (denominado pelos participantes de “prova do SARESP”) ajudou os professores a retomarem o controle sobre os alunos e sua aprendizagem. Passou a ser a nova ameaça, a nova punição pelo “desinteresse” dos alunos: se não estudar não passa no SARESP.

Sobre as mudanças ocorridas no ensino, com a implantação da Progressão Continuada, a aluna não se sentia plenamente esclarecida. Disse que quando estava na 6ª série um professor tinha explicado, mas que naquele ano (2002), em que cursava o último ano do 2º ciclo, nem os professores, nem os demais trabalhadores da escola respondiam as dúvidas dos alunos:

“porque que repete de uma série para outra, da outra não. Aí os professores falam: Ah! Isso daí vocês têm que perguntar na secretaria. (...) E a gente vai e passa a saber com a C. ... (coordenadora). C ... passa a gente com a VD... (vice-diretora). VD ... (vice-diretora) fala assim: vocês têm que voltar aqui depois das duas e meia, que é a hora que a D...(diretora) está aí. Aí a gente vai, a D... (Diretora) fala que não pode falar com a gente. C... (coordenadora) manda a gente perguntar para o professor e fica assim... não temos resposta”.

Mesmo sem ter o esclarecimento necessário sobre a nova política E não concordava com a Progressão Continuada:

”teria que reprovar todas as séries. Porque aí, se o aluno não sabe, ele não vai passar para outra... para ele aprender o que ele não aprendeu na série anterior. (...) Eu acho que teria que ser que nem... assim, da 8ª para passar para 1º colegial, vai ter o provão do SARESP. Acho que em todas as séries teria que ser assim. Porque, às vezes, o aluno não aprende nada em um ano, aí ele fica de reforço e passa.

Mesmo assim, vai no reforço (recuperação, a escola não oferecia reforço) para não fazer nada?”

A aluna E disse que a Progressão Continuada não a tinha influenciado, mas que alguns alunos de sua classe não faziam nada em sala de aula e ainda diziam que iriam entregar o exame do final ciclo em branco: *“meninos da minha classe falam que ... esse provão do SARESP aí, para eles não é nada. Muitos falam que vão entregar em branco e faz a 8ª série de novo e não dá nada não”*. Assim como ela, muitos colegas da sua classe não concordavam com esta medida implantada na escola: *“da minha classe as meninas falam que é ruim, porque muitos passam sem saber e outros já passam sabendo. Elas falam que quem passa sabendo é melhor. Quem passa sem saber, vai complicar ele mesmo”*. Particularmente, pensava *“que isso é o certo, ter a reprovação de série em série”*.

Mesmo nunca tendo repetido o ano opinou sobre a repetência de alguns colegas: *“As pessoas que eu conheço que repetiram dizem que se eles repetem, muitos até param de estudar”*. Segundo ela, isso acontecia *“porque ele vai na escola ... se ele não aprende, fica repetindo. Aí ele fala que nem adianta tentar mais. Ele fala que é mais fácil ele parar de estudar”*. Para ela a repetência era cansativa, mas poderia representar uma punição e também uma oportunidade de aprendizagem para o aluno: *“Acho que é cansativo. Tem que aprender tudo de novo. Mais aí também é... acho... um pouco é bom também para o aluno. Porque se em um ano, a oportunidade que ele teve de aprender, ele não quis...”*. Indagamos se achava que o aluno não aprendia porque não queria e ela confirmou que sim: *“mais é o esforço do aluno”*. Uma idéia que culpabiliza a vítima, muito comum e forte também entre os alunos. Um certo senso comum generalizado na escola que encobre ou quer justificar a não aprendizagem de alguns alunos.

O caso de fracasso escolar mais próximo da aluna E era sua irmã, que estava progredindo nas séries (já estava na 4ª), mas ainda não sabia ler nem escrever direito (*“muito difícil”* ela ler; *“às vezes ela mesmo está escrevendo e não sabe o que ela escreveu”*), a aluna parecia culpar a irmã pela não aprendizagem, apesar do trabalho da professora e do sacrifício dos avós que a levaram por muito tempo no acompanhamento da UFSCar. Ela parecia concordar com a visão que a escola tinha

sobre os alunos que não conseguiam aprender, como o caso de sua irmã: a culpa era do aluno.

Uma síntese sobre a família E:

A aluna E e sua avó tinham muitas idéias em comum e outras divergentes. Parece que E, em muitos pontos, assumia o discurso da família. Ambas rejeitavam a Progressão Continuada e diziam que na escola se aprendia pouco. Para a avó, por causa dos professores; para E, por causa dos próprios colegas, embora tenha destacado limites na metodologia de uma professora em particular. Sobre a Progressão Continuada, ambas discordavam da proposta, considerando que a reprovação seria melhor, ainda que trouxesse sacrifícios (para a família, no caso da avó e para os alunos, para E). As duas não acreditavam na possibilidade de um trabalho conjunto da família com a escola: a avó porque a escola desaprovava a ajuda das famílias e a aluna porque era a escola quem devia tomar a iniciativa, o que, até então, não acontecera.

Elas concordavam sobre os papéis escolar e familiar: acreditavam que era função da escola ensinar, instruir, possibilitar conhecimentos inacessíveis em outros lugares, como na família. E que educar era função não só da escola, antes, a educação vinha de casa. As idéias de E e de sua avó divergiam quanto ao desempenho da função educativa escolar: para E, quem fazia a escola não eram os professores e sim os alunos; para sua avó a escola e os professores deveriam fazer diferença na vida dos alunos, deveriam ser exigentes e ensinar a todos os alunos.

Outra diferença nas idéias de E e de sua avó era quanto à ajuda nas tarefas escolares: a avó pensava que não era sua obrigação ajudar nas tarefas escolares (embora o fizesse quando possível) e E pensava que a família tinha a obrigação de fazê-lo, diretamente ou através de terceiros.

Apesar das críticas, a família apostava muito na escola porque via nela a oportunidade de as filhas terem melhores chances de ascensão social e profissional.

3.4 – CASO 4 – A FAMÍLIA C

“Eu acho que a família é o espelho de tudo”.

Aluna C: 14 anos, pernambucana de nascimento, estava em São Carlos desde quando tinha menos de um ano de idade, quando os pais vieram à procura de trabalho (*“Falta de grana! Nossa! A vida lá é muito sofrida ...”*). Gostava de ler e de tocar violão. Também era como “uma mãe” para suas irmãs menores. **Família nuclear:** pai, mãe e três filhas (a aluna C e outras duas com 5 e 6 anos de idade). **Profissão dos pais:** hoje pequenos comerciantes; antes disso, ele foi operário em uma fábrica e também pedreiro; ela foi professora leiga, doméstica, babá e ajudante de pedreiro do marido. **Raça:** parda. **Origem dos pais:** pernambucanos. **Religião:** católica. **Moradia:** alugada, mas possuíam casa própria fora do bairro que residiam.

A aluna C não deu retorno afirmativo de sua mãe para a nossa visita. Pediu que entrássemos em contato por telefone. Sua mãe recebeu bem a ligação, mas consideramos importante ir pessoalmente ao seu endereço para conversarmos mais detalhadamente sobre o assunto. Visitamos a mãe no seu local de trabalho, uma pequena loja de materiais para construção, quando falamos sobre o nosso trabalho e fizemos o convite para a participação. A mãe aceitou participar do estudo, apenas ressaltou que teríamos que conversar na loja, uma vez que era ela quem atendia aos clientes. Dissemos que da nossa parte não haveria problemas e ficamos de entrar em contato para agendar a entrevista.

A primeira entrevista com a mãe C ocorreu na loja²⁶. Como era de se esperar ocorreram algumas interrupções para a mãe atender a algum cliente ou ao telefone. O pai estava presente, mas não nos foi apresentado diretamente, apenas citado pela mãe. A aluna C estava em casa, apareceu rapidamente na loja e depois saiu. As duas irmãs menores ora brincavam no quintal, ora participavam da entrevista observando. A entrevista foi cercada de muitos ruídos vindos da rua e do movimento das pessoas que circularam pela loja, mas não houve prejuízo na coleta dos dados. Conseguimos que a conversa *deslanchasse* e percebemos que a mãe ficou à vontade

²⁶ Nosso auxiliar de pesquisa esteve presente na primeira entrevista com esta família.

para falar dos assuntos abordados, bem como com a situação de entrevista, tanto na primeira quanto na segunda conversa.

A mãe era uma jovem senhora (com cerca de 31 anos), tinha uma expressão viva: os olhos vivos, lúcidos e calmos, a voz rápida e direta. Não havia desperdício nas palavras. Parecia convicta na forma de educar as filhas, com base no modelo de educação que recebeu de sua mãe. Sabia que o momento vivido era diferente, mas não abria mão de certos valores. Falava como quem sabia o que queria, o que era bom ou não para sua família e tinha uma avaliação muito clara da escola e da não-reprovação.

Nas duas oportunidades em que conversamos a mãe trajava um macacão jeans ou calça e camiseta e sandálias. Mostrou-se muito simpática e receptiva durante as nossas conversas.

A entrevista com a filha ocorreu no mesmo dia da segunda entrevista com a mãe, mas a entrevistamos separadamente, na casa. Assim como a mãe, a aluna mostrou-se bastante extrovertida durante a entrevista. Também tivemos um contato informal com a mãe, a filha e o seu namorado, após as entrevistas, quando esclarecemos uma dúvida sobre a perspectiva de escolaridade da aluna.

Apesar de ter casa própria, a família morava em uma casa alugada, nos fundos da loja: uma casa de sete cômodos (“*três quartos, sala, copa e cozinha*” e banheiro) com quintal, onde as filhas menores brincavam. Segundo a mãe, tinha optado por morar nesta casa por ser mais conveniente para ela se deslocar da casa para o trabalho e também para acompanhar de perto o cotidiano doméstico. A casa própria da família ficava em outro bairro.

Para a mãe, a vida da família não tinha sido fácil desde que tinham chegado a São Carlos. Naquele momento a família já desfrutava de uma condição financeira melhor, fruto de muito trabalho do casal:

“Nossa! Cheguei, fui para a casa de uma tia (em Ibaté), ficamos lá três meses. E nesses três meses ele já arrumou serviço... Eu trabalhava na Papelão (fábrica de papelão da cidade) e por fora a gente fazia 'bico' (pequenos serviços), ainda. Ai eu comecei a trabalhar de doméstica e depois trabalhava de pedreiro com ele. Isso foi que ajudou a gente a subir. Tinha até uns parente meio... meio bobo lá que falava: 'Ah! vocês são morto de fome!' Que a gente levava a ... (aluna C) junto”.

Todo este empenho do casal resultara na aquisição de sua casa própria, um carro que servia à família e para as entregas da loja, do ponto de comércio, e na montagem do pequeno estabelecimento que funcionava há três meses na época do nosso primeiro contato.

Quanto à escolaridade da família, a mãe tinha concluído o Ensino Médio (2º grau - Magistério) e o pai cursara até a 3ª série do Ensino Fundamental (antes 1º grau), ambos em Pernambuco. A aluna C cursava o último ano do 2º Ciclo, a filha mais nova ficava na creche durante todo o dia e a filha do meio freqüentava uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI – pela manhã e à tarde ia para a creche onde a outra irmã se encontrava. A mãe disse que a própria escola se encarregava de levar a filha da EMEI para a creche no período da tarde.

Como pensa a mãe C

A visão da mãe C sobre a escola era permeada pela sua experiência como aluna e também como professora leiga, traços de sua trajetória quando moravam em Pernambuco:

“lá eu lecionei. Desde quando eu estava na 8ª série, como eu era uma aluna muito aplicada, eu já lecionava desde ... quando tinha uma professora da 3ª, 4ª série, que ela estava de licença maternidade, eu cumpria os quatro meses dela. Mesmo na 8ª série, porque eu tinha capacidade. Eu ensinava um pouco de matemática, particular, lá”.

Depois de concluir o Magistério não exerceu a docência porque em seguida mudou-se para São Carlos e sua vida tomou outro rumo: *“fui só substituindo, nunca mesmo fiquei, que eu já acabei o estudo e vim embora”.*

Para ela,

“hoje a escola está muito difícil. Os alunos não respeitam ... Eu estou falando porque eu já lecionei. Os alunos não respeitam mais os professores. Os pais não entendem o lado do professor. Nenhum pai não entende. Eu, se eu ver os meus fazendo qualquer coisa errada, eu já chego junto porque eu (frisa) sei o quanto é duro. (...) Falta de compreensão dos pais (ênfatiza soletrando), ... os pais verem o lado do professor, porque hoje o aluno é muito ruim e o pai ainda acha que o professor é culpado. Ele ... só vê o lado do filho dele. Ele sabe que o filho dele em casa é uma peste e na escola ele é muito ... é o dobro de peste. Mais ele só vê o lado do filho dele. Acha

que o filho dele é um santo. Por isso que eu cheguei aqui e não lecionei. Não quis saber de escola por causa disso mesmo. Porque não é fácil lidar com criança. Não é mesmo!! É muito difícil. Tem um ou outro caso que o professor também é pouco ... meio ... como agora a... (aluna C) ... Ela falou que quando não entende uma matéria ela fala para o professor: 'Ah! Eu não entendi, dá para explicar?' Ele não explica. Eu, quando eu lecionava, eu não fazia isso. Isso também é um erro do professor. Mas quanto assim... os alunos respeitar o professor, eu acho que o aluno hoje não respeita mais o professor. Não mesmo”.

Na opinião da mãe C os alunos não respeitam mais o professor pelo fato da criança hoje ter o respaldo da lei (especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e estar sem limites:

“essa nova lei que a criança tem todos os direitos. Eu acho que essa lei dos direitos, a nossa lei é errada em todos os sentidos. (...) A criança tem direito a isso, a isso e aquilo, só a criança. Mas eu acho que a criança também tem que ter seus limites também, um pouco. Eu tenho duas pequeninhas, mas eu sei que ... eu dou limites para elas também. Quando eu falo não, é não, acabou”.

Ela procurava educar as filhas com muita disciplina, como tinha sido educada, mas sua maior preocupação eram as filhas menores porque a aluna C

“... nunca me deu trabalho (...) foi excelente. Duas assim é difícil. Eu falo não, elas continuam fazendo. Mostro o chinelo, já todo mundo se aquieta, não precisa bater. (...) Castigo, às vezes nem põe, só falo que vou por de castigo e elas já ... Falo: vai lá para o quarto. Mais vai para o quarto, vai pisando duro, firme mesmo mais vai. (...) Eu tiro rápido. Agora meu marido não. (...) Acho que precisa um pouco também de castigo nas crianças. (...) Os amigos da gente acham que nós somos carrascos com as crianças. Porque as crianças obedecem a gente. (...) Falam: 'As meninas morrem de medo de vocês'. Não é medo. É o jeito, é um pouco do que fui criada assim. E eu agradeço eu ter sido criada assim: respeitando. (...) Um pouco, mas também não é fácil porque a convivência delas com as outras criança também ... até, às vez na escola, as crianças ... até as outras dão risada delas nesse jeito assim ... do jeito que eu crio elas”.

Para a mãe, as famílias e a escola de “antes” eram diferentes porque havia rigor e respeito na educação:

“Eu acho que antes os pais eram mais severos com as crianças, as crianças respeitavam, não só eles como os professores. E essa liberdade do filho falar de igual para igual com o pai, isso também é errado. Isso eu acho muito errado. (...) Isso que na escola também atrapalha. Porque ele... antes o professor era uma coisa assim, que o aluno respeitava o professor. Aliás, era o espelho. Hoje, o professor é mesmo ... acho que quase igual a cachorro, que eles tratam. E ... fica por isso mesmo”.

Quando mandava as filhas para a escola esperava que elas aprendessem, se educassem, mas que isto estava cada vez mais difícil:

“Antes, o professor, ele tinha... ele podia educar. Fala: ‘não, mais educação vem do berço’. Não, mas o professor, como ele era respeitado, o aluno, ele se corrigia um pouco. Tinha um ou outro caso que... Não, mas hoje... hoje não. É capaz do aluno bater no professor e o professor ainda sair errado”.

Para ela, a escola hoje em dia *“está deixando muito a desejar, muito”*. Considerava difícil, hoje em dia, falar sobre a função da escola: *“porque mexer com a massa humana não é fácil”*. E acrescentou:

“Eu, com esse comércio aqui eu que estou vendo: tem clientes de... de todas as categorias. Um fala: ‘isso aqui não presta’. Às vezes é a coisa que é mais vulgar do que a outra. Mas o que é bom é aquele. Já que é bom, faço igual a escola, lavo as mãos. Que a escola lava as mãos mesmo. Quando o aluno é muito ruim que não tem o que fazer com ele, é difícil expulsar. Agora, não tem mais ... reprovação (...)”.

A mãe C pensa que cabe à família, na educação do filho, fazer

“tudo. O essencial de tudo é a família mesmo! (frisa) Se não tiver uma boa família a tendência da criança é ser uma criança que é marginal. É raro uma pessoa que não tem família ser uma pessoa decente na vida, no futuro. É difícil. Eu acho que a família é o espelho de tudo. Tipo assim: se na minha casa ela só visse briga ... ou ela ia se criar traumatizada ou ela ia só brigar na rua. (...) Se um filho tem um pai vagabundo que fica o dia inteiro deitado e bebendo pinga ele vai pensar o que da vida? Que a vida é fácil. Um pouco também vem de casa, eu acho. Eu acho que eu sou ainda meio ainda antiquada ... (risos da mãe) Mas eu procuro criar elas um pouco antiquada assim que é melhor.”

C indicou que deve haver uma continuidade entre a casa e a escola:

“Às vezes a criança não vai muito na escola, assim... não aprende muita coisa. Eu acho que em casa também... alguma coisa tá acontecendo em casa, na família... acho que sim. Às vezes a criança não é nem culpada do que tá acontecendo, às vezes a culpa ... é em casa mesmo. (...) Aquilo a criança pode não levar, assim, diretamente para escola, mas de um jeito ou de outro ela leva sim, com ela mesma. Pode não comentar com ninguém mais acho que aquilo fica na criança. Acho que isso é importante também um pouco, viu”.

Antes de qualquer coisa a família deveria dar o exemplo para os filhos. No seu caso este exemplo se baseava, sobretudo, no trabalho e no exercício dos valores transmitidos na família. Em especial no caso das meninas

“eu acho que assim ... hoje acontece muita coisa (por exemplo, gravidez na adolescência) que a filha também fica muito solta, sozinha na rua. A ... (aluna C) eu acho que ... é uma exceção. A ... (aluna C) ficou muito sozinha desde criança. Que eu trabalhava e a C se criou quase que sozinha. (...) Desde que completou 6 anos, ela mesma cuida um pouco dela. (...) Mais eu fui criando do meu jeito, assim meio... meio nortista, que nortista é mais ... (risos ... não completa a frase) eu acho que deu certo. Até agora está dando certo. E eu pretendo criar as outras duas do mesmo jeito: ensinar a respeitar todo mundo desde os mais velhos, tudo. Porque as crianças hoje não respeitam mesmo”.

Ela se baseava no modelo de criação familiar de sua mãe, mas o superava, adaptava em alguns aspectos porque hoje em dia os tempos são outros, os filhos são outros: *“Ah! Agora é diferente um pouco...”*. Com o que, segundo ela, seu marido não concordava: *‘Diferente nada, não tem que mudar nada’*. ... *Ele é meio bronco, meio (risos)*. Mas as divergências de opinião entre o casal na educação das filhas eram bem administradas pela mãe: *“Vamos provando... ele fala não e eu vou dando o meu jeitinho, que mãe tem o seu jeitinho mesmo... e acaba dando certo”*.

No cuidado com as filhas mais novas a mãe agora podia contar com a aluna C porque

“quase eu não tenho tempo. Elas ... para começar elas saem às sete da manhã e só chegam às cinco da tarde e eu fico aqui (na loja) até as sete e meia da noite. É meio corrido. A C é quase que a mãe delas. A C que faz tudo... que toda vida eu trabalhei. Meu horário de trabalho toda vida foi muito longo. (...) Às vezes eu chegava ela (a aluna C) já estava dormindo, às vezes de manhã eu saía, ela estava dormindo eu não via”.

Mas sempre quando pôde, deu e dá atenção, cuida das filhas, por exemplo, quando *“não está tendo aula... elas (as mais novas) ficam aqui comigo”* ou com a aluna C, na casa.

(...) tem noite também que elas resolvem que não vão dormir cedo. (...) Elas ficam pulando e brincando. Brinca de escolinha, de pintar, disso, daquilo. Conta historinha. A gente vai contando historinha. Fica brincando assim. Comprei livrinho de passatempo elas ficam pintando. Às vezes elas ficam aqui sentadas mesmo pintando (na

loja). *E assim a gente vai levando. O máximo que a gente pode estar junto, a gente fica junto*”.

Em relação à aluna C, a mãe indicou que também a educava nas tarefas domésticas, tradicionalmente consideradas femininas:

*“... Eu procuro, um pouco, ensinar ela fazer comida, porque isso é essencial para criança saber. Fazer comida, lavar roupa, limpar casa. Eu já vou ensinando porque ela é mulher e **isso é o que ela vai ter que fazer para sempre** quando ela... (pausa) casar. E se eu não ensino, como que ela vai saber? Casar e não vai saber de nada? Não que eu estou explorando ela. (...) Eu falo: ela só se cria vagabunda... minhas filhas só se criam vagabunda só se tiver que ser mesmo. Porque elas vêem que o pai dela trabalha desde de manhã até à noite e eu também, os dois. Eu acho que isso também contribui muito*”.

Além disso, a família procurava estar sempre unida no tempo disponível, principalmente nos finais de semana: *“às vezes, no Domingo, eu fico aqui trabalhando no domingo até as duas, três horas, depois a gente vai no shopping, vai no zoológico, vai num parque de diversão à noite, numa lanchonete, tudo depende do dia*”. Também visitam parentes numa cidade vizinha:

“antes de eu por a loja quase todos os domingos eu ia lá em Ibaté, numa chácara e ficava lá na chácara. (...) Domingo passado teve futebol. Domingo eu não abri aqui, fomos jogar futebol, (só) mulheres. (...) As crianças vão, lá tinha parquinho na chácara. Ficaram lá o dia inteiro brincando e ... quando dá a gente procura se divertir ao máximo”.

A família era católica, mas eram as filhas quem mais participavam da igreja: *“Na igreja eu não tenho tempo. Mas a C vai na igreja e leva as crianças... leva na catequese, leva em grupo de jovem, leva... assim... ela vai indo... eu... meu tempo é... (não completou a frase mas deu a entender que não tinha tempo e que a filha mais velha era quem “fazia a vez” de mãe das irmãs mais novas).*

Além de ir à igreja, a mãe disse que a rotina da aluna C era: *“ela vai na casa das amigas às vezes, tem festinha na casa de algum amigo, dos meninos também, ela pede. Mas só vai com o consentimento da gente. Fala: ‘Tal hora eu volto’. Se não voltar tal hora, já sabe*”. A aluna C também já estava namorando, o que a princípio foi contestado pelo pai, mas depois “administrado” pela mãe, que considerava que não

devia proibir a filha, mas orientar e estabelecer limites, por exemplo, de horário e das companhias.

Quando estavam em casa, as filhas gostavam de assistir televisão: “*gostam, muito*”. As pequenas gostam de “*desenho, manda eu pegar fita. Eu pego fita pra elas*”. Já C “*gosta mais de umas novelas que passa no SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) ... ela se envolve mais com as novelas do SBT*”. As filhas menores não assistiam TV à noite, só a aluna C assistia até às 22h ou 23h.

A mãe ainda disse que C tinha o hábito de ler em casa: “*Ela compra revista. As revistas... essas da moda, de sucessos (cantores), ela fica lendo também. (...) Ela compra todas as revistas, faz coleção. Ela lê um bocado*”. Além destas revistas de cantores, de músicas, a mãe disse que ela estava comprando criptogramas para a filha, que, além de passatempo, eram educativos:

“Esses criptograma aqui que é uma coisa boa, que é passatempo, tem várias perguntas. Essa daqui foi ela que preencheu, ela que está fazendo, essa letra é dela. Ela faz um pouco, quando ela não sabe... ela me chama e fala: ‘Mãe, esse aqui é o quê?’ Ai eu falo para ela. Isso aqui ensina muita coisa. É uma coisa boba, mais ensina”.

Além disso, a filha tinha feito um curso de computação e a família tinha comprado um computador para ela: “*... Ela fez curso de computação e de computador ela mexe um pouco... de tudo no computador*”.

A mãe C considerava a escola da filha

*“uma escola boa... mais como está, tudo meio difícil mesmo, tá difícil mesmo, até para o professor. O professor ganha um salário muito baixo. Também o professor ... depende muito do salário. A gente fala não é só pelo salário é pelo amor à criança. Mas não existe isso: de falar ... é pelo amor à criança que o professor vai para a escola! Não é. É pelo salário mesmo! Porque vai viver de quê? (...) Mais eu acho que o salário do professor tinha que melhorar mesmo. Porque o professor tem que andar bem vestido, **tem que ser o espelho para as crianças**. Como que vai ser um espelho, se o salário que ele ganhar, mal vai dar para comer? Ele vai se vestir bem como? Não que ele tem que ir bem, assim... mais tem que ir razoável. Um professor vai chegar todo molambento na escola. Não tem como. (...) Depende mesmo de salário, depende mesmo de mudança do jeito que estão agindo... (esta política educacional e desvalorização do professor).*

Interessante destacar que, às vezes, essa mãe falava como professora e outras como mãe. Mesmo que não tenha exercido a profissão depois da conclusão do

curso de magistério, ela parecia muito consciente e solidária com as questões, funções e preocupações dos professores.

Mesmo pensando assim só mantinha a filha naquela escola porque *“condições de pagar uma escola particular eu não tenho. Que também num... acho que não vai mudar muita coisa”*. Apesar disso, C já tinha freqüentado outra escola que não era da rede estadual e que, segundo a mãe, *“era... muito melhor. Era bem mais puxado o estudo lá. Lá eles puxam mais da criança. Eles tiram mais que eles podem mesmo para a criança aprender”*.

A relação da família com a escola era considerada muito importante pela mãe. Mas, seu contato com a escola se dava *“só mesmo quando tem reunião”* ou alguma *“festinha”* (em datas comemorativas). Para ela, a melhor forma de contato era através de reuniões periódicas:

“eu acho que essa é uma boa coisa mesmo, uma reunião mesmo. Que geralmente todo pai trabalha. E a pessoa vai mais mesmo no dia da reunião mesmo, para conversar. Ou se não quando o aluno está muito ruim eles mandam chamar lá, mesmo sem ser na reunião”.

Também a forma de comunicação da escola, feita através da filha C, era a mais adequada: *“eu acho que esse é o mais certo”*.

Além do ponto de vista pedagógico, do acompanhamento do desempenho do filho, a mãe disse que a presença das famílias na escola era importante para os filhos, sobretudo do ponto de vista emocional e deu um exemplo, acontecido com uma das filhas menores:

“é importante isso, para a criança vê o pai lá. (...) Isso é importante. (...) Eu sei porque quando ... uma que eu não fui, a ...(filha caçula) chegou para mim e falou: ‘mãe, a mãe de todo mundo estava lá só você que não estava’. (...) Nossa!! Aquilo lá me doeu. Falei: nunca mais eu falto uma festinha delas assim (se emocionou). Mais eu acho que é importante sim, o comparecimento do pai numa festinha que eles vão se apresentar, vão dançar, vão cantar, é muito importante”.

Ela não ia a todas as reuniões da escola (*“não todas”*), principalmente depois que havia assumido a loja de materiais de construção da família, mas que antes disso, mesmo quando trabalhava fora se organizava (pedia para a patroa para sair mais cedo) e participava das reuniões nas escolas das filhas (*“ia na reunião, tanto da creche, quanto da escola”*).

A mãe disse que nas reuniões não se tratava de assuntos que diziam respeito ao processo de ensino: o que se ensina, como ensina, o que fazem, como fazem, o aprendizado do aluno. Segundo ela, as questões tratadas giravam em torno do comportamento do aluno que, inclusive, era reforçado na reunião seguinte: *”Ah! Voltou tudo de novo! O seu filho voltou tudo de novo do jeito que estava!”* Mas que ela nunca tinha tido aquele tipo de reclamação com sua filha, sua filha era considerada uma boa aluna e tinha boas notas. Para ela, o jeito de educar em casa influenciava no comportamento da filha na escola: *“eu nunca tive reclamação. Graças a Deus eu ... por isso que eu falo: o jeito que criava antes, tinha menos problema na escola. Eu nunca dei problema ... nós somos em nove (irmãos) na minha mãe. Nunca teve uma reclamação de nenhum dos nove”*. Reafirmou que o jeito de ensinar influenciava o comportamento das crianças: *o jeito de ensinar em casa, em tudo, em casa, na escola está tudo, tudo. Depois que mudou tudo... negócio da criança ter direito a isso, não pode fazer isso ... Isso aí é errado! Tem muita coisa... dá muita independência para criança. A criança fica muito independente, muito”*.

Disse ainda como eram conduzidas as reuniões na escola e o que esta cobrava das famílias:

*“em todas as salas todos os professor que estavam na última aula estava lá (era quem conduzia). E eles reclamam muito dos alunos. Reclamam para o pai. Fala: ‘o seu filho tá fazendo isso, isso e isso. Conversa com ele, vê se você ajuda ele em casa, está faltando...’. Mas eles falam: ‘você está ajudando? ... **Ele está precisando de você, não só de mim, mas de você em casa também**’. Fala: ‘Porque o tempo aqui da gente é curto com o aluno. Você precisa... você em casa... o aluno, você vê que ele está com dificuldade... se o aluno, às vezes, fala: ‘mãe eu não estou entendendo isso’, quando chega em casa. Mãe, o professor passou isso e isso e eu não sei. Ou a mãe fala eu também não sei. E aí? Fala: ‘dá um jeitinho, procura alguém’. Aí o professor fala: ‘**dá um jeitinho, procura alguém que, que possa ajudar**’. Fala assim: ‘se reuni com o colega que sabe mais e vocês debatem”*.

A mãe procurava atender a esta solicitação da escola, *“mais tem pai que ... eu, eu não posso falar nada porque eu estudei, **mais muitos pais não sabe de nada para ensinar. E... principalmente, passou da 5ª fica tudo difícil**”*. Relatou como procedia:

“Ajudo. Quando tem trabalho, tem redação, essas coisas, eu faço um pouco da redação, ela fala: ‘eu não entendi’. Eu falo: Então você agora fala como eu estou falando: fala isso e isso, isso e isso. (...) Vou explicando para ela, faz assim,

assim. Ela fala: 'mas não entendo o que tá falando nessa frase aqui'. Falo: essa frase é isso, isso e isso. Ai ela ... (faz)''.

Mas, nem sempre como ensinava a filha era considerado completamente correto pela professora:

"... semana passada mesmo fez uma (redação) que ela falou: 'mãe a professora falou que não era isso, mas só o fato da gente já ter feito ela já falou: 'já vale pontuação porque a criança se interessou para fazer''. Teve um texto lá sobre a guerra, que eles passaram eu interpretei de um jeito, ela falou que todo mundo na classe interpretou de outro diferente. Mas não era nem do meu jeito, nem do jeito do outro''.

Além disso, a mãe acompanhava o que a filha fazia na escola através dos cadernos: *"as matérias, o boletim, vejo o boletim, o caderno dela, tudo. Este acompanhamento era feito de modo natural e a própria filha a envolvia neste acompanhamento; assim que a filha chegava da escola, comentava o que tinha acontecido lá e, quando necessário, pedia ajuda nas tarefas ou trabalhos. Se a mãe não sabia a orientava para procurar ajuda (por exemplo, em livros ou dicionários): "o inglês eu sei pouco, o inglês eu aprendi pouquíssimo, ela vê e fala: 'mãe, eu não estou entendendo essa frase aqui, como que traduz?' Eu falo: pega o dicionário, tem o dicionário. Ela traduz, tenta traduzir. Mais... eu vou cooperando do jeito que eu posso, assim''.*

A mãe relatou que a filha procurava mais a sua ajuda nas tarefas escolares porque o marido tinha baixa escolaridade: *"meu marido não tem muito de estudo, quanto a estudo é comigo mesmo. Mais assim, tipo assim, quando é negócio de alguma... de fazer força aí elas já sabe que é o pai delas''.*

Os trabalhos escolares como exercícios, redação, eram feitos pela filha em casa, assim que chegava da escola: o local era a mesa da loja, quando precisa de sua ajuda; ou no seu quarto quando ela o fazia sozinha ou necessitava de concentração e privacidade. Já os trabalhos em grupo eram feitos com outros colegas, geralmente na biblioteca pública no centro da cidade.

Questionada sobre a cobrança da escola para que as famílias ajudassem os filhos em casa, nas tarefas e dificuldades escolares e sobre o fato de nem todas as famílias poderem dar este apoio, a mãe concordou que muitas não podiam fazê-lo. Para

ela, “*não que é obrigação, mais é uma coisa... acho que o pai faz com prazer. Mais quando ele não sabe fazer, o que ele vai poder fazer?*” Neste caso, segundo ela, a escola deveria oferecer

“um reforço assim, falasse: tal dia vai ter tal aula para tal aluno, com um professor especializado (...). Eu acho que aí resolveria um pouco o problema. Mais que não é obrigação do pai, não é. Porque como que eu vou ensinar uma coisa para o meu filho, se eu não sei ensinar. Difícil, não é?”

As expectativas da mãe em relação à escola e ao ensino recebido pela filha eram realistas: a escola só podia oferecer o ensino de alguns conteúdos e conhecimentos, ainda assim, de modo limitado; outros, se a família quisesse e pudesse teria que pagar a um professor ou uma escola particular: “*Não, está bom para escola. Assim, ... pelo ensino. Se quiser que tem uma aprendizagem melhor tem que pagar um curso mesmo. Tipo inglês. Não tem como o professor ensinar mesmo para aprender. Tem que entrar num curso de inglês para... para reforçar. As outras matérias não, mas o inglês precisa*”. Para a mãe, a filha aprendia na escola o essencial (entendamos este essencial como o mínimo): “*Eu acho que ela aprende o essencial mesmo, viu. O essencial mesmo. Não tem muito...*”

Mas a mãe tinha expectativas de que a escola incrementasse o ensino, por exemplo, promovendo mais excursões como as que já haviam realizado (ao lixão, ao zoológico, estação de tratamento de água, parques etc), atividades que, segundo ela, eram “*uma coisa boa*”.

Comentou que não sabia como funcionava a escola, mas que gostaria de conhecer: “*Gostaria sim... não por nada, só por conhecer mesmo. Curiosidade mesmo*”. (curiosidade como mãe ou como professora? Talvez como ambas.) Apesar do aparente constrangimento a mãe esclareceu que ela não conhecia a escola por falta de tempo, que existia o convite: “*Mas eles falam... que qualquer hora que quiser... eles convidam mesmo... é... que a gente não tem muito tempo. Mais eles convidam. Às vezes eles convidam sim (...) chega lá e fala com a Diretora, ela vai lá e...*” (isso contradiz o que relatou a avó E). Talvez pelo fato dessa mãe ter estudo, ser professora ela se sentisse no nível da escola ou a escola a considerasse como pessoa diferenciada entre a população atendida. Daí a diferenciação nas visões das entrevistadas.

A mãe nunca tinha ido à escola por vontade própria, mas disse que se tivesse tempo iria para conhecer e cooperar com a escola: *“De ir, de cooperar um pouco. De cooperar um pouco. Assim: vai ajudar na merenda, vai ajudar na hora do recreio, mais tempo que é bom... não tem”*. Ela acreditava que a escola receberia bem esta cooperação das famílias.

Interessante destacar que mesmo sendo professora ela se propunha a ajudar, colaborar com a escola em trabalhos manuais: talvez para preservar o espaço de atuação profissional dos professores? Por pensar que o ensino era difícil e que havia mudando muito desde que se afastara da escola? Ou porque não gostava mesmo de ensinar às crianças, que considerava rebeldes e que não respeitavam mais os professores? Talvez tivesse um pouco de cada uma destas hipóteses, talvez outros elementos não levantados por nós neste estudo. Mas, cabe lembrar ainda que esta mãe-professora ajudava prontamente a filha nas atividades escolares e, segundo ela (a filha), tinha dificuldades para ensiná-la apenas os conteúdos de matemática. Assim, por que a mãe não se dispunha a ajudar nas outras atividades pedagógicas e área de conhecimento que tinha domínio e mais facilidade? Talvez fosse mesmo por temer e/ou respeitar o espaço de atuação dos professores e não ser encarada como “intrusa” pela escola.

Segundo a mãe C as famílias participavam da escola *“porque eles têm um interesse grande no filho. Os que não vão é porque o filho... acho que o filho, além de ser ruim na escola, o pai também não tá nem aí. Tanto faz o filho passar como não, para ele não faz diferença”*. Acrescentou:

“Porque eu acho também que é uma responsabilidade do pai mesmo, ir saber como que o filho tá. Se... porque a criança jamais vai chegar em casa e falar: ‘eu fiz isso na escola’. Tem que ir perguntar mesmo para o professor. Um dia bom... (é o dia de reunião na escola) ... acho que quase todo mundo trabalha, um dia tem que parar, falar: ‘tem reunião’, tem que ir mesmo. Fazer o quê? Não tem jeito”.

Além das questões escolares, ela também conversava e orientava a filha sobre assuntos gerais e específicos, por exemplo, orientação sexual:

“Eu explico. Já com o pai dela, ela já fica meio sem jeito, já. Ele já é meio... E também longe dele que se ele vê explicando ele já me xinga, já (risos da mãe). Ele é meio antiquado... de verdade... ele já... Eu falo, tudo: eu mesmo... eu quando eu fiquei mocinha, nossa! Eu assustei o máximo. A minha mãe nunca tinha ensinado, que

também é um pouco errado. Já a C. não, a C é diferente... procuro estar ensinando, que precisa”.

A mãe tinha muitas preocupações com a filha, mas destacou o medo da gravidez precoce:

“Muitas (...) Porque mesmo a gente criando com jeitinho e tudo corre o risco de chegar grávida. Aparecer grávida aí, porque eu não estou 24 horas com ela. E para engravidar não precisa estar solta na rua. Só ir para escola, fala: ‘vou para a escola’, não foi. Porque jovem, a cabeça do jovem é meio furada, um pouco. Isso aí é minha maior preocupação”.

Mesmo sendo a preocupação com drogas uma tônica comum em outras famílias que tinham filhos da mesma idade, a mãe não o mencionou espontaneamente. Questionada sobre o assunto ela indicou: *“Não (respondeu de modo enfático). Isso daí... nunca pensei nesse assunto. Eu não sei se é porque a gente também não bebe, não fuma... Quanto a esse negócio de droga aí, eu não... eu nunca parei para pensar, elas usando drogas, assim”.* Pensava que a filha tinha uma opinião formada sobre o assunto (a qual acreditava que, assim como o exemplo da família, a escola tinha contribuído para formar): *“a opinião dela é que é uma porcaria. Fumar, beber é porcaria. Porque ela vê que a gente não faz isso, não é? Mas tudo pode acontecer também, não vou falar que ninguém está livre, também”.*

Quanto à situação atual do ensino, principalmente no que se referia à indisciplina e ao *“desrespeito dos alunos para com os professores”* a mãe C acreditava que era um assunto difícil de ser resolvido em reuniões com as famílias. Segundo ela, *“reunião não adianta, porque na reunião só ia dar bate boca, se for para fazer dá bate boca e não resolve nada... só falou, falou, mas acaba em nada também. Difícil, é uma coisa que não tem como explicar. Não tem o que fazer. Quem que vai fazer?”* Como mãe, não sabia como fazer para resolver este problema da escola, principalmente depois da eliminação da reprovação.

Sobre a nova política educacional a mãe C posicionou-se contra porque, para ela, *“passar o aluno de um ano para o outro sem saber de nada, isso não pode. Eu acho que a reprovação teria que ter sim. Porque o aluno se sente seguro em que? Não vai me reprovar! Eu vou fazer o que?”*

Mostrou-se muito preocupada com os desdobramentos desta política, a longo prazo, e sua maior preocupação eram as filhas menores que estavam iniciando o processo de escolarização :

*“(...) Agora, daqui para frente, o que vai acontecer? Como que esses professores vão ter um... não vai ter como a gente reclamar do professor. Por que? Porque a política... é coisa de... eu sei lá o que vai virar. É coisa de política mesmo isso daí. Não tem... eu sei lá o que isso vai virar! **Eu... estou meio perdida, viu Cleidi... Eu não sei mais o que eu pensar: eu tenho duas pequeninhas. O que vai ser quando elas entrarem na 5ª, por exemplo? Eu sei lá”**.*

Segundo a mãe, muito precisava ser melhorado nas escolas e “esse negócio de não reprovar... É só por causa da (não) reprovação que não tá dando certo. Isso daí é um dos fatos principais... da aprovação sem a criança saber de nada. Não existe isso!”

A mãe C usou uma metáfora para expressar sua preocupação e expectativa quanto aos efeitos desta política educacional que, segundo ela, não tinha como objetivo principal educar os alunos e sim a economia dos recursos gastos com a educação:

“É a mesma coisa de falar assim... uma pessoa me pega e fala: ‘você vai ser engenheiro’. Eu falo: ‘mais eu não entendo nada’. Mais não tem problema. Você vai ser o engenheiro para a obra sair barata. Como que eu vou... assim, falar: ‘eu vou tomar conta dessa obra aqui, se eu não sei de nada?’ Aí o pedreiro sabe mais do que eu. O pedreiro faz do jeito dele aí depois cai aquela... (obra). E o que acontece? Aí vem a culpa em quem? No engenheiro burro. (...) Se eu me formei em engenheiro só para ter meu nome ali, mais eu não entendo nada, por que? Porque eu não aprendi nada, porque eu passei, fui passando assim. O governo foi mandando passar todo mundo. Passando, passando. Não tem como!”

A mãe defendia que deveria haver reprovação se o aluno não atingisse o rendimento escolar satisfatório. Falava como mãe, independentemente do rendimento de sua filha na escola: “Tem que reprovar mesmo. Pode ser filho meu, filho do outro. Que fala: ‘Ah! Você está falando porque sua filha é uma boa aluna’. Mas não é isso. Se ela fosse uma má aluna, teria que reprovar mesmo”.

Se, por um lado, a mãe C era contra a não reprovação, por outro, achava que com a reprovação o aluno não tinha as garantias da aprendizagem, ou seja, o repetir

o ano não era sinal de que haveria aprendizagem por parte do aluno: “*não, não aprende nada. Isso que é também. Não aprende nada, nada, nada*”.

Indagamos sobre qual seria, então, a alternativa para a questão. Ela colocou:

“Olha, eu acho que o próprio governo, quando... teria que ter assim, em cada escola, uma ... tipo uma pessoa especializada para (...) não todos os dias, mas, digamos assim, duas vezes por semana, você vai ter... um reforço. Não só final do ano, mas o ano inteiro. Eu acho que isso resolveria um pouco, também. Não tudo, que tudo vai ser difícil, mas um pouco resolveria. E uma pessoa que explicasse melhor para as crianças. Uma especializada mesmo. Não o professor quando o aluno fala: ‘Ah! Não entendi!’ Ele não faz nada, também não pode”.

Tinha ficado sabendo sobre a nova política na própria escola “*acho que desde que ela (C) estava 4ª série (em 1998). Não sei. Acho que foi numa reunião que falou que não ia mais reprovar, não sei*”. Entretanto, o assunto não tinha sido discutido mais detalhadamente com as famílias (“*não, não toca nesse assunto*”), apesar de ser um assunto do interesse destas. Ela, por exemplo, participaria se chamada a fazer tal discussão: “*O que eles falassem... falar: vamos reunir todo mundo e fazer isso? Vamos. Mais também... a escola nunca se manifestou também quanto a isso*”²⁷. Esse posicionamento indica que a família, apesar da “abertura” da escola, espera que esta tome a iniciativa para discutir as questões educativas e escolares. De fato, a mãe não estava suficientemente esclarecida sobre a nova política, uma vez que pensava a realização das avaliações ao final dos ciclos eram fruto das reivindicações da população em todo o Brasil (para haver reprovação) e não parte da proposta da Progressão Continuada.

Mesmo não tendo acontecido uma discussão mais detalhada com as famílias, a mãe explicitou sua leitura sobre a política a partir das informações que tinha:

“A última reunião que teve, o professor que fez a reunião com a gente falou que isso... o governo não está mais reprovando... não quer que reprova as crianças porque fica muito repetente e aí é mais gasto para o governo. Isso é o termo político mesmo. (...) E eu também acho que é a política da política. Coisa de política mesmo. Se o aluno... ele... quanto menos ele aprender, eu acho que quanto menos ele aprender, mais ele vai... menos ele vai... vai lutar por seus direitos. Por que? Porque é

²⁷ Esta mãe era bastante disposta e disse que fazia o possível para atender aos chamados da escola, nos últimos tempos ela disse que quando precisava ir à escola, a filha ficava na loja, após a saída da escola, para que ela participasse das atividades na escola.

burro. A criança não vai ter... a criança não, o adulto. Quando ele já estiver adulto. Como que ele vai reclamar pelos direitos dele se ele não aprendeu... lá atrás, lá. Não vai ter como. Para o governo isso é ótimo! Aí fica menos salário... sei lá o que vai acontecer, viu” (compreensão plena).

A mãe disse que tal política ainda não tinha influenciado diretamente sua família, mas percebia que a escola tinha sido afetada e muito. Ela o percebia pelo caderno dos alunos, colegas de sua filha:

“Isso afeta muito, afeta muito mesmo na escola. Porque a C tem muitos amigos aí, amigas que não sabem de nada. Tipo assim, tem uns colegas dela que vêm aí, estão na 8ª, junto com ela. Não sabem escrever... o próprio nome. (...) Tem coisa absurda no caderno das crianças que vêm aqui estudar com a C, que eu falo: nossa senhora! (...) Mais por que está acontecendo isso? Porque mesmo eles fazendo isso o governo está mandando passar: passa, passa”.

Por isso, suas expectativas em relação à escola, a partir dessa nova política não eram as melhores: *“Acho que vai ficar cada vez pior o ensino. O ensino nosso está muito fraco e acho que vai ficar cada vez pior, pior em todos os sentidos”.*

Além da necessidade da oferta do reforço escolar, a mãe acreditava que para melhorar o ensino teria que melhorar as condições de trabalho (inclusive salário) e a ação do professor:

“(...) teria que ter... acho que... mais a participação... mais do professor mesmo. Os próprios professores se decidirem. Falar: olha, vou tomar minha decisão. Vamos reunir todos. Mas vai ser difícil também. Vamos estudar um meio de tudo... mais para ver se muda. Mas não tem como também...”.

Se, por um lado, ela entendia que esta não era uma empreitada fácil e que não dependia apenas dos professores (*“era coisa de política mesmo”*), por outro acreditava que os professores estavam preocupados e *“pressionados”* com esta nova política: *“Esse negócio de não reprovar, eles se preocupam sim. Porque eles se sentem obrigados... quase que obrigados a darem a nota para um aluno que não sabe nada, nada”.*

Para a mãe, a escola e o ensino deveriam ser modernizados:

“... tipo, modernizar mais o ensino... assim, computador, aula assim? (...) Eu acho que só se fosse, tipo assim, incentivar as crianças a, pelo menos, prestar

um curso, assim... a escola oferecer, o Estado oferecer. Porque é muito caro, assim. Um curso de inglês. Um cursinho. Não custava nada o governo falar: 'quando chegar na 6ª série, por exemplo, todas as crianças, além da escola, vai ter um cursinho pagando tanto por mês ou grátis mesmo. Não sei. (...) Mais como que o governo vai fazer isso, se nem na escola ele está querendo manter as criança na mesma série. Está só empurrando para frente. A criança não sabe nada, vai empurrando. E aí?'

Apesar destas idéias e das possibilidades vislumbradas, a mãe se sentia plenamente impotente e preocupada com a escola e o ensino nela oferecido.

Como pensa a aluna C

Para a aluna C, a escola representava a possibilidade de ascensão social e profissional: *“acho que a escola hoje em dia... tem que estudar bastante, se quiser trabalhar na... mais para frente. Porque hoje no mercado, assim, sem escola, você não consegue um trabalho bom. Não tem muita opção”*. Esta era também, segundo ela, uma aposta de sua família: *“acho que a mesma coisa: para... (riso)... para que no futuro, por exemplo, eu possa ajudar eles, se eles precisarem. É... sei lá... acho que é isso!”*

A aluna disse que gostava de estudar e que queria fazê-lo até cursar uma faculdade, embora ainda não soubesse qual curso fazer. Devido ao gosto por animais, a mãe levantou a hipótese que talvez ela fizesse medicina veterinária. A aluna C sorriu e reconheceu que gostava de animais, mas não confirmou a indicação da mãe.

Sobre sua escola, C comentou:

“a escola é boa, os professores também. Só que, às vezes, os alunos falam: ‘o professor que não presta, a gente não aprende por causa disso’. Não é isso. É que eles fazem bagunça e não conseguem aprender. Depois a culpa é do professor. Essa escola aí é boa, dá para aprender. Não importa se ela é particular, se ela é... pública, aprende do mesmo jeito” (mesma idéia apresentada pela aluna E).

Para ela, se o aluno não aprende é *“porque ele não quer. Porque os professores tentam ensinar, trazem coisas novas para gente aprender, mais eles não têm interesse”*. Indagamos porque ela achava que os alunos não tinham interesse. Inicialmente disse que não sabia, depois comentou: *“porque agora, hoje em dia, eles só pensam em outra coisa: em drogas, em sair, não gostam mais de escola. Antigamente*

não, todo mundo ia para escola, gostava de ir. E se não ia era porque não dava, não porque não queria. Hoje não, é porque não quer mesmo”.

Questionamos se a aluna pensava que as drogas atrapalhavam a aprendizagem na sua escola e ela indicou: *“tem muita gente na minha classe que... usa droga, que fuma. Acho que é isso que atrapalha um pouco também”*. Segundo ela, eram estes alunos que tumultuavam a aula (*“são estes que tumultuam”*) e os professores agiam diante desta situação de diferentes modos: *“tem uns que gritam, outros que xingam. Um professor da noite, Seo. J., eu acho, deu até... um tapa na cara do menino, por causa que não agüentou mais... Olha, os professores estão chegando no ponto até de bater nos alunos, por causa da indisciplina, porque não agüenta mais”* (situação também relatada pela aluna E).

Para a aluna C, cabia à escola

“ensinar, porque a educação você tem que dar em casa. Não é os professores que vão te educar. Que eles não conseguem. Que, às vezes, você pode pensar: ‘Ah! Ele não é meu pai, vai educar para que?’ Eles ajudam na educação, mais não educam completamente. Tem que já vim... de casa já meio educado, mais saber o seu lugar, não querer ultrapassar o professor”.

Para ela, a especificidade da escola na educação dos alunos era *“ensinar... Ah! Ensinar você escrever, conversar melhor...”*, ensinar os diversos conteúdos. Também para ela, quando as famílias enviam os filhos para a escola esperam

“que eles voltem sabendo alguma coisa, que sei lá, que no fim do... bimestre eles verem que o filho está bem na escola. Mais nem sempre é assim, a maioria dos pais... sempre no final do mês, do bimestre, tem uma decepção, às vezes, porque pensa: ‘Ah! Meu filho está indo para escola, está aprendendo’. Mais não é assim, tem uns que não são assim”.

Quanto ao que seria papel da família, a aluna C afirmou:

“Ajudar o aluno para ele aprender melhor, em casa incentivar eles ir para a escola para estudar, não para bagunçar. Que acho que, às vezes, também não adianta bater. Bater não vai adiantar nada. Apanhou, no outro dia está fazendo igual. Às vezes, de raiva porque apanhou. Você tem que conversar, ensinar, incentivar” (mesma idéia da mãe).

Questionada sobre o possível entendimento de que a família “deveria” ajudar o filho nas tarefas e atividades escolares, ela indicou: *“Obrigação, obrigação*

acho que não é. Mas dar uma ajudinha assim...”. Em sua opinião, a família ajudava o filho nas tarefas porque gostava e queria ver o filho cumprir bem suas atividades da escola: “ajudam porque eles gostam, quer ver o filho fazendo o trabalho, entregando tudo no dia certo”. Sua mãe a ajudava nas tarefas, principalmente em matemática, mas nem sempre esta ajuda atendia plenamente às suas dificuldades, porque a mãe ensinava de um jeito e, na escola, a professora de outro:

“mais só que, às vezes, ela me ensina e não é igual ao que a gente tá aprendendo agora, é que ela aprendeu antes. E, às vezes, não é igual. Então, aí, às vezes, eu não faço e falo: olha professora não consegui, ela me explica de novo e aí eu consigo fazer. Que... acho que essas conta que a gente aprende hoje, não tinha tanto quando ela estudava”.

A aluna disse que sua mãe tinha um pouco de dificuldade para ajudá-la nas tarefas porque nem sempre se lembrava do conteúdo: *“mais ou menos, é que, às vezes, ela não lembra. Quando ela não lembra, ela não fala”.* E isto dificultava que sua família a ajudasse em casa: *“às vezes dificulta um pouco, que às vezes, nem sempre é o que a gente fez certo. Ela me ensina o que ela consegue”.*

Questionada sobre o caso de famílias em que os pais tinham baixa escolaridade ou eram analfabetos, ela sinalizou que quando estas não pudessem ajudar, deveriam recorrer a um outra pessoa, quando possível. Ela ainda disse que, muitas vezes, o próprio aluno não sabia e também não pedia ajuda à família: *“muitas vezes o aluno não faz porque... não sabe mesmo, mais tem uns que acho que nem procura os pais para ver se... sabe... Não faz porque não quer, preguiça mesmo. Mais os pais, eu acho que se ele pedir ajuda e os pais não souber, acho que... eles pedem para alguém que sabe explicar”.* Ela disse que sugeria isso porque já tinha passado por uma situação semelhante, em que ela explicou a tarefa para o filho de uma conhecida porque a mãe da criança não sabia para ensiná-la.

A aluna C relatou que nem sempre tinha lição para casa. Quando tinha, era na disciplina matemática. Das outras matérias tinha, às vezes, trabalhos, pesquisas e ela os fazia individualmente ou em grupo. Quando era em grupo ela se reunia com as colegas em algum lugar ou, se ela não podia sair, as colegas iam até sua casa. Ou ainda, que algumas vezes ela, juntamente com o seu namorado (um colega de classe), pesquisavam na internet: *“Aí, quando eu posso, eu vou na casa do meu namorado, a*

gente pesquisa na Internet. Que ele tem computador (conectado à rede), ele mora aqui pertinho...”. A aluna também tinha computador em casa, mas deste não tinha acesso à Internet.

Mesmo tendo algum material, como livros e dicionário, em casa, ela recorria muito à Internet e à biblioteca pública para fazer os trabalhos escolares: *“às vezes tem alguma coisa (em sua casa), mais, às vezes, tem que pesquisar na Internet mesmo ou descer lá na biblioteca”.*

C gostava de ler e preferia livros de histórias a revistas e jornais. Ela indicou: *“lembra quando teve aquele negócio de leitura na escola? Então, a professora deu os livros para a gente ler. (...) eu resumi três livros. Porque eu gosto de ler histórias, assim. Agora, muita notícia, jornal, eu não gosto muito”.*

Além da leitura, quando não estava na escola, ela: *“às vezes eu toco violão, mexo no computador, brinco com minhas irmãs, fico na loja. Nossa, faço tanta coisa!!”*

A aluna não soube dizer se a escola poderia fazer algo para ajudar a família a ajudar na sua escolarização, mas que sua família, principalmente sua mãe, se envolvia bastante com a sua educação e a ensinava, às vezes antes que a escola o fizesse: *“eu acho que ajuda... às vezes, eles (os pais) me explicam uma coisa que eu não sei e eu vou aprender mais fácil depois, mesmo que a professora ainda não ensinou. Se ela me fala alguma coisa que eu não sei, às vezes o professor pergunta eu já sei. Ai explica mais e eu aprendo mais rápido”.*

Segundo ela, algumas coisas aprendia espontaneamente na família (*“eu não fico reparando como eles fazem”*), outras ela observava a mãe ou lhe perguntava diretamente: *“acho que limpar casa, fazer comida (risos da aluna). Que eu fico olhando ela fazer as coisas para mim aprender, assim. Às vezes, ficar na loja. Que às vezes eu não sei as coisas da loja, preço, essas coisas, eu fico perguntando para anotar, para marcar. É isso”.*

Para C, a maior preocupação de sua família era com o uso de drogas, que estava cada vez mais acessível e comum entre os adolescentes: *“Acho que eu use drogas, que eu comece a fumar. Sei lá... acho que essas coisas assim. Que hoje em dia está facinho acontecer isso. Acho que ela tem medo que eu faça isso”* (Não foi o que sua mãe disse. A mãe temia e se preocupava com a gravidez precoce, uma vez que

pensava que a filha tinha uma opinião formada sobre as drogas e o seu uso). Mas, como a mãe tinha apontado, C tinha uma opinião sobre o uso de drogas:

“Eles vão acabar... no futuro eles vão sentir as conseqüências, porque quem usa droga, começa a roubar, matar, acaba sendo preso. Isso porque quis... porque isso vai levar a o quê? Você vai ficar só meio locão na hora, assim, depois passa. Aí só vai ficar dependente de uma coisa que você não precisa para você...”

Para ela, os jovens, especialmente os seus colegas de classe, experimentavam as drogas porque

“eles falam que é bom, que não sei o quê... eu não sei porque. Eu acho que eles pensam que é bom, mas não é. Agora o porque eles começaram eu não sei ... acho que é por também ... por incentivo dos outros que já usam. Falam que é bom, serve para não sei o que, aí eles acabam usando, experimentando e acabam se tornando dependente disso e querendo usar mais e mais e mais”.

Ela acreditava que alunos conseguiam e usavam drogas fora da escola e que entre os colegas da classe os envolvidos com drogas eram só os meninos. Ela disse que entre as meninas, algumas fumavam escondidas no banheiro.

Sobre o contato das famílias com a escola, a aluna disse que o mais comum era nas reuniões e festas: *“às vezes eles vão na escola para... na reunião; às vezes, quando tem uma festa de dia das mães, dia dos pais, às vezes eles vão, mas nem todos vão”*.

Segundo ela, as famílias participavam da escola *“às vezes é porque tem tempo, às vezes é porque gosta de ir na escola ver o filho”*.

Ela justificou a participação *“limitada”* da sua mãe nas atividades da escola e disse que ela priorizava as reuniões bimestrais: *“... Às vezes, minha mãe não vai porque ela não tem tempo: nas reuniões ela vai, mais em festa, assim, não dá porque não tem jeito dela deixar a loja. Mais em reunião eu sempre venho lá da escola, fico aqui na loja e aí ela vai”*.

Para a aluna, eram duas as suas hipóteses para a não participação das famílias na escola: *“o pai... e a mãe da minha colega não vão porque eles ... trabalham o dia inteiro, até a noite, aí não tem como eles irem. Mais outros ... às vezes, também tem uns que não vão porque não quer. ... Mas tem uns que não vão porque não dá mesmo”*.

Segundo ela, algumas famílias “*não queriam ir à escola*” porque “*eu acho que já sabe o que vai ouvir do filho. Porque quando vai nas outras ouve a mesma coisa ... que é bagunceiro, que é não sei o quê. Mais se for ver ... sempre quem é menos bagunceiro, são os pais que vão*”. Então, muitas famílias não iam à escola porque sempre que iam só ouviam reclamações sobre o filho e isso era desagradável. Este não era o caso de sua mãe (que só ouvia que ela conversava muito, nada mais) porque ela era uma aluna que cumpria suas tarefas e tinha boas notas.

Nas reuniões de que sua mãe participava os professores passavam as notas, mas o assunto mais tratado era a indisciplina da classe: “*Da nossa classe, pelo menos, é sobre indisciplina. Que a nossa classe é muito bagunceira, principalmente os meninos do fundo: gritam, conversam, tacam papel, fazem aviãozinho, é a maior bagunça*”. No início de 2002 tinha acontecido uma reunião exclusiva com as famílias dos alunos de sua classe por causa da indisciplina.

Segundo a aluna, a comunicação entre a escola e as famílias era feita por meio dos alunos, mas alguns não avisavam às suas famílias, não por esquecimento, mas para eles não irem à reunião: por medo de apanhar, por causa do que os pais iriam ouvir. Não era o caso dela, que sempre transmitia os recados.

C disse que tinha um diálogo muito aberto com sua mãe, conversava “*sobre tudo, a maioria das coisas, tudo: Ah! Sobre namorado, sobre o que aconteceu, que roupa que eu visto, um monte de coisa assim. É... sei lá*”. Ela conversava mais com a sua mãe, “*com meu pai eu não tenho muita conversa não. (...) Se eu fosse homem eu ia conversar mais com meu pai*”.

Acreditava que sua mãe se sentia à vontade para ir à escola mesmo sem ser chamada, mas ela não dispunha de tempo para fazê-lo. Entretanto, o contato da mãe com a escola era bom. Além das reuniões bimestrais e festas, a aluna disse que as famílias podiam ir assistir às aulas, como uma mãe tinha feito: “*teve uma mãe que foi lá assistir aula, porque falaram que era muita bagunceira nossa classe. Ai ela quis ver se era mesmo. Mais todo mundo ficou quieto, quando ela estava lá. Ai ficou um anjo na classe. Acho que assim também, se os pais quiser assistir aula, eu acho que a Diretora deixa*”. Segundo ela, o fato de ter um pai ou uma mãe assistindo as aulas ajudava a melhorar um pouco a bagunça.

Para C sua mãe sabia o que ela aprendia na classe porque a ajudava nas tarefas e ela procurava informá-la sobre o que lá ocorria, mas sua mãe não conhecia todos os professores, apenas os com quem tinha contato nas reuniões. Sobre o ensino e o que aprendia na escola sua mãe dizia que *“as professoras agora explicam mais por cima, que antes era mais passo a passo...”*.

A aluna C gostava da escola e de algumas disciplinas:

“Ah! Tem coisa que é legal, tem coisa que é meio chato de aprender, mais tem que aprender. Então... mais tem coisa que eu gosto de aprender: ciências, eu gosto de mexer com essas coisas, assim... matemática também. Só português que é meio complicado, aqueles negócio: verbo, objeto... não sei o quê... direto, subordinado. Um monte de coisa lá. Só... é meio complicado”.

Ela gostaria de aprender mais sobre *“Biologia. Mais eu gostaria de aprender. Vai ser legal mexer assim com as coisas (...) animais, que eu gosto de animais, cachorro. Nossa! Amo cachorro!”*

Comentou que na 8ª série tinha sido incluída uma matéria nova, Ensino Religioso. Segundo ela, a classe gostava mais do professor do que da matéria e os alunos ficavam quietos:

“Que ele é o professor mais legal que tem. Ele conversa. Porque ele, no dia que ele chegou, ele já falou: ‘eu não quero ser um professor para vocês, eu quero ser um amigo’. Então, ele não é igual aos outros que ficam gritando, gritando, xingando, falando um monte de coisa. Ele conversa com a gente. Ai todo mundo gosta dele, todo mundo fica quieto na aula dele”.

A aluna não mencionou espontaneamente sobre a eliminação da repetência na escola. Quando indagada sobre o assunto disse que sabia, só não se lembrava desde quando tal medida tinha sido implantada. Apontou que no final do 2º ciclo teria um exame final: *“a 8ª agora tem o SARESP, que se... você... eu acho que é assim: você pode ter tirado boas notas em tudo. Se você reprovar nessa prova, você repete, não passa”*.

Pedimos que ela comentasse o que pensava sobre este exame:

“é meio gozado... porque, às vezes, a gente estuda, sabe tudo mais chega lá a gente esquece... assim no nervosismo esquece e vai errar alguma coisa e... vai repetir por causa daquele prova só? E os outros, às vezes que colam alguma coisa, que

não estudaram o ano inteiro, conseguem e passam? Eu acho que, às vezes, não dá certo isso!”

Ela estava preocupada com este exame, mas alguns colegas não (os alunos “do fundo” e dois alunos repetentes que estavam na turma): *“Eu estou, mais os outros lá do fundo... a Dona fala: ‘olha, vocês têm que aprender porque no final tem o SARESP’ (...) Tem uns que não tão nem aí... Tem dois lá que repetiu o ano passado. Eles falam: ‘Ah! Não tem problema, não. Eu vou fazer a 8ª série o ano que vem de novo”* (parece que o exame de final de ciclo virara a “instrumento de controle” em substituição ao controle das provas bimestrais; também parece ter trazido uma certa comodidade para o professor em relação ao aluno que não aprendia e fracassava na escola, porque lhe tirava este peso das mãos).

A aluna nunca tinha sido reprovada. Mesmo assim, era favorável à idéia de que o aluno que não aprendia deveria se retido e que com a repetência poderia aprender mais ou não; ou, talvez pudesse despertar um sentimento de revolta no aluno, que poderia levá-lo à indisciplina na escola:

“Às vezes ele aprende mais, às vezes não. Às vezes, ele fica com raiva que repetiu e aí não quer mais saber de nada. Aí quer ficar só bagunçando... Às vezes ele não passou porque não conseguiu alguma coisa... não foi bem, não prestava bem atenção nas aulas. Aí ele tem que fazer o outro ano para repor. Porque se não ele vai ficar indo, passando, passando, quando chegar na 8ª ele vai repetir. Ele vai ficar na 8ª até... Que ele não vai conseguir aprender tudo que ele teria que ter aprendido em... 8 anos? ... São 8 anos em um ano só. Aí fica meio complicado. Então, ele tem que fazer um outro ano. Se não conseguir, faz de novo até conseguir”.

Situamos a aluna sobre quando tinha sido implantada a Progressão Continuada e como funcionava. Depois disso, perguntamos o que ela pensava sobre o fato de o aluno não reprovar da 1ª até a 4ª e da 5ª até a 8ª série. Ela se posicionou:

*“às vezes é meio ruim para eles. Porque se ele não fez nada o ano inteiro, ele vai passar do mesmo jeito. Às vezes os meninos da minha classe, eles falam ... eles antes de saber do SARESP... eles falavam: ‘Para que que eu vou estudar? Eu vou passar do mesmo jeito. Todos os anos eles falam isso. Porque aí, **isso daí de não reprovar, acho que deixa o aluno mais à vontade. Aí que eles não quer fazer nada mesmo. Sabe que vai passar de qualquer jeito. Às vezes, também isso daí não é muito bom, não reprovar**”.*

A aluna ainda comentou que quando o aluno era promovido sem aprender não era bom. Isso era ruim sob o olhar de quem estava de fora da situação e que percebia o problema, o enfrentamento de dificuldades futuras, principalmente quando este fosse procurar um emprego (“*Quem está vendo sabe que vai ser ruim para ele*”); mas sob o olhar do aluno esta situação era boa: “*mais para ele é bom, que ele tá passando. Todo mundo pensa: olha, passou, estudioso, mas no fundo não é isso. Para ele não é ruim*”.

A nova proposta não tinha influenciado a vida escolar de C, mas ela percebia que a escola e o conjunto de alunos tinham sido afetados:

“acho que foi um pouco ruim... foi pior para a escola, porque os alunos agora não querem mais saber de estudar. Agora é só bagunçar, só bagunçar. Porque eles pensam: ‘eu vou passar do mesmo jeito, posso bagunçar, posso fazer o que eu quiser, vou passar do mesmo jeito’. Às vezes é um pouco ruim por causa disso. Mais é até bom, que aí eles já... tem um aluno, eu não lembro qual foi... que os professores passaram ele porque não agüentava mais ver a cara dele. Não agüentava mais ele. Então falou: ‘Ah! Passa para o ano que vem’. Passaram por causa disso”.

Interessante que a fala desta aluna indica como o aluno percebe os objetivos das ações docentes e com isso os professores cada vez mais “perdem o moral” perante os alunos.

Particularmente, ela estava ainda confusa no que se referia à nova política e culpava o aluno pela não aprendizagem e por ele “cair” nos “vícios” resultantes da implementação da nova política na escola. Na recuperação em janeiro o aluno não “*aprende tanto quanto devia, mas aprende um pouco se tiver interesse*”. Para ela, esse projeto,

*“Por um lado é bom, mas por outro não é. Porque antes tinha... agora, antes não, tem a recuperação... E, às vezes, eles não aprende na recuperação tudo o que eles aprenderam no ano. **Aprende pedaços.** Às vezes, uns nem vão na recuperação e passam do mesmo jeito. É ruim para ele, porque ele não vai aprender... no futuro, como eu já falei”.*

De certo modo, esta falta de clareza em relação à proposta da Progressão Continuada era devido à ausência de discussão na própria escola, seja com os alunos, seja com suas famílias, como relatou a aluna C: os professores não conversavam sobre a proposta (“*não explicaram porque que mudou, não explicaram assim...*”), mas falavam do exame do final do ciclo em tom de “ameaça” aos alunos: “*Às vezes eles só falam: ‘é,*

vocês não tão estudando, mais o SARESP vai pegar vocês'. Aí os meninos do fundo gritam: 'Ah! Que medo, eu vou ficar uma semana sem dormir por causa disso'. Começam a soltar piadinha quando os professores falam disso e eles nem falam mais". Disse ainda que "se (eles) explicaram foi naquela época (no início da implementação da política), eu não lembro".

Para C, a escola deveria explicar, conversar com os alunos e as famílias sobre o assunto: *"acho que sim, sobre como tá funcionando, para ver se os alunos também tentasse... começasse estudar um pouco mais".* Por outro lado, ela própria pareceu entender ou querer explicar porque a escola e os professores não davam maiores esclarecimentos sobre os pormenores da nova política: *"eu acho que se eles também tivesse explicado, aí que os alunos não iam querer fazer mais nada também. Se fosse da minha classe não".*

C não tinha percebido melhoria no ensino com esta proposta, e apenas a forma de avaliação havia mudado: *"acho que o jeito deles explicar é o mesmo. Acho que avaliar é que mudou um pouco. Antes eles davam prova, quem tirasse...(a nota) agora não. Agora eles olham comportamento, olham os trabalhos que você fez, o caderno, olha um monte de coisa, agora".* Segundo ela, este último jeito era melhor e ajudava um pouco mais o aluno: *"porque, às vezes, a pessoa foi mal na prova... Ah! Mas tem o caderno, os trabalhos que ele fez. Às vezes, na prova dá um branco na cabeça. Mais aí ele já sabe as coisas. (...) Melhorou um pouco".*

Além desta mudança na avaliação, os alunos haviam perdido o interesse na aprendizagem: *"Acho que o ensino, os professores tentam fazer a mesma coisa: tentam ensinar, explicar. Mais os alunos que não tem mais tanto interesse... para aprender. Porque eles sabem que vão passar, mesmo se não fizer nada. Então..."*

Para a melhoria do ensino, a aluna C sugeriu que a escola oferecesse, além dos conteúdos regulares, um curso com noções de informática: *"tem umas escola que tem... curso de informática. Tem umas que tem. Lá no ... (escola do bairro vizinho), acho que tem uma sala de computadores. Devia ter também em todas as escolas, para os alunos saber ... Aí, no final do ano, se eles foram bem, dá um diploma, como se eles tivessem feito (um curso particular). Que é bom, né, mexer em computador. Quem sabe eles não se interessavam mais nas coisas".* Apesar de algumas escolas estaduais terem laboratórios de informática, como na citada pela aluna, nesta escola não havia. A escola

investigada tinha computadores, mas apenas na secretaria, para uso dos funcionários. Se a escola tivesse recebido computadores (o que não tivemos conhecimento), também não teria espaço físico disponível para montar o laboratório reclamado por alguns alunos.

Para finalizar, a aluna disse que não sabia se seria possível haver um trabalho conjunto entre a escola e as famílias e nem se poderia ser promovido algum tipo de atividade na escola para aproximar mais as famílias, mas acreditava que era importante a família participar mais da escola, principalmente para o aluno:

“é que, às vezes, até incentiva o aluno. Porque na festa do dia das mães que teve esse ano, eu estava lá no banheiro e aí tinha uma menina (do 2º ciclo) chorando. Estava falando para as amigas dela assim: ‘Ah! Minha mãe não se preocupa comigo. Ela nem vem nas coisas’. Aí as outras falou: ‘minha mãe também não vem. Não precisa chorar por causa disso’. Aí ela falou: ‘Ah! Mas ela não vem nem em uma reunião minha. Ela fica em casa e não vem. Não faz nada para mim’. Estava chorando na escola por causa disso”.

A aluna comparou a situação com outra presenciada por ela na festa junina da EMEI das irmãs menores: *“todas as crianças que entram para dançar na festa junina ficam procurando se os pais estão lá para ver elas. Acho que mesmo a gente sendo grande a gente quer isso também”.* Este último relato contraria a idéia comumente veiculada, inclusive pelos próprios professores, sobre o fato ou a impressão de que os alunos das séries mais avançadas não aprovavam, não querem a participação dos seus pais em suas vidas e nem na escola (como indicaram os professores da escola em nosso primeiro contato para a escolha da classe/série, cujos alunos seriam os participantes da pesquisa). Se, por um lado, existe, de fato, o medo por parte de alguns alunos que evitam ou favorecem o distanciamento de suas famílias da escola, por outro, caberia à escola se questionar sobre o fato de estar ou não contribuindo para a existência desta situação.

Uma síntese sobre a família C:

A visão da aluna C tinha muitos pontos em comum com a visão apresentada por sua mãe, mas também tinha algumas diferenças.

Ambas consideravam a escola uma “boa escola”, mas apontavam que nos dias atuais o ensino estava comprometido e que os alunos não aprendiam como o esperado, pela falta de rigor, de respeito e de limites na educação, segundo a mãe, e pela bagunça e falta de interesse dos alunos, segundo a filha.

Entretanto, a mãe discordava da filha ao apontar que o ensino em uma escola particular era mais rigoroso e por isso os alunos aprendiam mais. Para a filha independente da escola, seja ela pública ou particular, se “o aluno quisesse”, aprendia.

Assim como sua mãe, C pensava que “a educação deveria vir de casa”, que os professores ajudavam nesta educação, mas não a proporcionavam totalmente, que a especificidade da escola era ensinar os conhecimentos escolares (por exemplo, os conteúdos, “escrever, conversar melhor”). Também concordavam que caberia à família ajudar ao aluno, incentivando, conversando, orientando na sua escolarização, mas que não era obrigação da família ajudar na realização das tarefas escolares, principalmente considerando a falta de escolaridade ou o repertório cultural limitado de algumas famílias.

Mãe e filha consideravam a relação escola-famílias importante, tanto do ponto de vista pedagógico como emocional, especialmente para os alunos. A participação da mãe era apontada por ambas como “limitada” devido ao trabalho da mãe. Mas ela aceitaria colaborar com a escola, se tivesse mais tempo, em atividades como a distribuição de merenda e acompanhando o recreio.

Podemos perceber, neste caso, que apesar de considerar importante a relação escola-famílias e a maior interação das famílias com a escola, a mãe vislumbrava uma participação restrita a atividades manuais, mesmo no caso dela, que era a mais escolarizada entre os participantes das famílias. Uma postura que era similar à expectativa que a escola tinha em relação à participação das famílias e que talvez tivesse sido construída em função da própria relação que a escola mantinha com as famílias dos alunos naquela escola, ou ainda pelo fato da mãe ser professora e não querer mexer, interferir no que seria competência dos professores da escola da filha.

Em relação à nova política educacional, mãe e filha pensavam que a questão deveria ser discutida e esclarecida na escola; eram contrárias a esta medida e pensavam que a repetência não era garantia de aprendizagem dos alunos, que poderiam inclusive ficar revoltados e mais indisciplinados na escola (indicado pela filha); viam

mais prejuízos do que benefícios com a Progressão Continuada porque os alunos ficavam mais à vontade na escola, progrediam nas séries, mas não aprendiam. Pensavam ainda que a escola poderia melhorar o ensino, modernizar, oferecer cursos diferentes e o reforço escolar. A mãe destacou que o professor deveria ser valorizado e melhor remunerado e que a melhoria do ensino não dependia apenas do professor, mas de uma política educacional que, de fato, objetivasse esta melhoria.

Nesta família percebemos, de modo muito forte, a questão da transmissão de valores e o papel da família na educação da mulher para o trabalho e o exercício das tarefas domésticas, maternas, para o casamento (*“porque é isso que ela vai fazer quando casar”*). Percebemos ainda o princípio da educação pelo exemplo, o rigor na conduta e o valor do trabalho, valores muito caros nos meios populares como mostrou SARTI (1996).

Cabe ainda destacar, neste caso, um aspecto muito comentado pelos professores: que era curto o tempo que passavam com os alunos na escola e por isso os pais deveriam apoiar os filhos em casa. Mas, e o tempo dos pais e, especialmente, das mães? Este parecia não ser considerado pela escola (com exceção da Professora 2). Mesmo aquelas mães que trabalhavam em casa ou próximo de casa (como a mãe C) podiam não dispor de tempo para se dedicar integralmente aos filhos ou atendê-los tão prontamente como queria a escola.

No caso desta família, apesar do pouco tempo de que os pais dispunham para ficar com as filhas, a mãe procurava estratégias que a ajudasse a acompanhar ou se manter informada sobre o que se passava na educação das filhas, tanto no âmbito doméstico como em termos do acompanhamento da sua escolaridade.

Por exemplo, nos últimos tempos a família mudara de casa (deixara a casa própria e alugara outra, que ficava nos fundos da loja de materiais de construção onde a mãe trabalhava) para a mãe poder gerenciar o tempo entre o trabalho e o acompanhamento do que se passava no lar. Neste sentido, podia atender tanto ao pedido e necessidades das filhas em questões afetivas, como no acompanhamento das suas aprendizagens, inclusive escolares: apoio nas tarefas, trabalhos, preenchimento de criptogramas, atenção aos seus jogos e brincadeiras no quintal ou dentro da própria loja (no caso das filhas menores). No caso da aluna C, ela não só a orientava, apoiava nas tarefas, quando possível, como procurava comprar materiais que auxiliassem na

aprendizagem da filha (por exemplo, criptogramas, livros, dicionários, computador) e a aconselhava não só sobre os assuntos escolares, mas sobre assuntos outros que diziam respeito à sua educação e orientação sexual. Mesmo assim, a mãe pensava que a filha “se criara sozinha” desde os seis anos de idade, devido à sua necessidade de sempre trabalhar fora. Esta situação pode ser usada para desmistificar a idéia presente no discurso de alguns professores (como a Professora 2): os filhos cujos pais trabalham fora são crianças “jogadas” e, conseqüentemente, são crianças que não aprendem e dão trabalho na escola. Ao contrário disso, aluna C era tida como uma boa aluna na escola. Um contra exemplo que poderia ser discutido com os professores que pensam de tal forma.

3.5 – CASO 5 – A FAMÍLIA L

“Eles têm que estudar... é o que a gente tem que fazer pelos filhos nos dias de hoje.”

Aluno L: 14 anos, São Carlense. Não gostava muito de falar sobre a escola, a mãe precisava perguntar a respeito. Gostava de tocar violão. **Família nuclear:** pai, mãe e dois filhos (o aluno L e um irmão de 10 anos de idade). **Profissão dos pais:** o pai, cabeleireiro; a mãe já havia sido operária, mas com o nascimento do último filho parou de trabalhar fora, virou “mãe em tempo integral”. **Raça:** Branca, olhos claros. **Origem dos pais:** pai paulista, mãe paranaense. **Religião:** católica. **Moradia:** própria.

O aluno L não deu o retorno de sua família para a nossa visita, mas nos passou o telefone de sua residência para que conversássemos com sua mãe. Depois disso, ligamos para a mãe, falamos sobre o envio do bilhete e o motivo do mesmo. Ela concordou que fizéssemos uma visita.

Na primeira visita, logo na chegada a mãe pediu para não repararmos na “bagunça” porque a casa estava em reforma. Entramos e fomos conversar na cozinha da casa. Durante a conversa esclarecemos a mãe sobre o motivo da visita: explicações sobre o trabalho e o seu objetivo e o convite para a família participar do mesmo. Após nos ouvir atentamente, a mãe começou a falar sobre a escola do seu filho e fez críticas à política educacional implementada nas escolas estaduais: não tinha o que reclamar da escola, ao contrário (“*Acho aquela escola muito boa*”; inclusive seu filho caçula “*Aprendeu até tabuada na 1ª série*”), mas discordava da “*medida do governo*” que acabou com a repetência na escola, pois não era bom o aluno “*passar de ano sem saber*”, o que estava acontecendo.

Como nossa visita era informal e não contávamos com o gravador naquele dia para o registro da entrevista, pedimos à mãe para conversarmos mais detalhadamente em um próximo encontro, com o que ela concordou e aceitou que ligássemos para agendar uma nova conversa.

A primeira entrevista com a Família L²⁸ ocorreu no final do ano letivo de 2001 e foi realizada com a mãe (o irmão L, o caçula, também estava presente). A

²⁸ Nesta entrevista o auxiliar de pesquisa esteve presente.

entrevista transcorreu normalmente. Inicialmente a mãe demonstrou timidez, mas depois, aos poucos, foi se soltando e a conversa fluiu naturalmente. O filho uma vez ou outra fez alguma observação ou comentário, por iniciativa própria ou a pedido da mãe.

A mãe tinha cerca de 30 anos, era jovial e observadora, franzina e tranqüila. No momento das entrevistas trajava camiseta, calças e chinelo. Tinha um olhar sereno e falava com entusiasmo da igreja (da “*palavra de Deus*”) e das festividades que ajudava a organizar e das quais sua família participava. Considerava uma “benção” ter o marido e os filhos participando da igreja com ela. Falava com segurança sobre os filhos, a escola e a família. Não reclamava. Mas alguma coisa denunciava seu cansaço, seu desgaste, preocupações: talvez os cabelos brancos que já despontavam naquela mulher jovem. Tivemos a impressão de ser uma família integrada, unida, centrada em objetivos claros de vida.

As entrevistas com a família (duas com a mãe e uma com o filho), ocorreram na sala de estar da casa. Na mesma havia um jogo de sofás (de dois e três lugares), com almofadas; um móvel com telefone e lista telefônica; um rack, com uma TV de 20 polegadas, um videogame e enfeites (animais) em cerâmica.

A casa era composta por dois quartos, uma sala, a cozinha e um banheiro. Na frente da casa havia uma garagem grande. Nos fundos uma outra cozinha, onde o casal preparava sanduíches para entrega em domicílio e em outros pontos de venda (uma forma que o casal encontrou para aumentar a renda familiar, atividade que se iniciou no final do ano 2001 e que continuava, quando retornamos à casa em 2002). A mãe ajudava o esposo no preparo dos sanduíches, no período da manhã, antes de ele ir para o salão onde trabalhava.

Realizamos a segunda entrevista com a mãe e a primeira com o aluno L no mesmo dia. As mesmas ocorreram pela manhã. Quando chegamos à casa a mãe nos informou que seu filho havia saído com o pai para fazer uma entrega de sanduíches, mas voltaria logo. Enquanto isso fizemos a entrevista com a mãe. Encerradas as questões de aprofundamento, o filho ainda não havia retornado. Enquanto o aguardávamos continuamos conversando livremente com a mãe e o irmão L1.

Conversamos sobre a futura mudança da família para outro bairro, por motivos de trabalho do marido e de escola para os filhos, devido à distância da escola atual da nova casa e ao fato de a mãe, que tinha mais disponibilidade, não saber dirigir

para levá-los à escola. A mãe manifestou o desejo de manter os filhos na escola investigada até o final do ano letivo de 2002 para no ano seguinte fazer a transferência dos dois para uma mesma escola, que tivesse o 2º ciclo e o Ensino Médio.

A mãe quis saber um pouco mais sobre o nosso trabalho e sobre o que fazíamos na universidade. Explicamos e ela nos ouviu com atenção.

Em seguida, relatou sobre a participação da família na paróquia local. Segundo ela, a igreja era muito pequena e depois que o atual padre lá tinha chegado, tinha incentivado a comunidade a organizar festas para arrecadar dinheiro e que com isso tinha sido possível aumentá-la. Ela gostava muito de ajudar nas festas; apesar de ser muito cansativo, não deixava de participar (por exemplo, naquela oportunidade, das festas juninas), nem da organização, nem da realização da mesma.

Enquanto esperávamos a chegada do filho a mãe nos alertou de que ele era muito tímido, que não sabia como se sairia na entrevista. Dissemos que não tinha problema, que procuraríamos conversar normalmente e que não tínhamos a intenção de verificar o certo ou o errado na fala das pessoas, mas sim conhecer e procurar entender o pensamento de cada uma delas. Aproveitamos a oportunidade para ressaltar uma preocupação presente em outra família quanto ao que o filho iria nos falar sobre a escola: esclarecemos que as informações fornecidas seriam exclusivamente para a elaboração do trabalho, que não seriam usadas para prejudicar ou identificar o filho na escola. Não sabemos se existia esta preocupação por parte da mãe, entretanto, ela deixou de tocar em assuntos delicados que estavam ocorrendo na escola e que haviam sido mencionados por outras famílias (alunos armados na escola, agressão física entre professor e aluno). Talvez a mãe realmente não soubesse do ocorrido, seu filho pode ter deixado de comentar com os pais para não preocupá-los (como nos relatou durante sua entrevista) ou a mãe sabia, mas não quis comentar o assunto conosco por motivos e convicções pessoais. Talvez o silêncio da mãe pudesse ser um sinal de sua postura ou do seu desconhecimento sobre o assunto.

Quando o filho chegou, estava acompanhado do pai. A mãe nos apresentou este último e, em seguida, foi cuidar dos seus afazeres e nos deixou conversando com o filho. Após alguns minutos também o pai saiu para o trabalho. Apesar de estar em casa, em nenhum momento a mãe foi até a sala. Ao final da entrevista, juntamente com o filho nos acompanhou até a saída da casa.

Percebemos, assim como a mãe tinha ressaltado, que o aluno L estava bastante acanhado e aparentemente ansioso no início da entrevista. De um modo geral a entrevista transcorreu normalmente e conseguimos explorar as questões pretendidas com o aluno. Assim como sua mãe, ele não tocou muito explicitamente sobre problemas ocorridos na escola (arma e agressão física, por exemplo). Mencionou ligeiramente sobre garotos que fumavam na escola e fez críticas à ausência da Diretora na escola.

Segundo a mãe, ela, seus irmãos e seus pais tinham se mudado para São Carlos há 18 anos, porque a vida no Paraná era muito difícil e eles já tinham parentes na cidade: “... *A gente tinha parente. Então, por a vida ser muito difícil, assim, lá no Paraná. Ai meus pais optaram vim para cá. Ai a gente veio para cá.*” (...) Além dos pais, “... *tenho mais família aqui: um irmão e uma irmã*”. O esposo era natural de uma cidade ao sul do Estado de São Paulo e também tinha familiares em São Carlos: o pai, a mãe e irmãos.

O casal havia se unido há 15 anos e a família morava em casa própria há cerca de 9 anos; também possuía um carro. A casa ainda estava por acabar (“*Ah! Não acabamos, está uma bagunça!*”).

A mãe era do lar, cuidava “*mais da casa e... cuidado dos filhos*”. O pai era cabeleireiro. Além disso, os pais tinham um trabalho informal (preparo de lanches).

Quanto à escolaridade da família, a mãe estudou até a 8ª série (cursou as duas últimas séries em São Carlos) e o pai até a 4ª (cursou no SESI). O filho caçula cursava (em 2002) o final do 1º Ciclo e o aluno L o final do 2º Ciclo.

Como pensa a mãe L

A perspectiva de escolaridade desta família não era tão modesta quanto a de outras entrevistadas. Para a mãe,

“eu pretendo dar estudo para eles assim até eles se formar, fazer uma faculdade. Porque eu acho que é todo sonho ... da mãe e do pai. Por mais que seja difícil! Porque a gente sabe que a gente tem que batalhar muito para dar estudo para eles. Mais a gente pensa assim ... eu falo para eles: ‘Ah! Vocês têm que estudar, vocês têm que se formar, têm que ser alguma coisa na vida!’ Falo para eles. Ainda pergunto

para eles: o que vocês querem ser? Mais aí, eles ainda não sabem (...) porque também são pequenos²⁹ ainda”.

Para a mãe, o filho caçula se daria bem na área das ciências exatas porque gostava muito de matemática e sua professora tinha comentado que ele poderia ser professor de matemática ou engenheiro. A partir deste comentário da professora o filho a tinha consultado: *‘Mãe, o que a mãe acha melhor eu ser: professor ou engenheiro?’* Ao que ela comentou: *“Eu falei: ‘Ah! Filho, professor é uma profissão boa. Porque você vai ensinar muitas crianças! Falei para ele’.* Mas, segundo a mãe, o filho tinha questionado: *‘Mãe, mais qual que ganha mais?’* (risos dos presentes). A mãe disse ter respondido que pensava que o engenheiro ganhava mais, ao que o filho tinha dito: *‘então, eu vou ser engenheiro’.* A mãe disse que tinha um cunhado que era engenheiro eletrônico e que o seu filho caçula se espelhava nele (*“Ah! Mãe. Então, eu vou ser igual o tio”*) e perguntava quanto tempo o tio tinha estudado. Ao que a mãe comentara: *“Ah! Seu tio estudou bastante”.*

Já o aluno L não falava sobre o que queria ser ou fazer no futuro.

A mãe tinha colocado e mantinha os filhos na escola porque

*“... a gente pretende dar um futuro, assim, melhor para eles. Porque... quantas famílias deixam os filhos aí e não exige deles, que eles estudem, não é? **Eu acho assim, que eles têm que estudar e... é o que a gente tem que fazer pelos filhos nos dias de hoje. Pelo menos o estudo é obrigação da gente de dar. (...) manter eles na escola e está ali sempre procurando saber como que estão indo”.***

Neste sentido, a mãe vislumbrava a escola como o futuro para os seus filhos, como uma forma de superação da condição de vida dos próprios pais:

*“Ah! A escola para mim, eu penso assim, que é o futuro. Porque dia de hoje quem não estuda não é nada. Porque eu vejo assim, pela dificuldade que a gente tem: **que nem, meu marido trabalha por conta. Eu penso assim: se ele tivesse um pouquinho mais de estudo, ele podia ter, assim... um serviço melhor. Eu também, além de ser dona de casa, podia trabalhar fora, ter alguma coisa melhor para fazer”.***

Por acreditar que a escola representava uma chance de ascensão social é que ela estimulava os filhos e os orientava a se empenharem nos estudos e: *“Aí, é por*

²⁹ Dentro de três ou quatro anos o aluno L poderia estar prestando vestibular, mas a mãe ainda o considerava pequeno.

isso que eu falo assim para os meninos: ‘você precisam estudar. Vocês não fazem nada! Então, só estuda’. Eu falo para eles”.

A mãe confiava à escola o cuidado com seus filhos e entendia que não somente os professores, mas todos os profissionais que lá atuavam contribuíam com a sua educação ao lhes ensinar o que era certo e o que era errado:

*“Eu acho assim... que já que... a partir do momento que eu levo eles para a escola... por que o... (caçula) até esse ano eu ainda levei ele. Mesmo sendo perto eu levo ele na escola. (...) **Aí eu acho assim; a escola ali, pelo menos nessas partes aí, a escola é responsável, porque eles cuidam bem dos alunos. Tanto é que tem um guardinha lá** (em 2002, a escola não tinha mais esse ‘guarda’, conforme a reclamação de algumas mães e alunos) **para cuidar dos alunos** (e também da segurança na escola, conforme informaram alguns alunos). **Tem as inspetoras, as merendeiras também, que ajudam olhar. Eu acho assim, que a função deles, pelo menos a função eles cumpre ali: para ensinar, para falar o que é errado e o que é certo”.***

Para a mãe, a família deveria se preocupar e se empenhar em mandar os filhos para a escola, para garantir melhores chances no mercado de trabalho:

*“... **Aí, eu acho assim, porque se a gente não der estudo para eles, como que vai ser o futuro deles depois. Porque é difícil. Porque uma firma hoje, que a gente vai procurar serviço, eles pedem lá a 8ª série. Agora eles já tá exigindo o 2º grau, o 3º colegial. Então, a gente tem que batalhar por isso: o estudo deles”.***

Quando conversava com os filhos sobre a necessidade do estudo, “... o mais velho, assim... ele reclama. Mais aí ele pensa, ele fala assim: ‘É mãe, se a gente não estudar, o que que a gente vai fazer?’ **Aí concorda”.**

Segundo a mãe, a família educava, ensinava

*“... conversando e participando. (...) **Eu acho que a educação tem que ser conversando também. Não é igual muitos pais fazem: batendo, espancando. Eu acho que é assim, participando da vida deles, estando aí. (...) participando assim ... dos estudos ... que eu costume participar. Que nem, muitas vezes, o ... (caçula) pede para brincar. Muitas vezes... a gente não tem tempo. Mais, às vezes, eu largo para brincar com ele também.***

Acreditava que era importante a participação dos pais na vida dos filhos, inclusive para brincar e que isso também ajudava a educar o filho. Também o diálogo era uma prática comum nesta família:

“aquí em casa, na maioria das vezes, a gente senta e conversa. Fala: ‘Não é assim. Você tem que fazer assim’. E aí, muitas vezes, se for preciso do castigo, a gente põe de castigo: tira a televisão ou tira o videogame, esses tipo, assim, de castigo, também. Eu acho que... é difícil a educação. Nossa! Que no dia de hoje, eles acham assim: ‘eu quero isso!’ É... os pais têm que dar. Mais nem sempre é assim, porque a gente nem sempre também pode dar o que eles querem. Aí a gente procura dar o que a gente pode dar. Se bem que eles também não são tão exigentes assim (risos da mãe).

Para a mãe, o aluno L estava dando mais trabalho que o filho caçula, que era

“ótimo na escola: ele só tira PS (Plenamente Satisfatório, conceituação máxima na avaliação escolar). Mas aí o ... (aluno L), ele tem (dado) um pouco de trabalho: ele já está na adolescência, então, para ele ir para escola... Aii!! Tem que ficar: ‘vai filho’. E ele... tem dia que ele quer faltar. Falo: ‘Não, mas você tem que ir’. Porque eu não deixo eles faltarem. Então, aí ... mesmo hoje. Porque ele falou: ‘Ah! Mãe, mas as professoras já fechou as notas’. Mas aí eu sei que ele não está bem de português, que ele vai ficar de recuperação. Falei: ‘Ah! Não. Mas você tem que ir para saber’. Aí eu fiz ele ir hoje”.

Apesar de não ter ocorrido o Conselho de Classe da turma do filho, a mãe imaginava que ele ficaria para a recuperação porque ela vinha acompanhando pelo boletim: *“Na última reunião que teve (em 2001) eu vi que ele estava com duas vermelhas (notas/conceitos). No 2º e no 3º bimestre ele ficou com vermelha de Português. Aí, agora no 4º bimestre ele falou que ele conseguiu, acho que, tirar S”(Satisfatório).*

Era mais difícil, para ela, lidar com o filho adolescente na escola porque

“ele acha que ele já sabe as coisas, que ele pode fazer. Mais só que é assim, a gente ainda consegue controlar ele. Porque mesmo que ele fale assim: ‘eu não quero ir na escola!’ E aí eu falo assim para o pai dele: ‘Ah! Você vê, fala...’ Porque o pai tem mais autoridade. O pai dele fala: ‘Não. Você não tem que fazer nada, você tem que ir’. Aí ele vai.”

A conversa sobre os assuntos escolares era mais tranquila com o filho caçula: ele chegava da escola e por iniciativa própria conversava com a mãe sobre o que tinha feito e aprendido. Já o aluno L tinha que ser indagado pela mãe, embora não gostasse de suas interrogações: *“... ele está na adolescência. Então, tem que ficar perguntando: se ele... se aprendeu alguma coisa diferente, se fez. (...) Aí ele fala assim: ‘Ai, mãe. A senhora enche o saco, mais eu fiz’. Ele fala (risos da mãe).*

Assim, a mãe conseguia saber o que se passava na classe dos filhos: o particular, que era a vida escolar deles, ela tinha condições de saber porque acompanhava pelo caderno e perguntava aos filhos. Mas não sabia sobre o funcionamento e a organização da escola como um todo.

Além dos assuntos escolares, nos momentos de conversa no lar os filhos indagavam os pais sobre suas vidas e experiências passadas e presentes:

“... eles sempre perguntam: como que... nem ... o pai deles é cabeleireiro, eles querem saber como que é. Por que o pai escolheu essa profissão? Aí o pai fala: ‘Não, eu escolhi essa profissão porque eu gosto’. Eles querem saber se é bom fazer isso. Aí o pai fala que é e tal. Aí eles perguntam para mim por que eu não trabalho fora (risos da mãe). Aí eu falo: ‘Ah! Nem sempre, para mim já é difícil porque eu tenho que cuidar dos ... três, né. E aí, cuidar da casa. Aí eu falo para eles que é difícil. Mais eu já trabalhei fora também. (...) eu parei mesmo de trabalhar quando o... (2º filho) nasceu porque não tinha ninguém para ficar com eles. Aí eu parei”.

A mãe relatou como a família acompanhava a vida escolar dos filhos e se envolvia na escolarização dos mesmos: especialmente ela, olhava, acompanhava sistematicamente os seus cadernos. O que, às vezes, era alvo da reclamação de L (*“ele fala assim: Ai, mãe. Mais a mãe é chata. Quer saber o que eu fiz, o que eu não fiz”. Falo: ‘Não. Eu tenho que acompanhar você’.*). Ainda assim, os filhos pediam sua ajuda. Mesmo sendo uma mãe em “tempo integral”, nem sempre o tempo de trabalho doméstico permitia que ela fizesse esse acompanhamento durante o dia: ao ponto que o próprio filho cobrava que ela ainda não tinha visto o seu caderno (especialmente o filho caçula): *“Aí ele fala assim: ‘Ai! Mãe, hoje não vai olhar meu caderno?’ Falo assim: ‘Fica tranqüilo, que à noite antes de eu dormir... (risos da mãe) ... eu olho seu caderno.’ (...)* *Eu procuro estar sempre olhando, ver se eles estão fazendo mesmo as coisas na escola”.*

Apesar deste acompanhamento ser feito mais sistematicamente pela mãe, que estava sempre em casa e os acompanhava na realização das tarefas escolares – feitas na mesa da cozinha –, também o pai ajudava os filhos nessas tarefas, quando sabia e podia ajudar. Se fosse algo em que eles não pudessem ajudar diretamente (especialmente ao filho mais velho), viabilizavam para que ele fosse fazer o trabalho em alguma biblioteca (da UFSCar ou na Municipal - davam o dinheiro para o ônibus e ele ia com os colegas) e acompanhavam se o filho o tinha feito:

“a hora que vêm, eu falo assim: ‘Trouxe o trabalho? Quero ver’. Aí, ele dá para mim ver, tal. Aí falo: ‘Então tá bom’. Aí passa a limpo, faz tudo certinho. Às vezes, ele pede para mim: ‘Ah! Mãe como é que eu faço uma capa para o trabalho?’ Aí eu ajudo a fazer a capa... Quero dizer, assim que eu participo, eu ajudo ele, assim, com os trabalhos, a fazer, para levar”.

A família usava uma estratégia para suprir a ausência do capital cultural (necessário) dos pais para ajudar diretamente o aluno L nas atividades escolares:

“quando ele tem uma prova assim, a gente fala assim: ‘Ó, você tem que estudar!’ Aí mesmo que ele não entende, eu falo para ele assim: ‘Ó filho, você não entende tal coisa assim...’, por exemplo, um exercício de matemática que ele não entende, aí eu tenho um irmão que já tem mais estudo. Eu falo assim: ‘Então você pede para o tio, que o tio te explica’. Aí ele pega o final de semana e explica para ele. Então, é assim!”

A mãe entendia que era obrigação da família ajudar os filhos nas tarefas escolares:

“Acho... Tem que ajudar não é? Porque a gente tem que acompanhar. Porque se ele (o aluno) vê, por exemplo, ele vê assim: ‘Ah! Meus pais não estão nem aí, não estão interessados, porque que eu vou me interessar?’ E o L é assim, ele é meio preguiçoso. Então, você tem que ficar falando: não... você tem que fazer. Então, eu acho assim, é o certo os pais ajudar, conversar, falar não, você tem que estudar, tal”.

Para a mãe, sua ajuda ao filho era limitada (ajudava na medida do possível, com o que sabia) porque tinha somente a 8ª série. Ajudava-o esclarecendo dúvidas e, quando não sabia, recorria a outras pessoas para ajudá-lo. A maior dificuldade da mãe era em relação a alguns conteúdos e conhecimentos aos quais ela não tinha tido acesso quando estudou: *“às vezes assim, que nem eu te falei, porque o estudo mudou. Então, tem coisa que eu não sei. Aí, a minha dificuldade é isso.” (...)* ***não consigo porque já faz tempo que eu parei de estudar. Então, acho que o estudo mudou e o que eu aprendi já é um pouco diferente”.***

Mesmo que a mãe tivesse mais escolaridade na família, seu repertório cultural (escolar) possibilitava que acompanhasse sem dificuldades o filho caçula, que cursava o final do 1º Ciclo, mas não tão satisfatoriamente o filho que cursava o final do 2º Ciclo: *“A respeito dos estudos? ... Não (não sabia sobre o que era ensinado, o que o*

filho aprendia na escola). *Eu pergunto e olho o caderno. Até o ponto que eu vejo a matéria, eu ... alguma coisa eu entendo. Agora, tem matérias que eu já não entendo”.*

Questionada sobre a situação de famílias analfabetas que não podiam dar este suporte aos filhos em casa, a mãe concordou que era uma situação difícil (“*aí já é mais difícil*”). Mas indicou que assim como ela o fazia, estas famílias poderiam usar a estratégia da busca do apoio de um terceiro - um irmão mais velho, parente ou mesmo um colega:

“Mais mesmo assim, tem pais e mães que não sabem, mais aí, no caso, às vezes, tem um filho mais velho que já sabe. Então, aquele irmão, talvez ajuda. Ou até mesmo pode fazer assim, que nem no meu caso, às vezes, quando eu não sei, falo assim: ‘então, vamos procurar um colega que sabe. Aí faz o trabalho ali em equipe e vê”.

Nos últimos tempos o filho recorria mais aos colegas do que ao tio: *“ultimamente é mais os colegas, porque também faz trabalho em grupo”.*

Mesmo sem saber se a escola poderia fazer algo para ajudar a família a ajudar o filho nas tarefas escolares (“*não sei, aí já é meio difícil. Não sei se a escola poderia... ajudar*”), a mãe sugeriu que ela deveria oferecer o reforço escolar: *“... agora a escola é assim... que antigamente tinha o reforço. Por exemplo, se tinha dúvida... então, se ele vai no reforço, o professor está lá para ensinar, não é? Então, já é mais fácil para esclarecer, para ajudar ele, com o reforço. E agora, a escola não está tendo mais o reforço”.*

A mãe C se considerava “desatualizada” em relação ao conhecimento ensinado na escola dos filhos. Mesmo assim, tinha uma avaliação clara da situação deste ensino: apesar de pensar que a escola tinha oferecido um bom ensino nas primeiras séries (destaque para o fato de o filho caçula ter aprendido até a tabuada do sete na 1ª série), a mãe disse ter percebido que o ensino, especialmente na classe freqüentada pelo aluno L, estava fraco, principalmente se comparado ao ano anterior (2001), opinião que era comum entre outras mães de alunos da classe do filho:

“eu acho que o estudo ali, está assim: ... está bom, mais eu acho que é um pouco fraco. Porque conversando assim com certas mães, elas acham: ‘Ah! Mais eu acho que a escola aqui é fraca, tal...’ Mais ... eu não sei. Eu acho que a escola mudou um pouco, do ano passado para cá. (...) Eu acho assim... que está... porque o... esse ano ele ... porque nós estamos no segundo bimestre, no primeiro bimestre, ele teve, acho que, três ou quatro notas vermelhas. Então, eu acho que um pouco também... acho

que falta de professor, que está vindo muito substituto... então eu acho que um pouco é isso também”.

Para ela, a grande rotatividade de professores atrapalhava aos alunos: *“eu acho que confunde também”* os alunos.

A mãe L indicou o que precisava ser melhorado na escola: *“... a escola é boa. Está certo que precisa melhorar muitas coisas: eu acho que é uma escola pequena, que precisa de mais classe. Porque ali só tem até a 8^a. Eu acho que podia ter mais... assim... classe, para por também o 2^o grau”.*

Além disso, a mãe reafirmou que o ensino *“podia melhorar”* com a oferta do reforço (*“porque tinha uma época que tinha os reforço, agora não está tendo mais reforço para ajudar o aluno. Então, eu acho que nessa parte aí está pior. Está mais difícil”*). Segundo ela, quando tinha o reforço escolar os alunos aprendiam mais, tinham a oportunidade para esclarecer suas dúvidas, superar suas dificuldades. Considerou que a escola poderia promover mais atividades fora do espaço da sala de aula, como parques ou outros locais onde pudessem aprender:

“... uma vez por ano aí, eles fazem assim, um passeio. Mais eu acho que poderia ter mais. Que nem... eles leva assim, no parque ecológico. (...) Mais eu acho que eles poderiam levar as criança em mais lugares, até mesmo para ensinar. Que além da escola, poderia ir assim, para algum lugar onde pudesse ensinar: tem tanta área verde, falar...” (o filho caçula disse que sua classe tinha feito uma visita à EMBRAPA).

Ainda como sugestão para a melhoria do ensino a mãe L indicou que a escola poderia oferecer um curso de computação, como ocorria numa escola municipal do Bairro vizinho:

“eu acho, assim, que poderia ter... mais alguma coisa (...) computação para os alunos. Então, tem pais que não pode pagar. Aí, pelo menos o básico, os alunos aprendem. (...) se tivesse a computação, também poderia ajudar um pouquinho mais. Que a informática hoje, acho que é... no mundo do trabalho é o que mais precisa”.

O aluno L havia feito durante seis meses um curso de computação (ganho em um sorteio de supermercado). Apesar do desejo de que o filho tivesse continuado nesse curso, em 2002 o aluno estava fazendo *“aula de violão, que é o que ele gosta”*. Segundo a mãe, a aula de violão era ministrada por um professor da igreja

que a família freqüentava. A mãe considerava importante e desejava que os dois fizessem um curso de computação, mas indicou que não tinha condições de pagar.

A família tinha preocupações com os filhos, procurava conversar e lhes ensinar o que considerava certo. As maiores preocupações da família eram as companhias e o uso de drogas:

“com as amizade. Que, às vezes, que o mundo hoje está muito difícil. É... muito caso de droga, essas coisas. Então, a gente explica para eles, para tomar cuidado. Que se alguém oferecer alguma coisa, que não é para pegar e tal, tomar cuidado. (...) procuro estar sempre sabendo quem são os amiguinhos dele, com quem ele tá saindo, para evitar preocupação depois, maior. Mais se bem que eu acho que o L, apesar dele estar na adolescência, eu não tenho problema com ele, assim, nessas partes. Porque eu conheço as amizades que ele tem. E a maioria das amizade dele faz parte da igreja e a gente está sempre em contato. Então, já não tem problema”.

A mãe entendia que participar da igreja ajudava a evitar este tipo de problema: *“Ajuda. Nossa! Como ajuda!”*

A família era católica e costumava ir à missa aos finais de semana: *“participo muito da igreja. Faço parte da liturgia. Então, todo final de semana a gente está lá participando da missa. E aí eles vão junto. (...) Nossa! A gente aprende muita coisa. A palavra de Deus é assim, maravilhosa em si”.*

Apesar da preocupação da família em relação às drogas, tanto dentro quanto fora da escola (*“... na escola também, porque na escola tem muitos alunos que não são boas companhias. A gente sabe que não é”.*), a mãe disse que ensinava ao filho que não se deveria discriminar ninguém:

“Aí a gente ensina: não precisa discriminar a pessoa também. Pode conversar, conversar não faz mal, não te ofende nem nada. Mas simplesmente não entra se a pessoa te oferecer qualquer coisa assim. Por exemplo, um cigarro, que eu já acho que um cigarro já é um vício que... já é difícil, imagine outras coisas”.

Se, por um lado, ela ensinava o filho a não discriminar ninguém, inclusive as “más companhias”, por outro, ela mesma o aconselhava a buscar sempre a companhia dos “bons” alunos (que tinham boas notas): *“Aí eu falo assim: ‘então você procura ficar sempre c’os que tira notas boas’...”*. Também ensinava que ele deveria obedecer aos professores e ter sua amizade para não ter problemas na escola:

*“Ainda eu costumo falar para ele: ‘... a gente na escola, a gente não tem que ir contra os professores. **Aí tem que fazer sempre o que os professor acha que a gente deve fazer. Porque se a gente vai contra eles é pior**’. Eu falo prá ele. **Aí ele fala: ‘Ah! Mais tem que ser assim?’** Eu falo: ‘**Tem que ser assim**’. Eu falo assim: **‘conquista a amizade dos professores que você tem sempre tudo com eles. Porque se você desafia o professor fazendo alguma coisa errada, é claro que o professor vai ficar de marcação com você’**”.*

Talvez a própria vivência como estudante contribuisse para que a mãe socializasse estas regras “ocultas” da escola com o filho.

Apesar de a autoridade simbólica da família estar centrada na figura paterna, era a mãe quem se encarregava de gerenciar, no âmbito doméstico, as ações e relações de cunho social e afetivo; neste campo o diálogo (espontâneo ou provocado) era a peça fundamental.

Quando estavam em casa, além de fazer as tarefas da escola, os filhos jogavam videogame, bola de gude (o caçula), liam revistas em quadrinhos e faziam desenhos a partir das revistas (atividade que realizavam também na companhia de colegas). Além disso, os filhos assistiam, na TV: filmes (sessão da tarde), o seriado Chaves, novelas (destacadas pelo caçula). Segundo a mãe, o caçula gostava de assistir desenhos.

Além disso, a família tinha o hábito de visitar os parentes (avós paternos e maternos) que moravam em bairros próximos ou, mais eventualmente, outros parentes que moravam em outras cidades. Outro hábito era passear no parque ecológico ou participar de festas na casa de algum amigo ou parente.

A família tinha um bom convívio social no bairro, principalmente por causa da igreja, e com os parentes, que moravam em outros bairros próximos. A mãe parecia ser a mais tímida, mas o pai e os filhos se divertiam e participavam mais ativamente das comemorações, principalmente as realizadas na paróquia.

Também na escola a família mostrava desenvoltura para ir quando convidada (para reuniões ou festas) e por iniciativa própria, se considerasse necessário: *“nas reuniões, quando chama ou alguma festinha, quando convoca. Então, a gente está sempre lá”*. A mãe considerava importante a família estar presente na escola também nos dias de festa (*“eu acho importante”*).

A mãe disse conhecer vários professores, porque sempre comparecia às reuniões e atendia aos chamados da escola; além disso, muitos deles estavam há anos

naquela escolas. Ela os considerava bons professores: “E... sei lá, a amizade dos professores que a gente pega. Porque a gente como tem contato, que vai assim... sempre nas reuniões. (...) tem várias professoras que eu já conheço (inclusive pelo nome). Então, eu sei que são professores bons assim... para ensinar mesmo”.

Um depoimento da mãe ilustra sua impressão sobre a imagem que a escola fazia da interferência, da presença espontânea das famílias: não queria que elas ficassem indo à escola para saber se seu filho estava sendo bem cuidado, o que estava acontecendo – mais de uma mãe relatou que a escola não gostava que os pais levassem lanche (no portão) para os filhos na hora do recreio: “*Aí a Diretora, ela fala assim: ‘olha, a partir do momento que vocês deixam eles aqui, a responsabilidade é nossa. Vocês não precisam se preocupar, não precisa ficar vindo trazer lanchinho aqui para saber como seus filhos estão’*”.

Além das reuniões e festas, a família mantinha contato por telefone, por exemplo, quando os filhos ficavam doentes ou tinham que faltar por algum motivo: “*Eu estou sempre em contato, no caso assim, deles faltar*”.

Mas além de ir à escola quando chamada, a família já tinha ido por iniciativa própria, quando a mãe detectou que o filho estava sem matéria no caderno e pediu ao marido que fosse à escola conversar com os professores para saber o que estava acontecendo:

“Aí meu marido pegou, na hora do almoço, pegou e subiu lá (foi à escola) e procurou saber. Aí o professor falou assim: ‘Olha, o L está meio preguiçoso, a gente fala com ele, ele não liga e não está querendo fazer’. Aí o pai dele falou assim: ‘é, mas eu quero ficar em contato. Porque vocês não comunicaram nada, não falaram nada. Deixam para falar na reunião, e aí? Até quando ele vai ficar sem fazer a lição?’ Aí a professora falou: ‘Não. A gente já ia marcar reunião para chamar’. E aí ele falou: ‘Não. Mas não pode. Tem que avisar, mandar bilhete e tal’. Depois, foi aonde meu marido chamou a atenção dele e aí ele voltou a fazer. Aí, qualquer probleminha que a gente vê assim, que nem... olha o caderno, não tem lição. Aí a gente procura saber porque que não está fazendo a lição”.

Atitudes como esta eram o esperado por parte da escola para todas as famílias, embora nem todas pudessem fazê-lo, como indicou a professora Conselheira de Classe (“*o pai dele, nossa! O pai dele é um paizão! Eu tive a oportunidade de conversar numa situação (...) Nossa! Mais assim todos tivessem um pai como aquele!*”). A escola deixava para a família uma iniciativa que deveria ser sua; além disso, esperava

que todas as famílias fossem iguais e desconsiderava suas condições e possibilidades em termos das expectativas da escola, de acompanhamento direto e sistemático da vida escolar dos filhos, dentre outros aspectos.

Nesta família, tanto a mãe quanto o pai³⁰ se revezavam na participação na escola dos filhos: quando um não podia, o outro comparecia. Mas nem todas as famílias tinham essa disponibilidade e se sentiam à vontade para irem à escola mesmo sem convocações, como apontaram. Não era comum um pai com pouca escolaridade (4ª série), como este, ter coragem e segurança para ir à escola e fazer cobranças como a explicitada acima. Talvez o fato de ele ter mais familiaridade (participante da APM) e já ser conhecido na escola favorecesse esta postura.

Mesmo participando das reuniões da escola e mostrando-se familiarizada com algumas professoras da escola, a mãe desconhecia que existia um dia determinado, por iniciativa da escola, para os professores conversarem com as famílias.

A mãe não fez uma crítica direta à ausência ou permanência restrita da Diretora na escola, mas relatou que pouco a encontrava na escola e que conversava com outra pessoa: *“Se você quer discutir um problema aí você tem que ir lá e vê... Às vezes, em muitos casos você chega lá... às vezes a Diretora não está. Aí tem outra no lugar para saber o que está acontecendo. Aí, mais aí se for o caso de falar com a Diretora mesmo, aí ela marca o horário para gente ir.”*

Mas um outro relato da mãe indicou que nem sempre quem recebia as famílias na escola, no caso de uma convocação, estava suficientemente preparada para esclarecer ou discutir com estas o motivo da convocação: além de acompanhar a vida escolar dos filhos, esta mãe também fazia às vezes da sua irmã nas reuniões da classe do seu sobrinho (que havia sido transferido de outra escola da cidade).

Por este motivo, ela participou do que considerou um grande equívoco e um desrespeito da parte da escola: devido a um ocorrido na classe do sobrinho (um aluno trombou com um armário) a família foi convocada e a tia (mãe L) compareceu à escola no dia seguinte para saber o que se passava. Quem a recebeu (a vice-diretora) não soube dizer (*“Ah! Eu não estou nem sabendo. Porque quem mandou te convocar foi a ... (Coordenadora) e ela entrou de férias e eu não estou sabendo o que aconteceu”*). Ao

³⁰ Talvez a especificidade do trabalho do pai (autônomo e com flexibilidade de horário) favorecesse sua participação na escola tanto em reuniões como em outras oportunidades ou situações, como informou o filho que ele já havia participado da APM da escola.

questionar tal situação, a vice-diretora pediu que ela assinasse um livro para comprovar seu comparecimento à escola e prometeu dar um retorno por telefone, o que não foi feito. A tia esclareceu por conta própria o equívoco: soube *“através de outro aluno, que nem era o meu sobrinho. Que era outro aluno que tinha... o problema era com outro”*. Esta situação desagradou a mãe L, pois a considerou um desrespeito que não merecia, e pelo menos um pedido de desculpas da parte da escola seria desejável: *“(...) Eu achei errado. Porque ficou por isso mesmo. Nem falou, ligou assim, para falar: ‘Não. Não foi ele. Então, você me desculpa de você ter vindo aqui e a gente ter mandado reclamação errada’. Então, eu achei errado”*.

A mãe não concordava com o modo como os professores conduziam as reuniões: expunham os pais cujos filhos eram objeto de reclamações, tornavam público um assunto que era particular:

“uma coisa assim, que eu acho desagradável das reuniões é assim... o professor chegar na gente... e que nem tem a reclamação... e falar assim: ‘Ó, seu filho fez isso, isso’. Mas perto de todo mundo. Eu acharia assim, que deveria convocar a gente numa sala e falar. (...) Porque tem pais que ficam super chateados com a reclamação (feita na frente dos outros pais)”.

Para ela, as reuniões da escola contavam com a participação da maioria das famílias: *“Tem bastante pais. Tem muitos que não vão porque trabalham também. Porque no caso ... que trabalha numa firma não pode sair também para ir. Mais eu acredito que a maioria dos pais vão”*. Ela citou o caso de alguns pais de colegas do filho que não compareciam porque trabalhavam, mas disse que a escola abria exceções em alguns casos – dos bons alunos: *“... Mais... a professora no dia da reunião, deu (o boletim) para a aluna, porque é aluna que não dá trabalho. Falou assim: ‘Ó, você leva, dá para sua mãe assinar e depois você me traz”*.

Para ela,

“... tem pais que não vão porque tem... que nem a professora fala assim: tem uns alunos que dão trabalho. E, na maioria das vezes, convoca os pais e os pais nunca tão presentes para saber realmente o que tá acontecendo. Porque é aquele aluno que dá trabalho mesmo: que não obedece, que não quer fazer lição, que não está nem aí... E aí eu acho que... não sei... se os pais não vão assim, por vergonha de ouvir a reclamação ou... sei lá... que se desinteressa mesmo. (...) tem muitos pais, acho que não vão por vergonha. Porque sabem que os filhos aprontam e aí já não vão mesmo. (...) Se bem que eu acho que é errado. Porque deveriam enfrentar o problema de frente. Ir e saber o que está acontecendo”.

Mesmo considerando a existência de um possível constrangimento por parte de algumas famílias, a mãe supunha que a não participação podia ser uma possível falta de interesse porque

“a própria Diretora... fala: ‘olha, qualquer problema que vocês tiverem podem vir aqui para falar comigo porque ... ela fala assim: ‘a minha sala não tem nem porta’. Vocês podem chegar e falar: ‘preciso falar com a Diretora ou com a professora, que a gente chama. (...) Então, assim, eu acho que a escola mesmo dá liberdade para os pais. Se os pais não vão lá para saber dos filhos é porque os pais não querem também”.

Para ela, as famílias que sempre participavam das reuniões e outras atividades na escola o faziam

“Porque eles participam da vida dos filhos. Que gostam... acho que assim: quer que os filhos aprendam, que vão bem na escola. Porque a partir do momento que os pais estão ali. Que o filho está vendo que o pai interessa, que está indo, é porque... ele fala assim: ‘Não. Meu pai quer que eu aprenda. Minha mãe quer que eu aprenda. Então, eu tenho que fazer a vontade, tenho que me interessar por isso. Porque a partir do momento que os filhos vêm que a gente está se interessando, eles também vão se interessar”.

Este argumento sobre a demonstração de interesse pela presença (visível) também era voz corrente na escola.

Por outro lado, a própria mãe deu indicativos complementares que justificariam a ausência de algumas famílias nas reuniões da escola: mesmo ela, que podia ser considerada “uma mãe em tempo integral”, considerava o horário de algumas reuniões (do filho caçula) muito inadequado:

“Eu acho assim, que é um horário assim, difícil. Que nem, para gente que é dona de casa, que tem o horário do almoço. (...) muitas vezes a reunião demora. Termina onze, onze e meia. Porque é demorado, que eles falam que é 10:00 horas, mais nunca começa na hora, é sempre depois. E aí eu acho assim, que essa reunião, se fosse de manhã era melhor. (...) Mais cedo”.

Questionada sobre se as famílias eram consultadas acerca do horário das reuniões, a mãe disse que não. E se as famílias teriam liberdade para falar sobre o horário, por exemplo, sugerir que fosse alterado o horário, a mãe comentou: “eu acho

que tem liberdade, acho que é porque ninguém falou ainda. Porque fica todo mundo quieto” (riso tímido da mãe).

Um outro relato da mãe indicou que a escola marcava os horários das reuniões conforme sua conveniência: por exemplo, quando não tinha aula a reunião era marcada para o início do horário, o que possibilitava que os professores fossem embora mais cedo, como ocorreu na reunião do 4^a bimestre que aconteceu às 7 horas da manhã. Apesar disso, a mãe pensava que este horário poderia favorecer a participação de pais que trabalhavam: *“porque não tem aula, porque a maioria deles já estão de férias... preferiram ser de manhã. Eu acho assim, que preferiram ser de manhã também porque tem muitos pais que trabalham e eu acho que assim sendo cedo, já tem muitos pais que podem participar”*.

Mesmo não conhecendo sobre o funcionamento e a organização da escola, quando perguntamos a respeito a mãe disse saber mais ou menos o horário do recreio: *“Eu sei assim, o horário do recreio (o filho caçula a corrigiu, dizendo o horário exato do recreio). Que, às vezes, eu passo de lá e aí vejo as crianças e é mais ou menos esse horário. E aí eu sei que é horário do recreio. Mais aí, lá dentro, como funciona assim, não sei te falar”*.

Ela tinha interesse em conhecer mais a escola, mas acreditava que esta deveria tomar a iniciativa e permitir que as famílias a conhecessem: *“Interesse a gente tem. Mais aí caberia da escola falar assim: ‘olha, querem vir para saber como que faz, como que está. O horário da merenda, como que funciona, tal’. Mais aí ninguém fala nada para gente ir”* (risos da mãe). Se houvesse esta abertura ela iria conhecer a escola e colaborar com a mesma, como no caso da sugestão de uma mãe – para as famílias ajudarem a cuidar do recreio – que não fora aceita pela escola:

“porque eles estavam achando que não tinham pessoas (suficientes) para ajudar olhar as crianças no horário do recreio. Aí uma mãe falou assim: ‘Porque não convocar as mães que não trabalham para vim ajudar olhar as crianças na hora do recreio, se está faltando pessoas?’ Mais aí a professora falou assim: ‘é, a gente pode pensar nessa hipótese’. Mais depois também não falou mais nada. (...) eu acho assim, que se pedisse a colaboração dos pais, eu acho que teriam muitos que colaborariam” (ela, por exemplo, seria uma colaboradora).

A mãe tinha uma avaliação clara sobre o ensino oferecido pela escola dos filhos: a qualidade tinha caído, especialmente no final do 2^o Ciclo. Comparando com o

ensino que recebera a mãe reconhecia que *“o estudo hoje... mudou bastante (...) ele é mais desenvolvido. Então, eu acho que as crianças aprendem mais. Antigamente a gente aprendia, mais ... acho que era pouco (riso da mãe)”*. Entretanto, para ela,

“na época que eu estudava a disciplina era mais rígida. Que agora, se um professor puxar a orelha ou dar uma réguada num aluno ... Nossa!! É um crime, né, porque não pode! (exclama!) E na época que eu estudava não: podia por de castigo ou se precisasse dar uma réguada, eles davam. Eu acho assim, que era uma educação mais rígida, mas eu acho que os alunos respeitava mais o professor. Que nos dias de hoje eles não respeita. Porque eles já sabe que o professor não pode tomar, assim, uma atitude rígida (...) Os alunos sabem disso, então, eu acho que eles aproveitam”.

Sobre a nova política pública implementada nas escolas da rede estadual, alvo de crítica desde nosso primeiro contato informal com esta família, a mãe comentou: *“Eu acho errado... o aluno estuda o ano inteiro, aí ele não aprendeu. (...) Eu acho errado porque se ele está em todas as matérias... Agora se ele fica numa ou duas matérias, ainda é o caso dele fazer recuperação, mais também tem que ir, porque tem muitos alunos que vão um, dois dias e depois é aprovado. Eu acho errado isso. Eu acho que o aluno deveria ser reprovado”*.

Nem os pais, nem os filhos tinham reprovado na escola. Na família mais ampla, apenas um sobrinho tinha passado pela experiência da reprovação e não tinha gostado: *“Mais ele não gostou muito não. Ele fala: ‘Pô, agora tenho que fazer tudo de novo!’ ... Aí eu ainda brinquei com ele, falei: ‘É, quem mandou não estudar. Teve o ano inteiro ... agora reprovou, agora tem que fazer tudo de novo”*.

Indagada sobre este “fazer tudo de novo” quando o aluno reprovava em apenas uma ou duas matérias a mãe comentou:

“Ah! Eu acho certo. Porque se... pelo menos aí... eu acho assim, que já serve de lição. Porque aí ele vai ter que aprender... rever tudo para aprender. Porque se ele teve um ano inteiro e ele não tinha que fazer nada, ele tinha só que estudar? Eu acho que ele tinha de ter estudado”.

Para ela, apesar de ser cansativo para o aluno, ele deveria aproveitar a experiência para pensar sobre os seus atos: *“se eu tivesse estudado um pouquinho mais, eu já estava junto com os outros. Agora, tenho que ficar para trás”*.

Questionada sobre a possibilidade de o aluno que não conseguisse rendimento suficiente em uma matéria, ao invés da retenção, ser aprovado, e ter no ano

seguinte um acompanhamento em um grupo específico para atender às suas dificuldades (reforço e/ou recuperação ao longo do ano seguinte), a mãe concordou que se assim fosse seria bom e ela era favorável, mas destacou: *“aí eu já penso diferente: aí... **ele pode até passar, mais aí ele tem que ter o reforço diariamente para saber se ele está realmente aprendendo. Porque eu acho que o reforço ajuda**”*. Entretanto, não era favorável ao acompanhamento do aluno somente ao final de todo um ano, como era o caso da recuperação em janeiro:

“Ah! ... eles estudam o ano inteiro ... agora, você acha que num mês ele vai aprender tudo que ... aprende num ano inteiro? Eu acho que é muito corrido. Daí ... eu acho assim, que ainda estressa mais o aluno. Porque se ele já estuda o ano inteiro e aí, quando ele tem que ficar de férias, ele tem que fazer recuperação”.

A mãe não acreditava que esta política educacional tivesse influenciado a vida do seu filho na escola, mas pensava que alguns alunos estavam se aproveitando dela para não fazerem nada e progredirem nos estudos:

*“**tem aluno que já não gosta de fazer** (as atividades escolares). **Aí ele falam assim: ‘Ah! Se eu fizer, eu passo. Se eu não fizer também, eu faço a recuperação e depois eu passo do mesmo jeito’**. Então, eu acho assim, eu acho errado essa lei aí. Porque antigamente era assim: você não sabia, você reprovava. Ou você estudava ou você reprovava. E agora não”*.

Apesar de não concordar com a nova política, por causa da eliminação da repetência, a mãe acreditava que a prática avaliativa escolar tinha mudado para melhor:

*“Eu acho que mudou bastante. Que **antigamente só tinha assim: você tinha que fazer as provas, aí você se matava de estudar para tirar a nota. (...) Muitas vezes você nem aprendia, você decorava aquilo ali. (...) E agora não, eu acho assim, que eles dão trabalho, eles fazem os alunos assim, pesquisar. Eu acho que o aluno pesquisando, ele aprende bem mais (...) aprende muita coisa. (...) Porque ele, por exemplo, ele pega um livro, tem que pesquisar, ele tem que ler para saber. Eu acho assim, que essa mudança aí, eu acho que mudou para melhor***.

Sobre a avaliação de final de ciclo a mãe não comentou espontaneamente, mas estava informada sobre sua existência: a escola não havia discutido nem a proposta da progressão nem esta avaliação final (sua finalidade, as implicações diretas na vida escolar do aluno e da escola) com as famílias, mas havia cobrado que estas colocassem os filhos para estudar, principalmente, para “praticar”

redação: *“Falou que ia ter. E que era para a gente, assim, estimular eles a ir praticando fazer redação e tal”* (também pelo relato da Coordenadora a professora de Português estava enfatizando a produção de textos entre os alunos). Isso estava sendo motivo de preocupação para toda a família, que estava se empenhando para atender a mais este requisito: *“Ele está assim preocupado. Porque... ele nunca foi muito bem em fazer redação. Ele fala: ‘Ai, mãe, agora eu vou ter que fazer redação. Será que eu vou passar?’”*.

Tanto o aluno L, quanto seu irmão fariam a avaliação de ciclo no final de 2002 e *“eles estão, assim, meio preocupados. Eu falo assim: ‘Ah! Mais, vamos praticando desde já, que a hora que chegar o dia, vocês tiram de letra’.* Eu falo para eles. *Tento, assim, estimular eles, não é?”* Apesar das críticas que tinha em relação a atitudes e determinações da escola, a mãe atendia prontamente as suas exigências, principalmente se estas pudessem implicar no sucesso escolar dos filhos.

Assim como os filhos, a mãe se preocupava com a avaliação de ciclo porque também considerava um equívoco o aluno ser aprovado pela escola e reprovado neste exame:

“Porque você já pensou: o aluno estuda o ano inteiro, aí vai fazer esse provão, aí... Quer dizer que se ele não conseguir tirar média, aí ele tem que reprovar? Mesmo que ele tem nota, nas outras matérias. Aí eu acho que... nesse ponto aí, é errado. Pelo menos tinha que ter uma... uma segunda chance. Porque eu acho que não tem, não é? (...) Você pensou: o aluno estuda o ano inteiro e na hora de fazer esse provão aí, repetir?”

A mãe acreditava que equívocos como este na avaliação de ciclo não era um problema do âmbito da escola e sim da “medida governamental” que havia sido implantada. Mesmo colocando críticas à escola, ela considerava que os professores eram bons e que a Direção tratava bem as famílias. Apesar disso, pensava que a escola poderia oferecer, propor alguma atividade que aproximasse mais as famílias da escola. *“Por exemplo, os passeio que eles fazem com as crianças. Eles deveria convidar os pais para irem juntos. (...) Eu acho que poderia, mais nunca ofereceram”* (risos da mãe).

Como pensa o filho L

Coerentemente com o discurso apresentado pela mãe, o filho tinha uma visão objetiva sobre sua relação com a escola: ela representava a esperança de um futuro melhor, com um bom emprego, uma profissão valorizada socialmente: *“a escola significa bastante coisa. É onde você pode ir lá, aprender. Para amanhã ou depois você arrumar um serviço bom. Se não depois você fica sem estudo, tem que ir ou para a prefeitura varrer rua ou na Vega (empresa que fazia a coleta de lixo da cidade)”*³¹.

Além de representar uma possibilidade de arrumar um emprego melhor no futuro, no presente ela era o único local onde o aluno podia se ocupar e também aprender conhecimentos a que não teria acesso em locais como sua casa ou a rua: *“é importante hoje também, porque senão, se eu não for na escola, eu vou ficar ou na rua ou em casa, sem fazer nada”*.

Segundo ele, seus pais o mantinham na escola *“porque, por exemplo, se eu fosse um pai assim: ‘Pô, eu não quero que meu filho fica lá se matando de pedreiro (uma profissão também manual e difícil). Fica aí na rua, às vezes traficando ou não. Quero que ele tenha um futuro melhor. Que não precise ficar se matando aí. Por aí”*.

A perspectiva de escolaridade de L era: *“Eu pretendo até o 2º. Não, até o 3º. Depois eu faço alguns cursos. (quais?) ... informática ou mecânica”*.

O aluno considerava sua escola boa, mas necessitada de uma Direção mais presente: *“ela é boa, sabe? Mais... de vez em quando dá alguns problemas, assim”*. E a Direção não estava presente para resolver, mostrar autoridade na escola e os outros responsáveis pela escola não resolviam a situação: *“Está tipo abandonada a escola”*. Mesmo assim, considerava bom o ensino oferecido (*“o ensinamento é bom”*).

Para o aluno, cabia à escola ensinar:

“Muita coisa, bastante coisa... Sei lá. O ensinamento, tipo: como se falar, ... o aluno próprio não está falando errado. Bastante coisa. (...) Criar modos, não é?. (Quais? O aluno sorriu desconcertado e continuou) ... é sentar, também. Por causa que tem professora que... você senta todo largadão assim na mesa, ela acha

³¹ Esta idéia do aluno retrata um pouco do preconceito social corrente contra os lixeiros, considerada uma profissão desonrosa e difícil, quando na realidade é extremamente importante e meritória. O que seria da população sem eles?

ruim. Tem que ficar com o corpinho reto, se não a professora acha ruim (mas não disse por quê).

Além disso, cabia à escola

“colocar algumas regras. Como, por exemplo, não pode ficar tacando (jogando) papel em sala de aula. Como está (acontecendo) na minha classe. O que tacasse mandava prá Diretoria. A Diretoria dava uma suspensão. E ... não ficar discutindo também em sala de aula (conselho de sua mãe!): tem muita gente que discute na minha sala. Nossa! Tem um monte de regra.

Segundo o aluno, a ausência dessas regras atrapalhava o andamento da aula.

L entendia que o contato da família com a escola era importante para o acompanhamento e correção dos filhos: *“Eu acho importante porque, por exemplo, se o aluno tá mal na escola, o pai vai lá, vê. Dá bronca, fala assim... deixa de castigo, fala, se não melhorar, também não vai... corta algumas coisas: televisão. Corta as coisas ... eu acho bom por causa que daí o pai pode dar um jeito”.*

Segundo ele, seus pais participavam das reuniões da escola e lá já tinham ido mesmo sem serem chamados, mas sua mãe não gostava dos horários em que as reuniões da escola aconteciam (*“minha mãe, ela acha ruim de ir. Por causa que ela fala: ‘agora eu poderia estar fazendo janta, agora tenho que ir lá’. Ela acha meio ruim ... por causa do horário da reunião”.*) Disse que quando iam à escola seus pais conversavam com os professores (mais com os professores) e que ele era o intermediário destes contatos e costumava dar os avisos da escola.

Para o aluno, o contato da escola com sua família era restrito (*“acho que é muito pouco...”*), mas quando indagamos se ele deveria ser maior e como deveria ser ele não soube dizer.

Depois se expressou melhor dizendo que, por exemplo, mais famílias poderiam participar da APM, mais famílias poderiam ser ouvidas, decidirem sobre as questões da escola, para que decisões mais acertadas pudessem ser tomadas: *“porque daí eles poderiam ter, tomar decisões... mais certa”.* Ele relatou que houve pais que não concordaram com as decisões da APM e saíram da mesma: *“... porque tem pais também que... no caso de um aluno da minha classe... teve pais que saiu da APM por causa que o caseiro, lá... não fazia nada. Às vezes, tinha uma lâmpada que estava queimada, não*

ia trocar, não fazia nada". O pai L havia participado da APM, há alguns anos e, provavelmente, comentara o caso com a família, ou então L ficara sabendo sobre isso na sua classe.

Para o aluno, as famílias participavam das reuniões da escola *"para saber do ensinamento, não é? O que está ensinando o filho, se o filho está bom ou se o filho está ruim"*. Sobre o motivo de outras famílias não participarem ele indicou: *"Não sei. Talvez o aluno não avisa. Na minha classe, por exemplo, tem casos de bons alunos que o pai não pode ir, por causa que trabalha. Agora os maus alunos, eu não sei. Talvez por causa que não avisa ... ou que trabalha também"*.

Pensava que a participação de sua família na escola resultava no acompanhamento do desempenho dos filhos, no conhecimento de alguns professores e dos horários dos turnos: *"a minha mãe conhece alguns professores, só. Assim, como se a sala está organizada ou não, acho que não sabe não. (...) Ela sabe os horários"*. O acompanhamento mais detalhado sobre o seu desempenho na escola, o conhecimento sobre o que lá aprendia, era decorrente do fato de ele mostrar os cadernos aos pais à noite (*"eu mostro o caderno para o meu pai quase todos os dias"*), quando todos se encontravam em casa, pois eles cobravam isso dos filhos.

O aluno não gostava do turno em que estudava (vespertino). Segundo ele, o 2º ciclo, ou pelo menos sua classe, deveria funcionar no turno matutino, o que não dependia de número de salas da escola, mas da forma como a Direção a organizava: *"É por causa que a ...(Diretora), ela coloca diferente das outras escolas. Nas outras escolas, a maioria é de manhã o ginásio e à tarde seriam os professores primários"*. Uma outra mãe (G), que tinha uma filha no primário, também tinha a mesma opinião do aluno L: preferia que as séries iniciais fossem oferecidas no vespertino (no seu caso, porque a filha que tinha bronquite e sofria com o frio matinal no inverno).

Segundo L, sua família estava satisfeita com o que ele aprendia na escola: *"eles não falam nada. Eles acham que é bom, por causa que eu faço a lição"*. Com o que o aluno também concordava: *"eu acho que é bom. Eu gosto dos ensinamento de lá. Aprende bastante coisa. Eu acho que o ensino está bem"*.

Ele indicou que conversava com seus pais sobre o que aprendia na escola, mas não sobre outras coisas que aconteciam (pareceu-nos que ele não o fazia não só para não preocupar seus pais, mas também para evitar o "falatório" deles):

“sobre o que aprende sim, por causa que eu mostro o caderno para eles. Agora, sobre o que acontece lá dentro, assim, não”. Isso porque “acho que não deve”. E também porque “Ah! Sei lá...” Seus pais iriam ficar preocupados “é... também. Acho que eles... depois eles ficam falando, falando um monte”.

Quanto às tarefas escolares, disse que as fazia sozinho porque “minha mãe parou na 8ª, faz bastante tempo já. E o meu pai também”. Indagado se sentia dificuldade ou facilidade para fazer as tarefas comentou: “Ah! É... depende: quando que eu aproveitar bem o ponto daí, nem... não fica tão difícil. Mais quando... se eu não ficar prestando muita atenção... não prestar muita atenção... não consegue pegar, captar certinho, daí fica um pouco complicado”. Quando isso acontecia, “aí, eu pego o livro e fico olhando até... conseguir fazer”. Disse ainda que costumava estudar sozinho para as provas, mas que trabalhos ele fazia em grupo.

Ao contrário de sua mãe, não pensava que era obrigação da família ajudar o filho nas tarefas: “acho que não, não é?” E culpava o aluno que tinha dificuldade nas tarefas: “porque se o filho vai na escola e tá lá é porque tem que prestar atenção nas coisa. Assim... só quando tiver com muita dúvida, eu acho ...” que deve pedir ajuda. E se a família não puder ajudar “teria que ir na casa dos amigos para ver se ele realmente aprendeu e ver se consegue explicar” (neste ponto ele estava de acordo com sua mãe).

Para o aluno, sua família, mais especificamente sua mãe, o ajudava nas tarefas, mas tinha dificuldade para ensinar-lhe matemática: “não, a minha mãe, se ela ler o ponto assim... ela consegue me ajudar. (...) É... matemática ela não entende muito”.

O aluno entendia que cabia à família “a primeira coisa **ensinar o exemplo**. Para ele, o filho se educava “**pelo dia-a-dia também... você tira o exemplo do pai, da mãe**”. A família o ensinava a ter “bons modos”: “**saber conversar também**. A escola ensina, mas a família também. O **modo de sentar à mesa**. Tem muita gente que senta na mesa e começa comer e falar. Então, isso daí também, (pausa) bastante coisa”.

Além de educar pelo exemplo, o filho disse que sua família também o ensinava/preparava para quando ele fosse morar sozinho (no futuro) ou ainda (no presente) caso sua mãe tivesse que se ausentar da casa por um período: “Como... assim fazer alguma coisa (afazeres domésticos). Por exemplo, você logo saiu de casa, ficou

sozinho. Você aprendeu fazer alguma coisa de casa: para comer, por exemplo, para ter que limpar a casa. Por exemplo, se vem... você chama alguém... que nem você está aqui, a minha mãe arrumou a sala. Tem que saber arrumar as coisas direitinho, nunca deixar a casa suja” (mais uma família que manifestou cuidado e se preocupava em passar isso para os filhos e no trato com as visitas).

L indicou que a família também educava ao corrigir o filho por alguma atitude errada:

*“... poderia, assim, quando faz alguma coisa errada, ou o pai **deixa de castigo** ou... bater ele não bate. Ou deixa de castigo, deixa... **sem fazer... não pode fazer as coisa** (segundo a mãe, sem TV, sem videogame)... **Bater não resolve**, eu acho. Castigo eu acho que sim porque na hora a pessoa pensa assim: ‘pô, eu vou... se eu não parar de fazer essa coisa. Por exemplo: eu não posso ver televisão, eu não posso sair de casa’”.*

L entendia que sua família se preocupava com *“cigarros, drogas, eles têm medo. Eu também não... não me envolvo. Na minha classe tem bastante menino, moleques que fuma mesmo, não me envolvo não”*. Sua família também tinha preocupações com ele fora da escola: *“eles não gosta que fica chegando muito tarde em casa. O pai, ele não gosta que eu bebo cerveja. Essas coisas assim”*. Mas admitiu já ter provado cerveja e que tinha gostado: *“gosto, mais só um pouquinho. Não bebo muito não. Não chega a ficar bêbado. Não gosto também de ficar bêbado”*.

Pensava que devia seguir os ensinamentos e as ordens dos pais: *“Por exemplo, se eu vou fazer aquilo e ele fala: não pode. Não pode, não pode. Eu tenho que seguir o ensinamento”*.

Por outro lado, também admitiu que podia haver troca de ensinamentos entre pais e filhos. Como no seu caso, por exemplo, quando ensinava ao pai lições da aula de violão (*“meu pai também faz. Ele faz com outra pessoa. Daí nós fazemos juntos. Daí quando ele não sabe, eu ensino ele também”*.)

Assim como a mãe, o aluno indicou que, se comparada com a escola de antigamente (com base no relato da mãe), a escola de hoje *“eu acho que evoluiu bastante”*. Disse que estava satisfeito com o ensino recebido, que o jeito do professor ensinar, explicar a matéria era bom e que só não dava para aprender porque havia bagunça por parte de alguns alunos.

Indagado sobre o possível motivo da bagunça, respondeu: *“Não sei. Não tenho a mínima idéia”*. Mas depois completou: *“às vezes também por causa que olha no professor e fala: ‘não gostei daquele professor!’ Nem conhece a pessoa... ‘não gostei daquele professor’ e vai bagunçar”*. Pelo relato do aluno, ele entendia que a empatia entre o professor e o aluno influenciava no clima e andamento da aula.

O discurso do filho sobre a nova política educacional também era muito semelhante, em alguns aspectos, ao da sua mãe. Apesar de não ter sofrido reprovação ele concordava com esta medida no ensino: *“eu acho o certo, porque se o aluno ele vai na escola é para ele estudar. Se ele não vai ... se ele vai lá para bagunçar, não tem que passar de ano”*. Por isso, não concordava com a eliminação da reprovação entre as séries do mesmo ciclo de ensino: *“eu acho errado. (...) Porque, por exemplo, tem muita, muito colega, assim, na minha classe, que não estuda, vai lá e fica bagunçando. Depois vai, fica um mês na escola em janeiro... em um mês não vai aprender o que aprendeu em um ano... e passa! Eu acho errado isso”*. Por este motivo não concordava com a não reprovação.

O aluno não chegou a indicar que a repetência proporcionaria mais aprendizagem em termos dos conteúdos escolares. Para ele, aquela experiência deveria servir de lição para o aluno, que deveria tomar consciência de que precisava estudar mais no ano seguinte: *“ele pode tirar exemplo, não é? (...) Esse ano eu vou ter que estudar. Se eu não estudar, eu vou ficar aqui mais um ano nessa mesma série”*. Entendia que a reprovação era uma questão de mérito: *“Depende, se o aluno for bom, eu acho que aí seria errado. Mais se o aluno for ruim, eu acho que ele merece. Porque se ele vai lá para bagunçar, ele não merece passar de ano. E ainda atrapalha, acho, que na vida dos outros”*.

Ele tinha ficado sabendo desta nova política através dos professores e da televisão: *“os professores falaram e também passava na televisão, teve uma época”*. Segundo ele, soube da mesma desde quando freqüentava a 5ª série (na realidade ele estava na 4ª série.) e tinha percebido algumas mudanças na escola a partir desta política: a primeira delas foi no jeito do professor ensinar e avaliar o aluno:

“antes a maioria era só por trabalho, prova, trabalho, prova. Agora também avalia como que o aluno está na classe: se ele tá se comportando ou não; (...) tem bastante trabalho, assim, em classe também, que antes era praticamente trabalho... para fora, tinha que pesquisar. Agora tem bastante trabalho dentro da classe”, que os

alunos fazem “ou em dupla ou em grupos. Eu acho que assim é melhor porque se você fica sozinho com quem que você vai ...? Só com o professor que você pode conversar para ... resolver. Agora, se você faz em grupo, não é só uma cabeça, vocês estão conversando em grupo. Resolve bastante”.

A segunda mudança percebida foi no comportamento dos alunos em sala de aula:

“... tem alunos que era bom, depois passaram a ser ruim, foram para noite sem precisão. (por que?) Porque tem aluno que sempre tinha vontade de ir à noite. Só que à noite é mais zoeira. Eu acho que é mais zoeira, eu não sei. E daí eles fala assim: ‘agora eu vou para a noite, não repete mesmo. Eu posso bagunçar bastante’... Foram para noite, bagunçaram. Tem muito aluno... tem um aluno também na minha classe que ele começou bagunçar... bom aluno. Começou bagunçar, não sabia fazer mais nada... Agora ele não estuda mais nessa escola”.

Indagamos se, de algum modo, aquela medida tinha afetado o seu desempenho na escola e, ao contrário do que tinha declarado a professora 2 no final do ano de 2001 (que ele tinha deixado de ser um “bom aluno”, que nem caderno tinha), se disse ciente da necessidade de continuar estudando, independente da medida: “Não. ... Continua a mesma coisa”. Porque

“não adianta eu ir lá pensando: ‘Ah! Não estou nem aí. Eu vou passar de ano mesmo’. Tem que estudar. Não adianta você ir lá bagunçar, bagunçar, bagunçar, depois chega no final, você passa. Eu acho errado. Eu acho que tem que ir na escola para estudar, não para ficar bagunçando”.

Assim como alguns dos alunos entrevistados, ele estava preocupado com a avaliação do final do ciclo, apesar de alguns colegas da escola acreditarem

“que o SARESP não vira nada. (...) Eu não penso assim não. Que, eu acho que... tiveram muitos alunos da 8ª do ano passado, que eram bons alunos, repetiram. A professora... fala. Eu não fico, eu não fico querendo, botando essa fé, que SARESP não vira nada, que ele vai ser igual as outras coisas” (os outros anos do ciclo).

Apesar de preocupado concordava, em parte, com a aplicação deste exame ao final do ciclo: “num modo sim, mas no outro não. Porque tem muitos alunos bons que reprovam nessa prova do SARESP. Mas... para os maus alunos também eu acho é bom, porque se eles não aprenderam mesmo, vão repetir, se não aprenderam”.

Indicou que não havia uma discussão sobre este exame em classe, nem entre os alunos e nem dos professores com os alunos, mas que quando os alunos bagunçavam durante as aulas os professores usavam deste exame para tentar conter e “amedrontar”: *“tem aluno que bagunça, bagunça bastante. Daí o professor fala assim: ‘é, agora vocês ficam bagunçando... eu já sei. Quero ver no final do ano, no SARESP, como vocês vão se virar!’ Daí tem aluno que fala assim: ‘Ah! SARESP não dá nada! Não vira nada o SARESP.’”* Mas L não compartilhava desta opinião, pensava que se o aluno não soubesse nada iria reprovar neste exame e considerava injusto quando o contrário também ocorria.

Uma síntese sobre a família L:

Assim como sua mãe, o filho L fazia grande aposta na escola e na possibilidade de melhoria de vida que ela poderia representar em termos de um futuro melhor, com um bom emprego, profissão valorizada socialmente. Ela representava a chance de superação da condição de vida levada pelos seus pais (que não era tão ruim), uma chance de conseguir uma inserção profissional valorizada socialmente e considerada importante pelo aluno e sua família.

Mãe e filho também concordavam que a escola era boa, mas que necessitava de melhorias: uma liderança mais presente (filho); ampliação da estrutura física para a oferta de classes do Ensino Médio; garantia do reforço escolar e cursos complementares (mãe). A mãe divergia do filho no ponto em que disse que o ensino estava fraco, especialmente nas séries mais avançadas e que faltava respeito para com os professores e rigor na escola. Uma questão que foi levantada também por outras famílias e parecia um fato na realidade escolar.

Assim como a mãe, L indicou que, se comparada com a escola de antigamente, a escola de hoje tinha evoluído. Estava satisfeito com o ensino recebido, com o jeito do professor ensinar, explicar a matéria e pensava que a aprendizagem só não acontecia quando havia bagunça por parte dos alunos.

Mãe e filho concordavam sobre o papel da escola, que esta deveria ensinar e cuidar dos alunos (mãe), ensinar a falar corretamente, a “criar modos” e a se

comportar conforme as regras da escola (filho). Concordavam também sobre o papel da família, que deveria se empenhar em mandar os filhos para a escola, conversar, ensinar valores (com o respeito e a obediência), orientar e participar da vida escolar e familiar (mãe); deveria ensinar pelo exemplo, ensinar a ter “bons modos”, “saber conversar e sentar à mesa” (filho). O filho ainda destacou que a família o educava e ensinava os afazeres domésticos (tarefa tradicionalmente tida como feminina) e como receber bem uma visita em casa. Este último aspecto também foi indicado por outra família (G) na educação do filho, uma preocupação com a possibilidade de o filho morar sozinho ou não poder contar com a mãe.

Ambos consideravam importante a participação da família na escola, que a família procurasse manter contato para acompanhar e corrigir os filhos (apesar de a mãe não concordar com o modo como as reuniões eram conduzidas e com os horários das mesmas, principalmente para mães, como ela, que participavam mais sistematicamente das reuniões e da vida escolar dos filhos). A mãe pensava que esta participação poderia ser maior se a escola desse mais abertura e proporcionasse a aproximação e envolvimento das famílias (filho), no que teria prontamente a colaboração da mãe, por exemplo, ajudando no recreio (assim como apontou a mãe C). Mais uma vez notamos que as famílias se colocavam numa postura de inferioridade em relação aos professores e à escola, subestimando sua própria capacidade e possibilidades de colaboração, limitando-a a tarefas manuais.

Ao contrário de sua mãe, L pensava que não era obrigação da família ajudar o filho nas tarefas escolares, mas concordavam sobre o fato de procurar a ajuda de um terceiro para tirar as dúvidas e ajudar os alunos nas suas dificuldades.

Mãe e filho discordavam da Progressão Continuada porque os alunos estavam progredindo entre as séries sem aprender; pensavam que deveria haver reprovação, com o que no mínimo o aluno aprenderia a “lição” de que deveria estudar e não bagunçar na escola (L). Para a mãe, se a medida oferecesse reais condições de reforço e recuperação para os alunos com rendimento insatisfatório ela até concordaria com a progressão nas séries sem a reprovação; caso contrário, não aprovaria esta medida. Ambos também não concordavam com o que consideravam um equívoco na avaliação de ciclos: a aprovação pela escola e a reprovação no exame externo.

De um modo geral, mãe e filho tinham uma visão bastante similar a respeito da escola e da escolarização, bem como sobre diversas questões a elas relacionadas.

3.6 – CASO 6 - A FAMÍLIA F

“Pelo menos quem tem estudo ninguém engana... não é? E quem não tem é cego!”

Aluna F: 14 anos, São Carlense, filha de pernambucanos que vieram para São Carlos a procura de trabalho. Era a caçula de oito filhos (o mais velho com cerca de 36 anos). Ajudava o pai na organização de romarias para Aparecida do Norte e era revendedora de *lingerie*. Era tida pelo pai como a mais esperta das filhas: “... *é mais interesseira; (...) que ela é danada por dinheiro. (...) Ela é ... mais nova que as outras, mas ela é ... mais sabida*”. Ela gostava da escola e do convívio que ela possibilitava. Também gostava de ler e sentia falta de um espaço para leitura na escola. **Família nuclear:** pai, mãe e seis filhos (incluindo a aluna F). **Profissão dos pais:** o pai era pedreiro e a mãe empregada doméstica. **Raça:** Negra. **Origem dos pais:** Pernambucanos. **Religião:** Católica. **Moradia:** própria.

Nos contatos feitos na escola a aluna F não deu a resposta de sua família sobre a permissão da visita, mas nos passou o telefone de sua casa para que ligássemos para conversar com sua mãe.

O primeiro contato telefônico foi atendido pela própria aluna que nos informou que sua mãe não estava e a partir de qual horário chegaria em casa (depois das 16h). No segundo contato falamos com uma nora, que também informou que a sogra ainda não havia chegado do trabalho. No mesmo dia fizemos a terceira tentativa pessoalmente, já que estávamos próximo à residência numa visita a outra família.

A mãe nos atendeu e desconhecia todos os contatos que havíamos feito anteriormente: não sabia do bilhete que a filha tinha levado, nem das ligações telefônicas. Explicamos o motivo da nossa visita: falamos sobre o trabalho de pesquisa que estávamos desenvolvendo, o objetivo do mesmo e fizemos o convite para a família participar do estudo. A mãe ouviu atentamente o que dissemos. Ficou pensativa e depois perguntou: “*Mais num paga não, né?*” Esclarecemos que ela não pagaria para participar da pesquisa, antes estaria colaborando com o nosso trabalho. Assim, ela aceitou participar, mas ressaltou que só podia conversar conosco após as 16h, por causa do seu trabalho. Concordamos e combinamos de ligar posteriormente para marcar dia e horário para a entrevista.

Na primeira entrevista³² com a família F participaram o pai, a mãe e uma das irmãs mais velhas, que substituía a mãe nas reuniões escolares da aluna F e que chamaremos de irmã F1 (que tinha cerca de 19 anos de idade). Com as outras três irmãs não tivemos contato verbal, apesar de duas delas terem passado pela sala quando lá estávamos.

A entrevista tinha sido marcada com a mãe, mas tendo percebido que o pai nos observava de perto, perguntamos a ele se gostaria de participar da conversa. Ele concordou e participou de parte da entrevista.

Ao longo da entrevista predominou a presença e a opinião do pai, o qual era analfabeto e enfatizou em várias oportunidades que, apesar disso, era muito inteligente e esperto. Falava com alegria e orgulho ao narrar a história da família na sua vinda para São Carlos. Segundo ele, se fosse contá-la por inteiro daria um livro. Demos voz ao pai para relatar a trajetória da família em S. Carlos e aos poucos fomos introduzindo as questões mais específicas da nossa pesquisa.

A mãe permaneceu muito calada e sempre respondia de cabeça baixa. Durante a conversa ela manteve uma postura bastante submissa, tanto em relação ao marido quanto à sua filha (em alguns momentos pedia a ajuda desta para se lembrar ou informar sobre algo que estava sendo perguntado, por exemplo, a escolaridade dos filhos). Olhava para a entrevistadora somente quando esta fazia algum comentário ou pergunta mais direta. Não houve, em nenhum momento, interação visual ou verbal entre o casal. Apesar de o pai ter olhado para a mãe algumas vezes, esta permaneceu de cabeça baixa.

Quase no final da entrevista a aluna F chegou em casa (voltava da escola), mas não participou da conversa, saiu logo em seguida.

O pai parecia ser o provedor material e o mentor da família, centro das decisões. Uma família grande que vivia em um espaço reduzido, que tinha sido construído pelo pai. A casa tinha uma sala, uma cozinha, três quartos e um banheiro. Ao todo moravam na casa oito pessoas (os pais e seis dos filhos – cinco mulheres e um homem).

Um dos filhos casados morava nos fundos da casa; na verdade a casa do filho era um prolongamento da casa dos pais (mais 4 cômodos), que fora construído

³² Nosso auxiliar de pesquisa esteve presente nesta primeira entrevista com a família F.

para ele morar quando se casara. Segundo o pai, ele próprio aumentara a construção à medida que a família crescia. Ele falava disso com muito orgulho e fez questão de nos mostrar a parte da casa que ele construiu.

No fundo do terreno havia uma área de serviço, que atendia às duas casas e também era um espaço onde toda a família, inclusive os filhos casados, se reunia para fazer churrascos nos finais de semana (naquele espaço havia uma mesa com algumas cadeiras e uma churrasqueira). A construção das duas casas ocupava todo o terreno e tinha um corredor lateral que dava acesso às mesmas e à área de serviço. Na frente havia uma garagem que abrigava dois carros (uma Kombi, provavelmente para o trabalho do pai, e um carro de passeio).

O pai fez questão de passar uma imagem positiva de si mesmo, como alguém que saiu do nordeste e que conseguiu melhorar de vida. Alguém que hoje tinha sua casa, tinha aprendido uma profissão, alguém que tinha superado o pai, que com 86 anos não tinha nada, nem uma casa para morar e que vivia “*na roça*” (zona rural), sem nenhuma perspectiva de melhorar de vida. Ele se considerava esperto, ninguém o passava para trás; era analfabeto, não sabia ler, mas não assinava nada sem antes pedir que seus filhos ou alguém que soubesse ler o fizesse para ele. Também se considerava um vitorioso porque todos os seus filhos tinham estudado e/ou estavam estudando. Para ele, isso era muito bom, sentia-se satisfeito com o que a escola fizera e fazia por seus filhos.

Se, por um lado, a figura paterna se impunha na família, por outro, financeiramente nem sempre ele conseguia prover o sustento da casa. Ele mesmo admitiu que era a mãe quem garantia uma renda fixa na família (o seu salário era de cerca de um salário mínimo), o que ele não podia garantir devido à especificidade do seu de trabalho (pedreiro - diarista). Apesar da postura predominante do poder paterno, quem cuidava das questões da escolaridade dos filhos ou se encarregava de delegar esta função a uma das filhas mais velhas era a mãe.

Quando abordada sobre a composição familiar a filha (irmã F1) nos informou que a família era composta pelos pais e oito filhos. O pai corrigiu a filha, dizendo que na casa só moravam seis filhos, que dois eram casados. Um morava na casa dos fundos e outro em um outro bairro da cidade.

Quanto aos hábitos da família e dos filhos, fora de casa, nos finais de semana ou feriados (passeio, igreja etc) a mãe disse que o mais comum era irem à igreja (católica) e que as filhas não saiam muito: *“Ah, não! Elas não sai assim... final de semana. É difícil elas sair. Elas fica mesmo em casa, aí na frente de casa. É assim. Às vez vão para a igreja. ... É isso só”*. Havia ainda o “tradicional churrasco” com toda a família reunida na casa nos finais de semana.

Quanto à escolaridade da família, a mãe e a filha (irmã F1) nos informaram que todos os filhos (incluindo os já casados) tinham freqüentado a escola, por mais ou menos tempo: três dos filhos (uma moça e os dois filhos casados) pararam de estudar na 8ª série; o filho solteiro havia concluído o Ensino Médio e feito um curso de iniciação em informática; as outras filhas continuavam estudando, duas cursavam o 2º ano e uma outra o 1º ano do Ensino Médio (supletivo) e a aluna F cursava o final do 2º Ciclo do Ensino Fundamental.

Segundo a mãe, dos filhos que pararam de estudar na 8ª série o mais velho foi porque não pôde conciliar o trabalho (noturno) com a escola; já o outro filho *“ele não estudou para frente porque não quis. Ele não quis mesmo. (...) mais ele, até hoje, se quisesse estudar ele estudava”*. Já a filha, que também tinha começado a trabalhar, estava fazendo um curso de iniciação em informática nos finais de semana.

Os pais nunca tinham freqüentado a escola: *“Não, eu nunca estudei”*, disse a mãe. Já o marido acrescentou: *“Eu sei assinar o nome, mal”*. Ele não tinha conhecido como era a escola em sua época: *“Nunca. Onde eu morava nem escola tinha”*. Segundo ele, aprendeu a assinar o nome *“de noite, indo na casa dos outros. (...) Ih! Eu nem sei mais. Com meu primo, lá. A gente cortava cana... Cortava cana e saia de noite pelas portas (das casas)... para aprender”*. Segundo o pai, *“aprendia com outros que sabiam ler, que na escola nós nunca ia”*. A mãe acrescentou: *“também, naquele tempo nem escola tinha. Tinha escola... assim, particular”*. O pai complementou: *“Tinha escola. Mais só que nós morava naquelas fazendas atrasadas. Que... não ligava. Então, meu pai criou a gente... era para trabalhar e só. Então, não tinha escola”*. Segundo o pai, toda essa trajetória tinha se passado em Pernambuco.

Depois que se constituiu, com o casamento dos pais³³ (em 24/11/64, data informada pelo pai), passados cerca de 10 anos a família veio para S. Carlos, onde a

³³ Que no momento da pesquisa encontravam-se na faixa etária dos 50-60 anos.

família do lado paterno (seu pai, mãe e irmãos) já morava. Na chegada a S. Carlos a família foi acolhida na casa do avô, que morava e trabalhava em uma fazenda (zona rural da cidade). Até a família se estabelecer a mãe ficou na fazenda e o pai veio para a cidade onde trabalhava de servente de pedreiro (só depois de algum tempo como aprendiz tornou-se pedreiro). Segundo o pai, no começo ficou hospedado em uma pensão, depois passou por um alojamento, até conseguir arrumar um barraco de tábuas. Nesta passagem o pai enfatizou: *“Eu sei tudinho que eu fiz. Eu só não tenho leitura, mas me lembro de tudo. A minha cabeça é boa para isso”*. Ainda, segundo o pai, depois de 9 meses que tinham chegado aqui foi que conseguiu arrumar este barraco de tábuas, coberto com ‘brasilite’ e trouxe a esposa e os dois filhos da casa dos pais para se estabelecerem em S. Carlos. Segundo ele, o barraco tinha um único cômodo, não tinha piso, *“era chão”*. Os móveis que tinham se resumiam a uma cama (doadada pelo patrão do avô) e um fogão de duas bocas. Os outros seis filhos vieram depois desta época, nasceram em S. Carlos.

O pai fez questão de enfatizar a dureza da vida da família, quando chegou em São Carlos. Segundo ele foi muito difícil, e até se estabelecer passaram muita dificuldade:

“Então, a vida da gente... na hora que a gente chegou para aqui é (...) nós chegamos aqui com dois filhos e uma mala. (...) Teve tempo que eu adoeci aqui, nós passamos até fome. Eu vivia com cólica de rim. Aí, comia arroz, feijão, quando os parentes davam. Passava fome. (...) se contar... dá um livro. Então, é o sofrimento da gente. Hoje a gente tem aqui, essa casa, esse barraco aqui, conseguimos tudinho. Mais lutamos a vida da gente. Foi lutando mesmo, debaixo do suor. (...) Mais não foi mole não.” Ele ainda exclamou: *“... Para contar o sofrimento da gente ... quem viu!...”*

Segundo o pai, tudo o que possuíam tinha sido conseguido com muito sacrifício e depois que se casou, cansado de trabalhar no meio rural, veio para a cidade em busca de emprego, mesmo sabendo dos riscos (*“Eu fui daqueles cara que quando casei, falei assim: eu passo fome na cidade, mas não trabalho na roça!”*) e das dificuldades que enfrentaria. O que, segundo ele, valeu a pena porque seu pai que ficou trabalhando no meio rural, não tinha nada, sequer sua casa própria:

“Hoje meu pai está com 86 anos. Ele não tem nada na vida dele. Mora na roça. (...) é um coitado. Já tá com o coração parado, tá com aquele marca-passo. Não tem nada. Ele não tem onde morar. Se ele não for para casa de um filho, ele não

tem onde morar. Então, por causa de sítio, fica assim... que sítio é para quem tem terra. Quem não tem terra não adianta ...”

O pai relatou ainda que depois que se mudaram para o barraco, moraram por uns dez anos numa outra casa, em seguida moraram por um tempo em uma fazenda, porque na cidade não tinha trabalho para ele. Naquela época os dois filhos mais velhos saíram da escola para acompanhar a família, que se mudara para a fazenda. Depois de dois anos retornaram para a cidade (por volta de 1987), quando ele voltou a trabalhar de pedreiro e os filhos retornaram à escola para continuar os estudos. Então conseguiram comprar a casa em que moravam. A mesma fora a leilão e eles conseguiram comprá-la através de um financiamento pela Caixa Econômica Federal (segundo ele, com uma prestação equivalente a R\$34,00 – trinta e quatro reais- por mês). Também na família nesta época foi que o seu filho mais velho conseguiu emprego em uma empresa da cidade (há 14 anos) e com isso a família conseguiu quitar a casa tempos depois, usando o fundo de garantia do filho. Era este filho que morava com sua família na parte dos fundos da casa.

A entrevista com a aluna F ocorreu no mesmo dia que a segunda entrevista com sua mãe, mas as entrevistamos separadamente: a filha pela manhã e a mãe no final da tarde. Quando chegamos na casa da família para a entrevista com a aluna F ela acabara de receber a mercadoria (lingerie) que revendia e a estava conferindo. Ela nos conduziu até a sala onde realizamos a entrevista.

Durante a conversa com a aluna algumas pessoas passaram pela sala: uma de suas irmãs (F2) que sequer trocou um cumprimento conosco, a irmã F1 que nesta oportunidade estava trabalhando de babá, e a neta da família, que morava na casa dos fundos.

A aluna F mostrou-se tímida. Manteve durante toda a entrevista uma postura retraída: encobria as mãos dentro da camiseta que trajava, não nos olhava nos olhos e em alguns momentos dava um sorriso tímido.

Consideramos que a entrevista com a aluna F não fluiu muito facilmente: ela usava respostas muito curtas e às vezes vagas, sem dar muita “brecha” para prolongarmos a conversa. Apesar disso conseguimos abordar todos os aspectos propostos para a entrevista.

No mesmo dia à tarde fizemos a segunda entrevista com a mãe. Ela nos conduziu até a sala da casa, mas como havia muito barulho, devido ao fato da irmã F2 estar ouvindo música num volume muito alto indicamos que o barulho iria inviabilizar a gravação. A mãe ia pedir para a filha desligar o aparelho quando perguntamos se não podíamos conversar em outro local da casa. A mãe disse que sim e nos conduziu até a lavanderia que ficava no fundo da casa. Resolvemos pedir para mudar de local e não para que fosse desligado o som porque não queríamos causar nenhum incômodo para as pessoas da casa.

A entrevista foi realizada com a mãe, mas a irmã F1 novamente esteve presente em parte da mesma, a pedido dela. Talvez pelo fato de ser a irmã F1 quem estava participando das reuniões da escola a mãe a quisesse por perto ou ainda porque se sentia mais segura com a filha por perto e precisasse do seu respaldo na conversa. Mas a mãe não se esquivou de ficar sozinha conosco em boa parte da entrevista, até que sua filha saísse do banho. Neste dia a mãe pareceu mais solta, menos indecisa sobre o que falar e já nos olhou nos olhos, pelo menos em alguns momentos da conversa. Talvez na primeira entrevista a presença do esposo a tenha inibido ou apagado um pouco a sua iniciativa para falar, opinar.

Como pensa a família F

Apesar de não terem freqüentado a escola e pensarem que os filhos poderiam se expressar sobre ela melhor do que eles, com base no próprio exemplo, os pais valorizavam a escola: “*Escola é coisa boa!*”, afirmou convicto o pai. E confirmou a mãe: “*Ah! Escola é coisa boa, porque...*” Interfere o pai:

“Porque se eu estudasse... Viu, se eu tivesse estudo, eu sou um pedreiro muito bom, que o povo ‘gaba’... (elogia) eu hoje era mestre de obra. Eu ensino até engenheiro! Eu dou explicação para engenheiro. Quer dizer, se eu tivesse estudo, eu não estava pegando uma colher de pedreiro na mão, hoje eu era mestre de obra, se eu tivesse escola. Se eu tivesse estudo... eu entendo planta, tudinho, mas por causa da minha inteligência. Nunca fui na escola”.

Segundo a mãe, a escola representava para os filhos uma oportunidade de aprendizagem: *“Muito bom. As coisa... que aprender. Na escola até hoje ... aprende muita coisa boa. É bom”*. O pai concordou: *“A escola é bom”*.

O pai tinha colocado os filhos na escola porque pensava no seu futuro e para não serem enganados por ninguém, para serem “espertos”:

*“porque nós vimos que quem tinha estudo era mais sabido do que nós. Por isso nós colocou. Porque meu pai não sabe ler, nem escrever, mais só que ele não é da pessoa inteligente. (...) Hoje eu falo assim: ‘se eu fosse criar eles que nem meu pai me criou, eles não sabiam estudar. Eles não tinham estudo. Quer dizer que eu ia morar num sítio, num lugar que não tem nada, ... trabalhar ... carpir. Eu não ia procurar cidade. (...) o cara ... **põe o filho na escola porque o pai é inteligente. Ele sabe que o estudo é coisa boa. Ele sabe mesmo que o estudo é ... dá futuro. Não é? Pelo menos quem tem estudo ninguém engana a gente. Não é? E quem não tem é cego!** Eu mesmo ... eu não leio. Mais o negócio é ler. Não é verdade? (risos do pai) Eu não tenho estudo, mais não vou assinar nada se eu não ler. Ou, se eu não souber, mando os outros. Eu não vou assinar para ninguém. (...) Eu não assino de jeito nenhum, nada sem ler. Nada. (risos do pai)... Que isso aí é inteligência, não é? Tem que ser inteligente ... (risos do pai). E sempre eu falo para os meu filhos. Eu não sei ler, nem nada, mais sempre eu falo: ‘não assina uma coisa se não ler. Não assina porque coisa boa não é.’ (...) Sou esperto, sou esperto. E a gente tem que ser”*.

Sobre a escola em que a aluna F estudava e que também as outras irmãs tinham freqüentado os pais comentaram: *“Para mim... até aqui é boa”*, falou a mãe. *“Fizeram tudo a 8^a lá, essas meninas”*, acrescentou o pai.

Já a irmã F1 comentou: *“a escola ensina bem porque eu estudei lá, eu sei, como diz. Eu aprendi muitas coisa lá. Eu ... acho que a ...(aluna F) também deve estar aprendendo agora. Ensina muito bem a escola”*.

Para o pai, a aluna F estava bem na escola: *“Coitada, ela não terminou ainda, mais ela está até boa de escola! ... Tá. Sabe ler e escrever”*. O pai a considerava a mais esperta das filhas: ela o ajudava nas excursões que promovia para Aparecida do Norte. Segundo ele, *“ela que faz tudo, ela controla tudo, controla o povo, tem um caderninho, tudinho, controla tudo; ela vende passagem, destaca o talão, faz tudo”*. Ele ainda disse que qualquer outra filha podia ajudá-lo nesta atividade, mas que as filhas mais velhas eram mais *preguiçosas*, já a F *“é mais interesseira, que ela é danada por dinheiro”* (risos do pai depois que fez esse comentário). Ele ainda afirmou que dava uma “gorjeta” para a filha pela ajuda, e acrescentou: *“Ela é assim, ela é ... mais nova que as outras, mas ela é... mais sabida”*.

Os pais tinham como expectativa que as filhas permanecessem na escola, apesar de alguns dos filhos já terem interrompido este percurso. Para o pai as filhas deveriam freqüentar a escola *“até quando elas quiserem”*. A mãe acrescentou: *“até terminar”*. Em seguida o pai acrescentou de modo firme: *“se a gente pudesse fazer uma faculdade delas, tudinho... elas iam sim. Se ganhassem uma bolsa de estudo, uma coisa. Mais elas não ganham. Não tem jeito...”*.

O pai disse que uma das filhas queria ser professora, mas que eles não tinham condições de pagar “o estudo” para ela: *“ela falou que quer estudar até ser professora. (...) Hoje para ser professora tem que ter estudado bem. Ela quer, mais como é que nós fazemos. Quando ela sair daí onde é que vai por... para pagar, nós não temos o dinheiro para pagar. Não tem condição”*.

Mesmo ciente das limitações o pai almejava que as filhas tivessem uma profissão e mostrou-se esperançoso: *“Ah! eu queria que ela aprendesse uma profissão bem boa! Queria que ela fosse profissional mesmo”*. Por exemplo, *“trabalhar num escritório, uma coisa assim. Eu queria que ela fosse. Meu prazer é que elas estudasse para ser pessoa grande. Às vez, um dia... hoje a mulher não tá chegando lá em cima? Não é deputada? Tudo... não tem eleição para presidente para mulher, tudo. Quem sabe? (...)”*

O sonho da ascensão social permeava o discurso do pai:

“Então, o prazer nosso é quando... eu nunca... minha família é gente pobre, daqueles pobre mesmo. A minha família e a dela (da mãe). Povo pobrezinho que não tem nada na vida: é trabalhar de dia e comer à noite. ... Já pensou se eu visse um filho meu, se fosse um deputado, uma coisa, para mim é um prazer na vida. Não é? A chegar lá, o cara com presença, tudo. Coisa bonita isso aí. Agora, não tenho condição para isso. Não tenho. Não tenho mesmo”. A mãe e a irmã nada comentaram a este respeito, apenas ouviram o pai.

Como pesquisadores nos vimos na obrigação de esclarecer sobre a possibilidade da universidade pública e, em específico na UFSCar, o oferecimento de “cursinho pré-vestibular”, que atendia a alunos de baixa renda. O pai se interessou muito pela informação e disse: *“Isso aí é bom... Isso aí é bom vocês marcarem (falou para a irmã F1), deixar marcadinho num papel, que isso aí é bom. Quem sabe... Isso aí é bom”*.

Segundo o pai, como as filhas eram solteiras e novas deveriam investir numa oportunidade como aquela: *“Pois é, tem que fazer isso! Elas são solteiras, todo mundo nova. Tem que procurar isso aí. (...) Tem que se interessar porque a vida não está boa. Quem nasceu ... que tem, tem, quem não tem, tem que fazer jeito de arrumar porque está dura a coisa, não está mole não (risos).”*

Os pais colocavam muitas esperanças na escola e pensavam que a ela caberia *“ensinar, não é? Ensinar... (mãe), educar”* (completou o pai). Eles tinham grande expectativa em relação à escola porque sabiam que eles próprios não podiam ensinar aos filhos certos conhecimentos e habilidades: *“Aí, tem que ser com eles porque... isso aí eu não sei de nada”*. Eles esperavam que a escola ensinasse algo mais além dos conteúdos escolares: *“Aprender ler, coisa boa...”* (mãe); *“Saber conversar com os outros, ... saber conversar, explicar, não ser mal educado. (...) Sempre eu falo para eles, lá: que sempre vai para escola para aprender coisa boa”* (completa o pai). Para ele, “coisa boa” era *“saber responder para os outros, como é que trata os outros. Isso aí tudo é coisa boa. Não é? Tratar a pessoa bem, ser educado, isso aí é coisa ... para mim é coisa boa”*. Além disso, a mãe acrescentou que “coisa boa” era *“aprender uma profissão, uma coisa”*.

O pai almejava que com a escola os filhos tivessem melhores chances profissionais no mercado de trabalho ou ainda a possibilidade de progressão no emprego. E deu um exemplo: um dos filhos mais velhos tinha começado em uma empresa, como ajudante e depois fora promovido, *“porque ele tem estudo”*. Ele ainda fez uma comparação *“se eu entro de pedreiro, meu serviço é só de pedreiro mesmo. Não tenho estudo”*.

Para a mãe, a família também educava, ensinava aos filhos, e exemplificou: *“eu só ensino coisa boa para eles, explico tudo... o que tem que fazer, o que não deve fazer, é assim que eu tenho que falar para eles, para elas”*. Além disso, a mãe disse que, especialmente às filhas, ensinava a trabalhar, a cuidar da casa: *“trabalhar, explicar as coisa que tem que fazer ... e pronto”*. Disse ainda que como ela trabalhava fora eram *“elas que ficam em casa (...) lavar uma roupa, passar uma roupa, tudo é elas que faz”*. Mas quando voltava do trabalho era ela quem preparava o jantar para a família (“ofícios de mulher”).

Para a irmã F1, sua família educava os filhos e se envolvia em sua escolarização:

“Educando... para ir para escola, para num... você... essas meninas de hoje estão tudo com... droga. Geralmente, você vê menina de... 12, 10 anos com vício de droga. Então, tem vez que a gente... se nós não tivéssemos... não fôssemos educadas pela minha mãe, nós poderíamos também estar na droga. Que se nós não tivéssemos a cabeça que nós temos hoje...”

Para ela, sua mãe as educou *“sempre falando o bem. Assim... nunca falou mal nada para a gente”*. E deu um exemplo: *“Tem menina da idade da... (aluna F) mesmo, fuma droga. Está perdida no mundo, está grávida, tem que sair da escola. Hoje mesmo eu fui no postinho (posto de saúde) com uma amiga minha, tinha uma moça de 14 anos grávida. Falei: ‘nossa!’. Deu até judiação dela”*. Segundo ela, a família poderia ajudar a evitar estes problemas conversando com as filhas.

A mãe conhecia a escola da filha e já tinha participado de reuniões: *“Já fui já na reunião de lá”*, mas admitiu que naquele ano (2001) não tinha ido a nenhuma reunião, que uma das outras filhas mais velhas comparecia. O horário das reuniões (16h) chocava-se com o horário de saída do trabalho da mãe (16h ou mais, em alguns dias): *“esse ano não, as meninas é quem vai no meu lugar. Elas vêem que tem reunião e eu não estou. Ai a menina vai”*.

A irmã F1 disse que já tinha ido a reuniões de pais e mestres de sua irmã, no começo do ano, e que estas eram bimestrais, que os professores falavam

“como que o aluno estava. É sempre assim”. Trata *“sobre as notas, sobre...”* e ainda *“elas reclamam dos alunos bagunceiro, sabe? Daqueles alunos mais bagunceiro, agitado assim... Geralmente os que fazem bagunça as mães não vão e o que não faz bagunça que vai... (as professoras) sempre falam.*

Sobre a participação nestas reuniões a irmã F disse que era mais como ouvinte, apesar dos professores darem oportunidade para as famílias falarem. Ela, quando falava, era só para perguntar sobre a irmã: *“eu só ouço. Quando eu vou, eu só ouço, só. Eu não falo nada, fico quieta. (...) Quando eu falo é para perguntar se ela está bem, se ela está bagunçando. Mais nunca falou nada dela”*.

Fora as reuniões bimestrais a mãe revelou que nunca comparecera à escola por espontânea vontade (“*não, não, não. Só quando tem reunião que ela... (avisa)*”). Mas disse que se sentia à vontade para fazê-lo, apesar de nunca tê-lo feito.

A comunicação da escola com a família era intermediada pela filha, que avisava das reuniões (“*ela chega em casa, ela já fala. Ela fala*”). Para a mãe não havia outra forma de contato entre a escola e a família. Entretanto, das reuniões acontecidas na escola em 2002, ela não tinha ido nem enviado uma das filhas mais velhas a uma delas porque a filha F tinha deixado de avisá-la:

“... Foi só uma vez só que não deu para ir. Eu também... ela não falou nada para mim. Eu cheguei do serviço, ela também não falou nada. Aí quando eu cheguei aqui... aí a... (irmã F1) falou assim: Ó mãe, hoje tinha reunião da... (aluna F). Aí eu falei assim: mais você não foi? Ela falou assim: Ah! Não fui não. Aí eu falei assim: Agora já está tarde. Agora não tem mais reunião. Depois a ... (aluna F) chegou, falou assim: ‘Tinha reunião hoje!’ Falei assim: ‘ mais você não falou nada para mim, para mandar a... (irmã F1), não é? Aí ela ficou... falou assim: ‘não tem importância, de outra vez vai’”.

A mãe queixou-se sobre o horário em que as reuniões aconteciam. que não era conveniente para ela que trabalhava até às 16h e que quando chegava em casa ainda tinha que providenciar alguma coisa, por exemplo, o jantar ou algum outro afazer. Por isso, era mais fácil mandar uma das filhas mais velhas: a irmã F1 assumira essa função. Segundo ela, “*para mim não dá, né... porque, às vezes, eu chego do serviço e não dá para eu ir. (...) A reunião, às vez é quatro horas, é três hora e não dá para eu ir. Aí eu mando a ... ir no meu lugar*”. Depois que começou a trabalhar como babá, a irmã F1 não pôde mais ir às reuniões no lugar da mãe.

Segundo a mãe, quando os filhos eram menores era ela quem ia às reuniões, mas hoje em dia pede que uma das filhas mais velhas o faça em seu lugar: “*Ah! Eu ia sim... Sempre eu ia. Quando eles era mais... que eu não tinha quem ia. Eu sempre eu ia nas reunião deles. Era eu que ia*”.

Além desses aspectos o fato de trabalhar fora hoje em dia (para ajudar no orçamento da casa) dificultava que ela participasse mais diretamente das reuniões da escola. Apesar de não ter mencionado, o nível de instrução das filhas pareceu tê-la ajudado a se eximir desta tarefa, já que tinha alguém na família que podia fazê-lo por ela. Talvez, para ela, alguém mais apto, mais familiarizado com o linguajar e com as exigências da escola.

Já o pai que, segundo a mãe, era mais alheio aos assuntos escolares, defendia a escola e pensava que ela tinha sempre razão quando reclamava dos alunos:

“a escola quando eles fazem errado ela manda chamar nós. Qualquer coisa que eles fazem lá, a escola manda chamar. (...) A escola é... isso aí para ela... ela fala tudo certo. Ela não ... algum erro que der lá eles chamam a gente... para a gente corrigir! A escola não pode ter culpa. Só isso que eu sei falar... Na minha opinião ...”

Para a mãe, as famílias participavam reuniões na escola *“... porque elas vão... porque gosta... da escola”*. Já para a irmã F1 as famílias participavam *“para saber dos alunos, dos seus filhos”*. Por outro lado, a mãe indicou que algumas famílias não participavam *“talvez também é porque trabalham, não pode ir. Chega tarde. Deve ser isso também”*. (...). Sobre isso a irmã F1 ainda mencionou: *“Tem mãe que não vai porque sabe que vai... a hora que chegar lá vai... a professora vai falar que o aluno é dos piores. Então... então, eu acho que elas nem perdem o tempo de sair de casa”*. A mãe concordou que talvez muitas famílias não fossem à escola para não ouvirem reclamações sobre seus filhos.

Sobre o funcionamento da escola, a mãe disse que não conhecia bem porque *“eu não sei, porque eu nunca fui na hora da aula não”*, e nem sabia o quê a escola ensinava, o quê a filha aprendia, porque ela não comentava nada em casa (*“não, ela não fala nada”*), nem ela perguntava sobre isso (*“não, não pergunto para ela”*). Quando indagamos sobre o que a mãe achava que a filha aprendia na escola, ela mencionou apenas *“saber ler”*. Além da leitura, não apontou mais nada.

Por um lado, mãe e filha não costumavam conversar sobre o que acontecia na escola, sobre o que a filha aprendia, e nem os pais tinham um envolvimento direto nas atividades acadêmicas da filha; por outro lado, a mãe disse que procurava conversar outras coisas com a filha, o que se resumia a conselhos e a transmissão de valores: *“para não fazer coisa errada, para num ficar respondendo... má-criação com os outros. E assim nós conversamos assim”*. Disse que o fazia, geralmente, à noite quando ela e as filhas estavam em casa: *“de noite quando eu estou em casa e ela chega da escola. Aí eu converso com ela. Com ela só não, com todas elas ... eu tenho cinco fêmeas. E é um quebra cabeça com essas meninas. Deus me livre!”* Ainda, segundo ela, era muito mais difícil criar as filhas: *“Ah! É. As mulheres é. As*

mulheres quando estão pequeninhas... assim mesmo ainda vai ... dá para tolerar, mais quando estão tudo moça, Deus me livre!”

A maior preocupação da mãe com as filhas era *“arrumar namorado e ... debandar com elas. E é tanta mulher grávida por aí. Ah! Não. Ficar tudo grávida que nem muitas por aí. Minha preocupação é essa”*. Por isso procurava conversar, aconselhar as filhas: *“dou conselho para elas não fazer isso, converso tudo com elas, tudo, explico tudo. Até aqui, graças a Deus, não aconteceu ainda nada”*.

Sobre as atividades escolares (tarefas e outros trabalhos) que a aluna F fazia em casa, o pai não soube tecer maiores comentários. Quando abordamos este tópico, inicialmente afirmou que a filha levava estas atividades para casa, depois confirmou com a irmã F1. Segundo a irmã, quando a aluna levava tarefa *“faz sozinha”*, só pede ajuda *“de vez em quando, quando ela não sabe mesmo, ela pede para nós ensinarmos ela. Aí nós... ensinamos. Mais é muito difícil”*. Quando levava tarefa, F a fazia pela manhã, antes de ir para a escola. Não havia um local específico da casa para a aluna F fazer a tarefa, ela a fazia em qualquer lugar. Também a mãe confirmou que era *“em qualquer lugar, em cima da cama. A minha cama é que é o poleiro”* (risos dos participantes). Segundo a mãe, sua cama era o *“poleiro”* porque: *“Eu sei lá. Acho que é mais gostosa que as delas”*. O pai interferiu dizendo que o quarto da mãe era mais silencioso: *“Ah! É por causa do barulho, ali está a televisão ligada. ... Aí ela faz no quarto dela (da mãe). No quarto dela tem outra televisão lá. Então, ela tem que ir para o lugar que ... que a televisão... ficar escrevendo e tá olhando para a televisão não faz nada. Não tem como”*.

Quando indagada se era obrigação da família ajudar o filho nas tarefas escolares, a mãe apontou: *“Acho que sim. Porque às vez... ela não sabe direito e aí... o outro sabe e ensina para outro”*. Ela disse que não ajudava direta e sistematicamente a filha nas tarefas porque não sabia ler, mas que quando esta precisava de alguma informação ou conhecimento que não dependia da linguagem escrita, mas da falada, ela a ajudava, ensinava, explicava.

Questionamos como seria se na família não tivesse as irmãs para ajudar a aluna F nas tarefas. Se ainda assim a mãe pensava que era obrigação da família ajudar o filho nas tarefas. Ela reafirmou que sim e disse qual estratégia usaria para compensar a falta de habilidade, de repertório da família para ajudar o filho: *“Ah! Eu penso que sim.*

É sim ...” Depois acrescentou como agiria neste caso sugerido: *“Ah! Eu não sei como que eu ia fazer, né ... Tinha de pag... de pegar um estranho para ensinar (um vizinho ou outro estranho). ... um estranho para explicar, ensinar”*.

Segundo a mãe, não era difícil para a família ajudar a aluna nas tarefas escolares porque tinha as irmãs mais escolarizadas e que a ajudavam. Mas reconheceu que se não tivesse as filhas, para ela seria difícil cumprir esta tarefa.

Quando indagamos se a aluna gostava de ler outras coisas, fora as da escola, o pai disse que não sabia dizer, que ficava pouco em casa. Naquele dia estava em casa mais cedo porque tinha faltado material no trabalho. A irmã F1 disse que *“ela lê aqueles negócios de artista... revistas, essas coisa”* e que F não tinha contato com outros materiais que não fossem os da escola, como livros, revista em quadrinhos, enciclopédia ou dicionário; só quando ia a alguma biblioteca. Apesar disso, F tinha contato com o comércio informal, fosse ajudando o pai nas romarias ou na revenda de *lingeries*.

Sobre um possível trabalho conjunto entre escola e a família, não houve indicação, nem por parte da mãe, nem da irmã F1. Mas quando perguntamos à mãe sobre o que ela gostaria que a escola oferecesse/ensinasse, além das matérias escolares, o que as filhas deveriam aprender na escola, ela indicou que a escola deveria oferecer um curso de computação, porque as filhas tinham vontade de fazer, mas ela não tinha condições de pagar os cursos particulares da cidade.

Já o pai tinha uma postura “pessimista” em relação à escola da rede estadual, que se a família quisesse um ensino melhor teria que ser no ensino pago: *“Depende, ... Depende da escola, se ela pode fazer ... a escola... hoje só quem estuda pago! Que a escola faz de tudo ... mais a escola sendo do governo, assim do Estado ... é... tem que fazer só aquilo que ela pode fazer mesmo... ensinar... as matérias, só isso que ela pode fazer”*. Famílias como a sua não tinham condições de colocar os filhos no ensino pago, já era muito difícil mantê-los na escola pública. Mas a escola ajudava muito quando a família não podia comprar o que era solicitado: *“... Pega que nem nós: tem vez que nós não podemos nem comprar um caderno para o aluno. Tem vez que não*

*dá. (...) Às vez tem livro caro, a gente não pode comprar. É obrigado a menina pedir lá .. a escola dá. Fazer qualquer coisa. E a escola ajuda muito*³⁴.

Mesmo diante desta situação o pai acreditava que a escola pública poderia oferecer um ensino melhor, de melhor qualidade: “*se ela tivesse condição, podia... aumentar mais outras coisas para o aluno, ensinar mais, mais ainda*”.

Sobre as mudanças decorrentes da nova política pública, nem a mãe nem a irmã F1 tinham muita clareza a respeito. Alegando ter comparecido apenas à reunião do 1º bimestre, durante o ano de 2001 (o que confere com o registro de controle de presença das famílias na escola), a irmã disse que não sabia das mudanças. Depois mencionou que sabia apenas que tinha mudado de nota para conceito: “*Mudou aqueles negócio de nota lá: S, PS, lá...*” e a escola tinha explicado o que significava cada conceito. Indagamos um pouco mais para saber se a família sabia sobre a implantação da Progressão Continuada e da eliminação da repetência: a mãe ficou calada, demonstrou não saber nada a respeito. Depois de indagarmos diretamente sobre a eliminação da reprovação a irmã confirmou que a escola tinha passado esta informação.

A irmã F1 relatou já ter repetido a 2ª série e se posicionou: “*acho que naquela época era muito difícil. Então... repeti a 2ª série. (...) Achei ruim porque depois você fica tudo atrasado. Ai... era para mim ter terminado já. Apesar que eu parei que eu quis também, quando eu terminei a 8ª. Que elas aqui falava: não pára, não pára ... minha mãe falava*”. Mas mesmo assim ela parou porque “*depois que eu entrei na escola... na outra escola lá, eu achei muito estranho, sabe, do... (escola investigada), que eu tinha bastante amizade aí. Depois indo para outra escola eu achei estranho, não era a mesma turma, falei: ‘então... eu caí fora da escola... Ai eu voltei o ano retrasado*”.

A irmã F1 declarou que a experiência da repetência não foi boa: “*não acho que foi bom...*”. Quando ela repetiu, repetia todas as matérias e não só a que não tinha conseguido nota, o que era ruim. Apesar disso, não tinha certeza se a nova política traria benefícios porque muitos alunos poderiam passar sem aprender: “*Não é bom. É ruim também porque muitos assim... pensa assim: ‘Ah! eu não vou na escola, mas chega no final do ano eu passo’.* Tem muita gente que pensa assim”.

³⁴ Nesta passagem o pai quis saber se aquela pesquisa que estávamos fazendo era para o governo. Esclarecemos que não, era uma pesquisa vinculada ao nosso trabalho na universidade.

Já a mãe ficou espantada com a possibilidade da não reprovação e da não aprendizagem: “... *A pessoa vai passar de ano sem saber de nada? Como é isso? Não pode*”. Acrescentou: “*porque para pular de uma série para ir para outra e... não sabe de nada. Ai tem que voltar para trás de novo*”.

Segundo a irmã F1, a mudança não iria proporcionar melhorias no ensino, mas alguns alunos gostaram da mesma: “*eu acho que não melhora não, porque... Por exemplo, se eu estou na 7ª, vou para 8ª... não sei de nada da 7ª, eu vou para 8ª sem saber nada? Como que eu vou conseguir passar para o 1º o ano que vem?* (pausa) *Agora para ... tem bastante aluno que está moleza*”. Ela ainda revelou que se fosse em sua época, talvez ela também tivesse gostado da idéia: “*Ai, não sei... (risos) Ai eu acho que eu ia gostar também, viu... É porque aí não ia ter reprovação*”. Pensava assim porque não concordava com o fato de o aluno, quando reprovado, ter que repetir todas as matérias; se ele repetisse só aquela em que não obteve rendimento, seria o mais correto. Achava, inclusive, que o aluno aprenderia mais se fosse assim.

Apesar da proposta prever esta possibilidade, na prática não era isto que acontecia na escola. Não havia o reforço durante o ano e, como a própria irmã F indicou, a recuperação em janeiro não era satisfatória. Para ela o período era muito curto e o aluno não tinha a oportunidade de recuperar a “aprendizagem perdida” durante o ano: “*Acho que não... consegue não. Pode até tirar um S, mais tirar PS não. Em janeiro não. (...) Porque eles não vê tudo do ano todo. Porque não dá, porque eu acho que são duas semanas de recuperação em janeiro*”.

Mesmo não estando plenamente esclarecida sobre a proposta da Progressão Continuada a mãe pensava que a eliminação da repetência na escola era benéfica para o aluno porque este não atrasava os estudos: “*eu acho uma boa. Assim... se não reprovar. Eu acho bom. Porque eles não... não reprova, não fica atrasado na escola. Eu acho uma boa*”. Mas não concordava que o aluno fosse promovido com “deficiência” de conteúdo. Neste caso, pensava que ele deveria repetir o ano.

Para a mãe esta nova política não havia influenciado sua família nem a escolaridade da filha, nem naquele momento, nem para o ensino futuro.

Como pensa a aluna F

Assim como os pais, a aluna F tinha grandes expectativas em relação à escola. Para ela a escola era: *“Ah! Para mim eu acho bom. Que estudar... seja alguma coisa na vida. Eu acho bom a escola para mim”*. As pessoas freqüentavam a escola *“por causa que tem algum interesse de ser alguma coisa na vida, de aprender, essas coisas”*. Particularmente, gostava da escola e de estudar, gostava do convívio que a escola possibilitava: *“Ah! Eu gosto sabe, de ir para escola, assim (...) eu gosto... Por causa das pessoas, assim; dos professores”*. Disse que gostava do que aprendia na escola e tinha facilidade para tal, exceto em matemática: *“mais em matemática, que eu não tenho taanta (facilidade)... assim”*.

A expectativa de escolaridade da aluna F era: *“Ah! Eu pretendo fazer até o colegial, o 3º”*. Não faria faculdade porque *“eu acho que não dá... porque eu não tenho condições de fazer faculdade”*. Segundo ela, depois que conclísse o Ensino Médio, pretendia *“fazer cursos. (...) Curso de computação...”*. Não tinha muita clareza quanto às perspectivas profissionais, mas pensava que se fizesse cursos complementares (como este que citou) iria aumentar suas chances no mercado de trabalho: *“Ah! Porque ia ajudar mais... assim a procurar um serviço, eu achava... porque agora eles tão exigindo que tenha cursos”*.

Para a aluna F, ela estudava em uma boa escola: *“eu acho boa, minha escola. Não tenho nenhuma queixa contra ela”*. Cabia à escola: *“educar... ensinar... sei lá. (...) Ensinar eles não fazer bagunça, não desrespeitar também o professor, não xingar ninguém, não deixar falar palavrão dentro da sala, essas coisas”*. Mas, segundo ela, *“... os pais também devem ensinar os filhos a ter educação”*.

Acrescentou que cabia às famílias *“(...) Ensinar não ficar xingando os outros no meio da rua; não desrespeitar os professor... é isso”*. Sua família educava os filhos com conselhos e orientações e o fazia porque queria o bem deles: *“eles fala para mim... sabe... não fazer coisa errada (...) paro nosso bem, não ficar xingando ninguém...”*

Além dos conselhos, sua família, especialmente a sua mãe, a ensinava a: *“limpar casa, ensina eu fazer comida, essas coisa me ensina. (...) a não chegar tarde quando eu saio; não xingar os outro; não andar com mal companhia”*. A maior

preocupação de sua mãe era: *“medo de sair e não chegar. (...) que a gente sai da escola, aí já fica preocupado se chega meio tarde assim. Aí já pensa outra coisa... Pensa que aconteceu alguma coisa”*. Para F, sua família não tinha preocupações com ela na escola (*“... na escola não”*).

Para a aluna, a família ajudava a escola na educação do filho com conselhos (*“não xingar, não desrespeitar, essas coisas”*) e se envolvia com a mesma à medida que perguntava, ouvia do filho o que se passava na escola. A relação de sua família com a escola era restrita às reuniões bimestrais e esta não precisava ir à escola porque ela não era uma aluna bagunceira: *“Minha mãe vai só... sabe? Quando tem reunião. Porque eu não faço bagunça assim... Então, minha mãe não precisa ir quase lá”*. Quando questionada, disse que a família poderia ir em outras oportunidades, não apenas quando o filho fazia bagunça.

A aluna reconheceu que naquele ano (2002) a sua família não tinha ido às reuniões que tinham acontecido na escola e justificou: *“... desta vez não foi ninguém. ... Porque a minha mãe trabalha, então, não deu a hora, sabe... dela ir no serviço. E minha irmã também... aí não deu para ir”*. Para ela, se fosse em outro horário, mais tarde, talvez sua mãe tivesse participado. Disse que sua família se sentia à vontade para ir à escola mesmo sem ser chamada, mas que nunca o tinha feito.

Quando sua família (mãe ou irmã) ia às reuniões da escola, chamava a sua atenção por causa do seu comportamento, principalmente pela conversa em sala de aula.

Para a aluna, a comunicação entre a escola e sua família, que era feita por seu intermédio (no primário bilhete e agora recado), sempre foi garantida porque ela a transmitia, mas nem todos os alunos de sua classe o faziam, principalmente os meninos: *“os que mais não querem avisar são os moleque... que não avisam. Que falam que esquecem, mais...”*

Para ela, o contato da escola com a família poderia ser diferente: a família poderia ir à escola mais vezes e em qualquer dia. Reconheceu que a participação das famílias na escola era pequena. Em sua opinião, as famílias participavam da escola *“porque acho que elas se interessam pelos filhos, pela escola também”*. Já as famílias que não participavam da escola não o faziam porque *“acho que não vão porque acho que não liga assim, quase assim. Nem se interessa”*. Além disso, *“tem algumas que não*

vão por causa do tempo mesmo. Não é porque não se interessam é porque não vão mesmo”. Como o caso de sua mãe, que, segundo ela, não participava porque trabalhava: “eu acho que ela se interessa mais não dá para ela ir, por causa do tempo mesmo”.

Suas irmãs, mais do que sua mãe, conheciam o funcionamento da escola porque já haviam estudado lá. Sua mãe conhecia um pouco do que se passava na escola, por exemplo, o que aprendia e como era o ensino, por seu intermédio: “sabe, eu falo para ela: tenho que fazer prova daquilo, eu falo o que eu aprendi naquilo. Falo para minhas irmãs o que eu aprendi naquilo”. Mas que ela conversava em casa mais com suas irmãs “porque elas já aprenderam... e que elas já (passaram pela escola)... e, então, elas me explicam”.

Mesmo que soubesse pouco sobre o que ela aprendia na escola, F disse que sua mãe estava satisfeita com o ensino que lá recebia.

Além do que aprendia, a aluna disse que a escola deveria ensinar muitas outras coisas (“tem muitas coisas que deveria ensinar... Ah! Sei lá”); não chegou a indicar um conteúdo, mas disse que “poderia ter também uma... uma sala de... de livro para os alunos lerem. Ali não tem quase não. Para ler assim, não tem muito assim”. Segundo ela, a escola tinha alguns livros, mas não tinha um local próprio, uma biblioteca, que os alunos pudessem utilizar, ter a possibilidade de “sentar e ler sossegado. Mais lá não tem. Tem uma classe e tem aluno, sabe. Ai não tem... ali está faltando mais salas, está faltando... para ter essas coisas”.

A aluna disse que gostava de ler, que o fazia quando estava sozinha em casa: “às vezes, assim... eu leio assim, sabe. Que eu estou só, assim, aí eu leio. (...) eu gosto de ler revista... Aquelas que fala de novela, essas revista” (risos da aluna). Mas outros materiais, como livros de história, a aluna disse que lia somente quando o professor dava na escola (como na campanha de leitura na escola em que ela tinha lido e feito o resumo de um livro). Talvez não o fizesse porque em casa não tinha este tipo livro, só na escola, mas ela só o utilizava no âmbito de alguma disciplina ou sob a responsabilidade de algum professor. Também na escola não havia espaço apropriado para tal.

Sobre as tarefas escolares, a aluna disse que não costumava levá-las para casa. Quando tinha, eram trabalhos, que ela tinha que pesquisar, o que fazia em grupo, com as colegas da classe, que procuravam a biblioteca comunitária da universidade por

ser mais próxima de sua casa: *“Quando eu faço é mais assim para ir na biblioteca, sabe. Aí eu chamo as minhas colega, elas vão”*.

Quando a tarefa não envolvia uma pesquisa fora de casa, a aluna a fazia sozinha ou, quando não, pedia ajuda para uma das irmãs mais velhas: *“quando eu sei assim... eu faço sozinha, nem peço”*. Quando não sabia ou tinha dificuldade pedia ajuda para *“minha irmã. Mais em matemática. Assim... quando manda fazer trabalho, sabe, aí eu enrosco e elas vão, me ajudam até...”* Segundo ela, as irmãs não tinham dificuldade em ajudá-la nas tarefas, embora algumas vezes não se lembrassem mais do conteúdo em questão. Mesmo assim, a ajudavam sem grandes problemas e o faziam do seguinte modo: *“elas vão me explicando, aí se eu não entendi, explica de novo. Aí eu vou fazendo”*.

Para F não era obrigação da família ajudar o filho nas tarefas escolares, embora até pudessem fazê-lo, porque o aluno estava na escola para aprender: *“não é obrigação, assim, sabe... ele está na escola é para aprender, eles (a família) não são obrigados a ajudar. Eles estão lá para prestar atenção. Acho que não é obrigação não. (...) Pode ajudar”*. Segundo ela, se não tivesse quem a ajudasse nas tarefas em casa, procuraria a ajuda de um colega ou do professor: *“eu ia pedir ajuda para minhas colegas, ao... professor... pedir explicação...”*

Sobre o ensino recebido na escola, F disse que tinha percebido uma melhoria a partir da 5ª série:

“Eu acho bom. (...) Eu acho que melhorou; como era antes, eu acho que melhorou mais o ensino agora. (...) De uns tempos atrás, sabe... os professores não ligavam quase muito sabe? Agora, eles deram uma melhorada. (...) eu aprendi mais agora da... acho que da 5ª série... Porque agora da 6ª assim... eu acho que eu aprendi mais”.

Ela pensava que tinha aprendido mais *“porque acho que os alunos se interessam e a classe está ficando mais quieta, sabe. Porque quando a classe é bagunceira eles falam e ninguém escuta nada... Aí começa falar... e quem ficar quieto aprende”*. Disse que sua classe (a 8ª) era bagunceira, mas que às vezes ficava quieta e que quando os alunos não ficavam quietos os professores os colocavam nas carteiras da frente.

A aluna não comentou espontaneamente sobre a Progressão Continuada e quando indagamos sobre possíveis mudanças na escola em termos da avaliação e da

promoção dos alunos disse que a única coisa diferente era que agora tinha o exame do final de ciclo: *“Ah! Se mudou? ... Acho que não. Só tem que ... aquela prova lá que passa ... do SARESP ... das 8^a”*. Mencionou que a avaliação também não tinha mudado e descreveu: *“eles dão prova, avalia o comportamento, dá exercício. Assim que eles avaliam”* (idéia bem diferente da dos outros colegas).

Como a aluna não mencionou nenhum aspecto da Progressão Continuada e nem a eliminação da reprovação entre as séries de um mesmo ciclo, perguntamos sobre isso diretamente: ela ficou surpresa e demonstrou não saber desta proposta e até afirmou que a reprovação existia entre as séries: *“Que não reprova! Reprova sim. Eu acho que reprova sim. Que muitas pessoas... assim, que estudaram comigo reprovaram”*. A aluna relatou que tinha um colega que estava na 6^a série e que tinha reprovado duas vezes. Indagamos se no caso deste aluno não tinha sido por falta e ela concordou: *“é, mais acho que por causa da falta”*. Porque os alunos freqüentes, mesmo quando não tinham rendimento satisfatório, eram promovidos: *“Ah! Eles passam. Aqueles que vão... aí vai na recuperação... e passa. Eles vão na recuperação e passam. (...) tem alguns que vão... eles vão só por ir mesmo e chega lá na hora do... da recuperação, passa. E vão o ano inteiro e não aprende nada. E vão na recuperação e passam”*.

Como a aluna disse que não tinha ouvido falar sobre a Progressão (*“Ah! Para mim eu nunca escutei nada não”*), explicamos como era a proposta que tinha sido implantada nas escolas. Ela reafirmou que os seus professores não haviam comentado na classe sobre esta nova política, e revelou que principalmente a professora de português conversava com a classe sobre o “SARESP”: *“Porque nós vamos fazer mais de Português. Então, é mais a professora de Português, sabe... que explica, fala para gente prestar atenção mais. Que essa prova aí... que é a prova... o SARESP, eles falam”*.

F tinha receio deste exame que faria ao final do ciclo e admitiu: *“Eu estou (riso)... Ah! Eu não quero repetir não. Não. Aí eu presto atenção mais na aula de Português, que ela fala que vai cair de... português. Ela explica mais. Ela dá redação para fazer”*.

Para a aluna, o anúncio sobre a eliminação da repetência não fez diferença em nada e não influenciou sua vida escolar. Mas segundo ela, parecia que os

alunos tinham perdido o interesse pela escola e que passariam a ir à escola somente para garantir a presença e que era “injusto” com aqueles alunos que se esforçavam na escola durante todo o ano e não apenas na recuperação em janeiro: *“Eu acho que agora que eles não vão ter mais interesse assim... algum porque já sabe que passa. E vai mesmo só para ir... para não... para não marcar falta. (...) agora que sabe que passa, aí só vai ir só para marcar presença. Aí vai na recuperação, aí passa”*.

Ela disse que ouvia alguns colegas comentarem: *“Ah! Eles falam: ‘vou ir na escola só para marcar presença, mesmo. Aí chega na hora da recuperação, passa’”*. Mas ela não concordava com esta situação: *“Eu acho ruim porque aqueles que estão se esforçando não passam e aqueles que não fazem nada na classe vão lá e passam”*.

Mesmo não tendo sofrido repetência, a aluna disse que conhecia alunos que tinham passado pela experiência e comentou: *“... eu acho que repetiu é porque não sabe... Ou se não, não tem interesse pela escola e não foi mesmo. Aí faltou muito, aí por isso que repetiu”*. Ainda, segundo ela, quando repetia o aluno aprendia mais se se interessasse: *“se interessou lá pelo ano passado, acho que aprende mais sim”*. Ela defendeu que a aprendizagem dependia mais do interesse do aluno (“do interesse”) e do professor (“e o professor ensinar eles”).

Para ela, a escola melhoraria com esta mudança só se os alunos tivessem mais interesse: *“se os alunos tiverem mais interesse, acho que melhora sim”*. Mas quando questionada se a melhoria da escola dependia somente do “interesse do aluno” ela acrescentou: *“acho que depende do interesse de todo mundo para melhorar, não é só dos alunos”*.

Questionada sobre a possibilidade de algum trabalho conjunto entre a escola e a família, a aluna não acreditava que este pudesse ser concretizado (“acho que não”) e estava satisfeita com o ensino e o relacionamento que sua família mantinha com a escola, apesar de pensar que o contato da escola com as famílias podia ser mais freqüente.

Uma síntese sobre a família F:

Tanto os membros de sua família como F valorizavam a escola: os pais, com base no próprio exemplo da não escolarização, acreditavam na escola e na oportunidade de aprendizagem e de possibilidades de um futuro melhor; F vislumbrava na escola a oportunidade de “*ser alguma coisa na vida*”.

Assim como seus pais e sua irmã F1, F considerava sua escola um boa escola: estavam satisfeitos com a escola, os professores e o ensino oferecido. Mas a mãe indicou que a escola poderia oferecer cursos como o de computação para os alunos que não tinham condições de pagar e o pai fez comparações com o ensino privado, indicando que a escola pública não podia oferecer muito mais além dos conteúdos escolares, mas que poderiam ensinar os alunos um pouco mais.

O que F pensava sobre o papel da escola era semelhante, em alguns pontos, ao que pensava sua família: assim como seus pais, F pensava que a escola deveria ensinar além dos conteúdos escolares; que deveria ensinar o respeito aos professores, a não fazer bagunça e a ser educado. Por sua vez seus pais pensavam que à escola caberia ensinar conhecimentos e habilidades que não eram possíveis no âmbito da família; além disso, caberia ensinar a ser educado e a aprender uma profissão.

Também concordavam no que cabia à família na educação dos filhos: para F, a família deveria ensinar os filhos a ter educação e a respeitar, dar conselhos e orientar; para sua família, eles educavam os filhos ao ensinar o que era certo e o que era errado, “*coisa boas*”. Assim como sua mãe, F destacou que aprendia com os afazeres domésticos no contato com a mãe e as irmãs em casa.

A relação escola-famílias era percebida como importante, tanto por F como por sua família, mas indicada como “limitada” devido à dificuldade de a mãe comparecer nos horários das reuniões estipuladas pela escola. Apesar disso, a filha pensava que a mãe não precisava comparecer tanto à escola porque ela não era “bagunceira”. O pai era alheio aos assuntos da escola da filha e a mãe já não participava das reuniões por motivos de trabalho e também pelo fato de a filha F1 “ser mais apta”, mais familiarizada com o linguajar e com as exigências da escola.

Ao contrário de sua mãe, F pensava que não era obrigação da família ajudar o filho nas tarefas escolares, embora até pudessem fazê-lo, porque o aluno estava

na escola para aprender; mas, caso a família não pudesse ajudar, o filho deveria procurar a ajuda de um colega ou do professor. A mãe concordava com o fato de pedir ajuda a outros quando os pais não podiam ajudar.

Quanto à possibilidade de um trabalho conjunto entre a escola e a família, a aluna não acreditava que este pudesse ser concretizado e estava satisfeita com o ensino e o relacionamento que sua família mantinha com a escola, apesar de pensar que a relação entre ambas poderia ser mais freqüente. A mãe não fez indicação de modificação no seu contato com a escola.

Ao contrário dos outros alunos entrevistados F mostrou-se surpresa ao anúncio da eliminação da repetência entre as séries de um mesmo ciclo. Assim como sua mãe, mesmo não estando plenamente esclarecida sobre a proposta da Progressão Continuada, não concordava com a mesma se o aluno fosse promovido sem aprender e pensava que a mudança não proporcionaria melhorias no ensino, a menos que o aluno se interessasse e se toda a escola se empenhasse para tal.

F acreditava que com a repetência o aluno aprenderia mais se ele se interessasse. Já para F1 a repetência não era boa para o aluno porque era cansativa e ele repetia todas as disciplinas, não apenas aquela em que tivera rendimento insuficiente. Também pensava que seria boa a idéia se com a Progressão fosse dada ao aluno a oportunidade de reforço e recuperação durante o ano, mas que isso não estava acontecendo na escola.

A mãe pensava que a eliminação da repetência na escola poderia ser considerada benéfica se analisada na perspectiva de evitar o atraso nos estudos dos alunos, mas não concordava que ele fosse promovido sem aprendizagem. Se assim fosse, ela seria favorável à repetência.

Para F a nova medida educacional não tinha influenciado sua vida escolar, mas pensava que alguns alunos poderiam passar a ir à escola somente para garantir a presença e que isso era “injusto” com aqueles que se esforçavam durante todo o ano e não apenas na recuperação em janeiro.

A falta de clareza sobre a nova política ou os seus efeitos no cotidiano escolar parece ter contribuído para a diferença de interpretações e de sentimentos da aluna e de sua família sobre a mesma.

3.7 – CASO 7 – A FAMÍLIA J

“Se você não educar em casa, na escola, eles também não vão conseguir. (...) “Depois que fecha o portão é eles que têm que tomar conta dos filhos da gente.” (...) Eles faz a obrigação deles. (...) Eu não vou falar que não ensina porque ensina. Como diz: ‘aprende quem quer’.”

Aluna J: 14 anos, a caçula de dois filhos, era praticamente filha única, uma vez que o irmão tinha falecido em um acidente, há nove anos. A aluna sabia bordar “ponto cruz”, o que, segundo a mãe, tinha aprendido sozinha, apenas observando uma colega. Para a mãe, a filha não bordava sempre, e o fazia mais para preencher o tempo em casa, especialmente nas férias. **Família nuclear:** pai, mãe e filha. **Profissão dos pais:** pai pedreiro, mãe do lar. **Raça:** Branca. **Origem dos pais:** Paulistas, de Novo Horizonte; em São Carlos há 14 anos. **Religião:** católica. **Moradia:** própria.

A aluna J levou o bilhete, mas nas duas oportunidades que retornamos à escola para saber a resposta das famílias não foi possível obter o seu retorno: primeiro, por dispensa dos alunos antes do horário convencional; segundo, porque a aluna não estava presente. Assim, resolvemos ir diretamente à casa da aluna, uma vez que não tínhamos outra forma de contato. Resolvemos investir neste contato porque a professora Conselheira da Classe tinha dito (no início de outubro de 2001) que não conhecia aquela família, que ela não costumava “aparecer” na escola, nem nas reuniões. Um tipo de família que tínhamos intenção de conhecer. Segundo a lista de presença nas reuniões de pais, consultada por nós naquela oportunidade, o espaço destinado à assinatura do responsável, nas duas reuniões já realizadas, estava em branco (dado que, lido momentaneamente, diria que a família não comparecia a escola, mas que o trabalho de campo com diferentes fontes esclareceu que não era bem assim).

Fomos à casa da família pela primeira vez em 24/10/01, pela manhã. Nesta oportunidade descobrimos que a aluna tinha esquecido de entregar o bilhete para sua mãe (avisou a mãe que havia esquecido quando nos avistou). Nos apresentamos e explicamos o conteúdo do bilhete, o objetivo da nossa visita e fizemos o convite para participação na pesquisa. A aluna acompanhou de perto a conversa com sua mãe. Após esclarecimentos sobre procedimentos, agendamento e possibilidades de realização das

entrevistas (nossa flexibilidade de dias e horários) a mãe aceitou participar da pesquisa. Ela nos passou seu telefone e combinamos de ligar posteriormente para marcar a entrevista.

Após várias tentativas telefônicas sem conseguirmos falar com a mãe (o número fornecido estava invertido), fomos diretamente à casa da família J³⁵. Assim, corrigimos o telefone e agendamos para o dia seguinte a primeira entrevista.

Na oportunidade retomamos a justificativa para a realização do trabalho, explicamos sobre os procedimentos da entrevista e a necessidade da gravação, com o que a mãe concordou. O mesmo procedimento foi realizado quando da entrevista com a filha.

Na primeira entrevista a mãe nos recebeu e foi logo dizendo que não sabia se iria poder ajudar muito, que não tinha o que reclamar da escola. Esclarecemos que o objetivo do nosso trabalho não era apenas ouvir as reclamações sobre a escola, que gostaríamos de conhecer o que as famílias pensavam sobre ela e sobre a educação dos filhos, como era sua relação com a escola etc.

De um modo geral a mãe mostrou-se reservada durante essa entrevista. Consideramos que a entrevista não fluiu facilmente: a mãe parecia “economizar” as palavras e sempre parecia preocupada ao comentar algo: “*Deixa ver o que eu posso falar*”, ou então, “*não sei dizer*”. Mas, de um modo geral, conseguimos explorar os diferentes itens do roteiro.

A aluna J acompanhou o final da primeira entrevista com sua mãe, mas praticamente não participou da mesma, apesar da tentativa de sua mãe para que ela opinasse sobre o que conversávamos. A entrevista ocorria no horário de aulas da filha, e, como imaginávamos e a mãe confirmou, apesar de o ano letivo não ter terminado, como já tinha concluído as avaliações a filha não estava frequentando as aulas: “*não, não terminou. Ela fechou as notas. Então, ela não está indo mais*”. Depois soubemos que a aluna tinha ficado para recuperação em Português (mais detalhes adiante).

A primeira entrevista com a filha e a segunda com a mãe ocorreram no início do ano seguinte (em 20/03/02) e durou cerca de uma hora. Entrevistamos primeiro a filha e em seguida a mãe. A mãe acompanhou parte da entrevista com a filha após a saída de uma vizinha e do término dos seus afazeres na cozinha. Consideramos

³⁵ Neste contato contamos com a companhia do auxiliar de pesquisa. O mesmo não nos acompanhou nos contatos e entrevistas seguintes com esta família devido a outros compromissos e atividades.

que a primeira entrevista com a filha não fluiu muito facilmente. A mesma deu respostas curtas e às vezes vagas (“acho bom”, “não sei dizer”). No momento em que a mãe passou a acompanhar a conversa parece que a filha se conteve mais ainda nas respostas e em determinados momentos até olhou para a mãe como que indicando para que ela falasse algo sobre o que conversávamos.

Como a conversa com a filha não avançara muito este dia, resolvemos aprofundar a conversa com a mãe e retomar com a filha posteriormente. Neste dia, a mãe externou toda a sua aflição em relação aos problemas de insegurança ocorridos na escola com uso de armas (faca) e drogas por alguns alunos. Neste ponto da conversa também a filha opinou sobre o assunto.

As últimas entrevistas com a filha (segunda) e com a mãe (terceira) ocorreram também no mesmo dia (em 21 de junho de 2002). Do mesmo modo, entrevistamos primeiro a filha e em seguida a sua mãe. Enquanto conversávamos com a filha, a mãe acompanhou parte da conversa, mas não participou da mesma. Opinou somente quando conversávamos diretamente com ela.

Consideramos que a filha estava bem mais à vontade nesta segunda conversa, que foi rápida, mas bastante esclarecedora para os pontos que queríamos aprofundar. Também a mãe mostrou-se bastante receptiva para conversar. A mãe comentou o quanto a escola da filha tinha mudado desde o nosso primeiro contato. Reconhecemos e dissemos que tinha sido importante o nosso contato prolongado para poder acompanhar a percepção da família em diversos momentos e situações.

Realizamos as entrevistas com mãe e com filha na sala de estar da casa. Na mesma havia um jogo de dois sofás (dois e três lugares); uma mesa de centro (de madeira, enfeitada com uma toalhinha de crochê) sobre um pequeno tapete; um rack, sobre o qual havia uma TV; um telefone; algumas garrafas de bebida e frascos de remédio. Na parede da sala havia uma fotografia da filha, quando menor (com cerca de 8 anos idade). Do lado de fora da casa havia alguns vasos de plantas. Segundo a mãe, a casa tinha sete cômodos e fora construída pelo próprio pai.

Os pais eram naturais de Novo Horizonte (SP) e moravam em São Carlos há 14 anos, para onde mudaram a procura de trabalho. Segundo a mãe, *“ele é pedreiro e lá a cidade é pequena, tem pouco serviço. (...) Viemos para cá, construímos e a gente tá aqui até hoje”*. Mesmo sendo autônomo o pai sempre tinha trabalho *“se ele ficar muito,*

assim... muito é uma semana parado. O muito, porque aí ele se vira: sabe, ele vai por dia, ele pega... e vai. Nunca ficou sem serviço”.

Quanto à escolaridade da família: a filha estava cursando o 8º ano e os pais cursaram o antigo primário, em Novo Horizonte: *“Eu fiz até o 4º ano, só. O 4º ano primário. E ele também porque naquele tempo, minha filha, era duro para estudar, viu”.* Segundo a mãe, eles não continuaram estudando por falta de condições financeiras e pelas condições de vida da família: *“o tempo meu não tinha condições, porque o meu pai tem cinco filhos, eu sou a mais véia e tinha que trabalhar pra tratar dos pequenos também. E assim era todo mundo naquela época, não tinha condições de estudar”.*

Como pensa a mãe J

Para a mãe, a escola representava uma perspectiva de vida que ela não teve: *“Hoje se eu tivesse estudo era muito melhor. Que a gente, naquele tempo... (...) Hoje tá bem deferente. Se tivesse estudado mais teria um serviço bom... e assim por diante”.*

Para ela, *“a escola é... acho que é tudo. Tudo para uma criança. Criança, adulto. Que eu vejo criança aí que pára na 8ª, acha que a 8ª (frisa) ela é uma coisa, e não é. Tem que continuar estudando.”* E continuar estudando significava estudar *“até quanto pode”* (...), o que *“vai muito da cabeça do aluno, porque não adianta nada eu falar assim para você: a J vai estudar tantos anos. Isso aí é a cabeça dela, não é a minha. Você vai ajudar ela, mais se ela falar não, é não”.* A mãe traduzia esse incentivo à filha como uma ajuda moral, com conselhos e uma ajuda financeira, quando possível: *“na cabeça, falar pra ela, ajudar... assim num dinheiro, se puder. Mais se falar não, é não. Não tem quem pode”.*

A mãe esperava que a filha cursasse uma faculdade, *“isso qual mãe que não quer, não é?”* Mas, entendia que iria depender da filha querer prosseguir nos estudos e não do seu desejo.

Segundo a mãe, a filha freqüentava a escola desde os quatro anos de idade, primeiro numa escola de Educação Infantil do bairro; depois disso, aos 6 anos, ingressou na escola de Ensino Fundamental onde estudava até aquele momento.

Entendia que era dever da família (mais especificamente da mãe) colocar o filho na escola na idade indicada: *“Acho que é um dever da mãe. Chegou aquela idade...”*.

Para ela, a passagem da filha pela escola até aquele momento estava sendo tranqüila, nunca tinha recebido reclamação da escola; às vezes, só alguma reclamação por uma *“briguinha de alunos”* que ela *“ia lá e resolvia”*.

Para a mãe cabia à escola *“eu acho que, em primeiro lugar, a educação, que uns pega, outros não, e o ensino. (pausa) E ensinar muita coisa que precisa mesmo. Eles ensina, não é. Eu não vou falar que não ensina porque ensina. Como diz: ‘aprende quem quer’”*. Ela ainda entendia que quando os alunos estavam na escola ela tinha responsabilidade sobre eles: *“depois que fecha o portão é eles que têm que tomar conta dos filhos da gente”*. Mas, eximia a escola da responsabilidade sobre os alunos que não aprendiam:

“eles ensina, é como eu disse para você, é a cabeça. Porque uns vai, outros não vai. Eles faz a obrigação deles. (...) Só que tem uns alunos que vai outros não vai”; “que quem tem vontade ... porque tem aluno lá, que cê vê as nota, tudo ... que tem as nota boa. Tem outros (...) que não abre nem caderno ... o que que ele vai fazer na escola?”

Entretanto, a mãe pensava que a escola deveria ser mais rígida no cumprimento do seu papel na educação dos alunos:

“eu acho que eles devia ser mais duro. Isso aí eu já falei uma vez na escola. Porque eles chamam o pai e a mãe... a mãe e o pai não tá vendo o que se passa lá. Tá certo que a gente conversa com eles em casa, só que eu acho que eles tinha que ser mais duro com eles. (...) Assim: olha, faz, chama atenção, mais não vira; põe para fora da escola. Amanhã você não entra, sem teu pai ou tua mãe aqui. Você acha que a criança não iria ficar com medo? Não, aí eles reclama para a gente que faz isso, faz aquilo, faz aquilo... mas num vira. Não muda”.

Esta mãe, assim como a G (apresentada anteriormente) estavam certas ao sugerirem que a escola tinha que assumir sua parte e não delegar a responsabilidade para as famílias que não podiam interferir no que se passava dentro da sala de aula.

Mesmo criticando a falta de rigidez da escola em relação ao comportamento dos alunos, a mãe reconhecia que mudar esta situação não era simples devido à diversidade dos alunos e da personalidade de cada um deles: *“como diz: ‘vem muito da cabeça da criança’. Você vê, você cria cinco, olha, tudo igualzinho e sempre*

sai um pior. Porque eu vejo na escola que tem uns que é mais que os outros ... mais peralta. Que é fora de sério, não é ...”.

No nosso primeiro contato a mãe disse que não tinha reclamações sobre a escola da filha:

“É que nem eu falei, que eu ia te ajudar pouco porque eu não tenho queixa dessa escola. (...) Te ajudar pouco mesmo, porque tem muitas mãe que eu vejo: ‘Ah! Aquela escola é isso. Ah! Aquela escola é aquilo’. Será que não é o aluno (filho) dela que tá fazendo isso? Eu não tive problema nas escolas, com o menino, nem com ela. Então, eu fico escutando...”.

A única reclamação que tinha fora solucionada com a oferta de classe do 8º ano também no vespertino:

Você acha que... uma menina que não trabalha vai estudar à noite? Não tem condições, não é? Você vai por lá no meio da cidade? Para quê? Se tem escola aqui (no bairro). (...) Eu não acho justo uma menina de treze anos estudar à noite. Ou você pagar ônibus para ir na cidade. (...) Se tem escola suficiente aqui”.

Se sua filha já tivesse dezoito anos e trabalhasse, não teria problemas estudar a noite, mas não era o caso: *“para quê estudar á noite? Ai você fica até 11 horas esperando essa menina chegar? Ou você vai buscar e levar? Por muito que seja perto não dá para deixar ir sozinha, também à noite”.*

Numa outra oportunidade de conversa com a mãe, quando retornamos à sua casa para aprofundar questões da entrevista, ela nos recebeu com alegria (*“Você não morre cedo... Estava lembrando de você acho que foi ontem...”*), mas também com preocupações porque, se na ocasião da primeira entrevista ela havia feito só elogios à escola (*“gabei tanto aquela escola”*), naquela oportunidade a escola estava cheia de problemas: drogas, brigas e até alunos armados de facas estavam entrando para a sala de aula. Além disso, acrescentou que a Diretora estava ausente da escola e com todos estes problemas que surgiam ficava difícil resolver porque a Coordenadora não tomava nenhuma atitude sem consultar a Direção. E quando o problema surgia a Diretora e sua vice não estavam na escola. A mãe estava aflita, achava muito difícil manter os filhos na escola diante daquela situação e já ouvira famílias falando em tirar os filhos da escola. Essa situação que não fora resolvida até a fase final da coleta dos dados, como relataram mãe e filha na última entrevista, ocorrida em junho de 2002.

Apesar de a filha ter dito (em sua entrevista) que a sua família não sabia (“não tinha a mínima idéia”) sobre o que ela aprendia na escola, a sua mãe disse que: *“Não. Na reunião ele explica tudo. A gente fica mais a par”*. Segundo a mãe, nas reuniões da escola os professores conversavam com as famílias sobre as notas, sobre o comportamento e, além disso, sobre outras coisas que estavam acontecendo na escola, por exemplo, o acréscimo de mais uma disciplina: *“Até teve uma... esse ano tem uma aula a mais, de religião. (...) Então, foi explicado porque. Apesar que eles odeia. Eles odeia essa aula. Até era a última. Nossa! Eles ficaram tão revoltado. Ai passaro (...) Parece que tá dano certo agora”*.

Sobre o que a filha aprendia na escola a mãe estava satisfeita: *“Eu acho que é bom. Não se sei se é ela que tem a cabeça boa. Que ela não dá trabalho. Eu não acho ruim. Agora tem uns lá que... olha... não passa de ano de jeito nenhum”*. Pensava que não havia nada mais a aprender na escola: *“Ah! Eu acho que não. Se não confunde mais a cabeça deles ainda. (...) Porque cê vê, aumentou uma aula, já mexeu com a cabeça deles. Teve reunião por causa disso”*.

A mãe participava das reuniões bimestrais (ou alguma extraordinária, como a acima citada) da escola, ia à mesma *“toda vez que chama”*. Nestas reuniões o que mais se conversava era sobre a disciplina dos alunos: *“é a disciplina. O que mais reclama ali é a disciplina porque na idade dela, já estão todo mundo com 13, 14, 12. Essa idade é terrível. Então, a única coisa que eles reclama das criança é sobre isso”*. Também falavam sobre *“as notas, eles fala o que as crianças faz”*. Se algum pai ou mãe tivesse alguma coisa para perguntar, quando fosse assinar a lista com a professora, perguntava particularmente sobre o filho e ela explicava.

Para ela, a filha sozinha não daria trabalho, mas *“junto com os outros, dá. Dá porque na reunião não fala com uma mãe só, fala com todas elas. Então, cada um chega em casa e conversa. Mais acho que pouco adianta, mais aí já melhoram um pouco”*. Segundo a mãe, pouco adiantava conversar com os filhos porque, geralmente, quando os pais conversavam com os filhos sobre as reclamações (*“Porque você responde? Porque você não presta atenção na aula?”*) eles se esquivavam e atribuíam a responsabilidade a outros colegas: *“Nunca é eles”*. Mas, *“dizer que eles fazem uma coisa grave, não. Por enquanto não, Graças a Deus”*.

Contrariamente à idéia de que pais de alunos maiores iam pouco à escola, esta mãe disse que ia à escola da filha, agora mais do que antes, porque tinha muito mais reclamações por parte da escola, principalmente por indisciplina. Mas, segundo ela, a indisciplina não era exclusiva de sua filha, mas da classe. Como os próprios alunos indicaram a classe era “contaminada” pela “bagunça”, a partir do comportamento de alguns alunos. Assim, todas as famílias que iam às reuniões sempre ouviam reclamações a este respeito.

A mãe conversava com a filha sobre assuntos da escola: sobre o que fazia lá, sobre trabalhos a fazer etc. Quando conversavam procurava passar alguns ensinamentos para a filha, falando que

“não é para brigar na escola, se uma menina ofender é para abaixar a cabeça e vim embora. Porque eu já escutei mãe falar, aqui, vizinho, fala assim: ‘tomar um tapa tem que dá outro’. Não é assim! Ainda esses tempo atrás eu falei assim: ‘E se uma ganguinha pegar sua filha, o que você faz?’ – ‘Ah! Ela que se defenda!’ Então, por isso que eu falo para a minha: ‘Não brigue, gangue vai pegar você. É melhor passar de bobo ... e assim (...) Então, sempre eu conversei com ela ... bom, portanto que ela nunca brigou de tapa, porque eu acho que se ela brigar, ela apanha porque ela não sabe se defender. E desde pequenininha, desde o parquinho eu fui ensinando assim. Então, eu não tive problema nenhum com ela até hoje. (...) E ela com 13 anos, você vê: ela já tá namorando. E na escola, você já viu, não tem esse, não tem aquele que não tem os namoradinho. Então, a gente tem que conversar sobre tudo com eles. ... Tudo, tudo, tudo”.

A maior preocupação da mãe com a filha era com a gravidez precoce: *“Ficar grávida. Nossa! Morro de medo, gente do céu. Com essa idade dela porque, vamos supor, se tivesse 18 anos era diferente. Já pensou uma menina com 13 anos ficar grávida? A mãe conversava sobre este assunto com a filha: “converso direto, todo dia”. Ao que a filha respondia: “a mãe pensa que eu sou boba”. Este tipo de conversa era tido somente entre mãe e filha: “essa estória é só na mão da mãe. (...) Imagina, o pai dela não conversa com ela. Não, o pai dela é muito fechado. Então, tem que ser eu mesmo”.* Esse era um traço da relação familiar, fortemente marcada pelas determinações de gênero, que se estendia também para o campo da escolarização da filha: era a mãe que cuidava dos assuntos da escola, que comparecia às reuniões etc. Mas a mãe justificou que o fazia porque era mais disponível que o pai: *“porque ele trabalha, você vê, olha esse horário ele tá trabalhando. A reunião é 4 horas (16h). Você*

acha que ele vai largar do serviço para ir na escola, sendo que eu estou em casa? Não é justo”.

Segundo a mãe, se ela também trabalhasse fora teria que encontrar uma estratégia para participar das reuniões da escola, que geralmente ocorriam neste horário e não contava com a possibilidade da escola alterá-lo: *“Ou eu faltava ou eu ponia outra pessoa para ir. Inclusive, teve uma reunião que eu não pude ir e a minha cunhada foi no meu lugar”.* Ela disse que não tinha dificuldade para comparecer às reuniões, mas no caso de pais e mães que trabalhavam e tinham esta dificuldade, poderiam ir à escola em outro horário, como, às vezes, acontecia.

A forma de comunicação entre a escola e a família era por meio de bilhetes ou, em caso de uma emergência, por telefone.

A mãe desconhecia sobre o dia e horário semanal estipulado pela escola para o atendimento às famílias. Ela disse que nunca fora à escola por iniciativa própria, para saber sobre a filha, exceto uma vez, para pedir que a filha fosse liberada das aulas antes do término. Entretanto, disse que se sentiria à vontade para ir à escola, caso necessário, mas que nunca havia se *“interessado”* (expressão usada pela mãe) em ir porque estava satisfeita com as informações que eram passadas nas reuniões.

Além dos conteúdos a mãe achava que a escola estava ensinando bastante coisa:

“estão tão adiantado que hoje eles ensina usar camisinha... sexo, essas coisa tudo, na escola eles que aprende. Portanto que eu fui conversar com a J... ela já sabia tudo. (...) A hora que eu pensei de ensinar, já tava longe já, eu que tava atrasada. Então, acho que é uma boa coisa, porque no tempo nosso não tinha isso”.

Ela disse que, naquele momento estava satisfeita com o que a escola ensinava e com o seu contato com a mesma nas reuniões e outras convocações.

Entretanto, disse também que não conhecia o funcionamento da escola, o que se passava na escola, sua organização. Para ela, *“o estudo da gente faz falta nesse ponto. Porque o meu ficou lá e o dela tá bem adiantado. Então, eu pouco entendo do estudo dela. Quer dizer que pra mim é, como eu disse, é a cabeça dela que vai agora. (...) Segundo se tivesse “mais estudo eu poderia ajudar ela, hoje. Assim, ela é sozinha, pela cabeça dela”.*

Mesmo assim, seu grau de escolaridade não era um empecilho para participar das reuniões na escola. Isso não fazia diferença e ela tinha abertura para ir à escola e conversar com tranquilidade, inclusive para reclamar, se fosse o caso.

Segundo a mãe J, a maioria das famílias dos participantes nas reuniões eram mães: *“a maioria vai sim, mas sempre tem o que não vai. Até a Diretora chega na escola ela fala: ‘sempre as mesma mãe que estão aqui’”*. Geralmente as reuniões contavam com a participação de oito a dez famílias (de uma classe de trinta e cinco alunos).

Contrariamente ao que tinha informado a Conselheira, a mãe disse que havia comparecido a todas as reuniões bimestrais da escola da filha, exceto a do 4º bimestre porque ainda não havia acontecido. Passada a entrevista, quando do novo contato com a Conselheira (já no final do ano letivo) ela indicou pelo boletim que a mãe havia participado de todas as três reuniões ocorridas. Possivelmente esta mãe deixara de assinar a lista de presença na reunião (como havíamos identificado anteriormente) ou assinara apenas o boletim a cada bimestre (documento consultado pela Conselheira para nos informar no final do ano).

Este desencontro de informações nos leva a crer que grande parte das famílias comparecia à escola, não necessariamente no dia da reunião, mas em outra oportunidade (como sugerido pela mãe J), quando tomavam conhecimento das notas e assinavam o boletim dos filhos. Por isso, a reclamação por parte da escola e também a indicação da mãe J de que muitas mães não compareciam às reuniões.

Quanto aos motivos da participação ou não participação das famílias na escola, a mãe J apontou: *“O que a gente ouve lá é porque tá trabalhando, é porque amanhã vem, depois vem. Inclusive, às vezes, a gente tá saindo, tá chegando gente, pelo horário. Também, no outro dia vai”*. Além do motivo do trabalho, a mãe disse: *“... Sei lá, como diz, a gente não pode julgar ninguém. Mas eu acho assim, que tem pai e mãe que não vai porque acho que não se interessa. Porque uma horinha, não é. Pode ir depois”*.

Por outro lado, entendia que as famílias que iam à escola o faziam *“porque são interessados, não é. Para ver até onde os filhos estão”*. E complementou:

“Porque acho que é uma obrigação da gente... Tá indo, acompanhando, vendo, escutando o que eles têm que falar. Ainda a gente brinca na escola. Fala assim:

Ah! Eu tenho até medo de perguntar: ‘E a J., como tá?’ Então, a gente começa a brincar. Mas não, a gente tem que enfrentar, seja qual seja”.

A mãe não apontou outra forma de participação das famílias na escola além das reuniões convocadas pela escola.

Segundo a mãe, a filha a ajudava em casa, a limpar a casa, lavar a louça. E quando não estava estudando gostava de assistir novelas e filmes, mas não assistia até tarde da noite.

Quando a filha tinha trabalhos para casa, geralmente os fazia com as colegas (“vão para o quarto”). Geralmente a filha não saía para fazer trabalho na casa das colegas, mas acontecia o inverso.

Ela não ajudava a filha nas tarefas escolares “*porque estudei pouco. O estudo dela tá acima do meu. Então, por isso que elas se reuni em grupo*”. Mas antes, nas primeiras séries, a mãe a ajudava nas tarefas: “*ajudava. Agora já não dá mais porque meu estudo ficou lá longe, perto do dela*”. Ela não se sentia na obrigação de ajudar diretamente a filha nas tarefas escolares porque “*o que ela tá aprendendo eu não sei. Como que eu vou ensinar? Eu acho que ela tem que se virar mais é sozinha mesmo. ... Até uma tarefa se eu sei mais do que ela, eu vou fazer pra ela, eu vou ensinar ela e ela não tá nem aí. Como ela tem que se virar sozinha eu acho que aprende melhor*”.

Entendia que deveria cobrar, acompanhar se a filha fazia as atividades escolares:

“Ah! Eu acho que... assim, mandar fazer sim. Olha: ‘Cê tem horário, isso, aquilo’. Mais eu acho que... fazer não. A não ser no primeiro ano que eles não sabem, então cê ajudar um pouco é deferente. (...) Não é obrigação. (...) Mais... depois que eles pega um porte, ele têm que se virar sozinho. Se não eles vai ficar dependente até quando?”

Se, por um lado, não podia ajudar a filha com as tarefas escolares, por outro pensava que a família tinha que ensinar de tudo aos filhos: “*nossa, a gente tem que ensinar de tudo, do jeito que tá hoje! E olha, eu vou falar para você, a gente tem que carçar a cara porque eu e você conversá sobre o assunto é uma coisa; agora, com filho é deferente. Como é deferente! Mas a gente conversa muito*”. Conversar com filho é diferente porque “*eu acho que é o modo que a gente foi criado. E eles são criados de outro modo. Então, sei lá, acho porque meu pai e minha mãe nunca conversou com nós*

... *Então a gente fica meio assim ... (com receio, não sabe o quê e como falar) mais devagarzinho a gente vai chegando lá*".

Segundo a mãe, a filha não tinha o hábito de ler (*"muito difícil eu ver ela ler, viu"*), não havia livros em casa e que quando tinha que fazer algum trabalho ela levava livros da escola ou ia à biblioteca municipal.

Quanto aos hábitos da família, a mãe relatou que em pelo menos um final de semana de cada mês a família ia pescar, num *"pesqueiro"* (casa na beira de um rio) que a família tinha às margens do Tietê, em Novo Horizonte. Fora isso, a família tinha parentes no bairro e se visitavam uns aos outros. Também iam à igreja (no bairro) em missas, novenas etc.

Para a mãe cabia à família *"ser um exemplo"* na educação dos filhos. Para ela, a educação de uma pessoa não dependia só do que a família ensinava:

"quem nem eu falei para você, olha: tem... minha família tem cinco filhos. Dois saem igual um, dois não sai. E não é o modo de educar. Porque a gente tem experiência, pela família da gente. Não aqui, os irmãos. Então, não é a educação ... assim, que todos são igual e tem um que sai ... é o que eu falo para você: 'é a cabeça da pessoa'. Como diz os antigo 'quando nasce que não presta não endireita nunca mais'. (...) Olha, não é fácil não. Mas a união ajuda muito! A convivência, ... o conversar, a gente se abrir com eles (...) mais ... sempre acho que ..., não sei se em todas as casa ... mais é as mães. Porque os pais ... por muito que eles ajuda, mas é muito diferente do que as mães. Apesar que tem casa que os pais é mais do que as mães".

Segundo ela, a escola esperava uma contrapartida da família na educação dos filhos:

"eles pede ajuda prá gente ... assim, que é para conversar com eles, que eles sozinhos, eles não dão conta. Que nem eu falei para você, eu acho que vem da casa da gente, não é a escola que vai educar o teu filho. Se você não educar em casa, na escola, eles também não vão conseguir. Então, eu penso comigo isso, não sei se estou errada".

Para a mãe J, além do *"conversar"* a família podia educar sendo dura com os filhos:

"não é só o conversar, tem horas que a gente tem que ser dura, (...) tem a hora da dureza também, tem que pegar pesado com eles ... um castigo, você erguer a voz. Vamos supor, se merecer um tapa, também acho que não mata não, um tampa de mãe. Apesar que eles seguram a mão da gente, mas vai. Como dizem, é melhor um tapa de mãe do que na rua. Não espancar, lógico que não. Mas, a J... acho não sabe o que é

tomar uma pisa de cinto até hoje. Mas tapinha daqui, tapinha de lá, quando assim ... a gente começa discutir as duas, isso aí roda mesmo. Mais não de ... Deus me livre!”

Segundo ela, a família ajudava a escola na educação do filho, por exemplo, conversando com ele: “*conversando com ele*”, principalmente depois das reuniões da escola, vendo com o filho o que aconteceu, como aconteceu, onde ele errou. E dando conselhos: “*porque não é assim que se resolve*”. Mesmo que o filho dissesse que não fez, que não estava envolvido nas reclamações da escola, os pais tinham que cobrar, reclamar dos filhos. Porque a criança “*mesmo que tá certo a gente tem que falar que não. (...) Mesmo que ela falar assim: ‘ah! Porque ele fez isso, eu tô certa’.* Não é assim. Porque criança é... *a gente tem sempre que ir contra eles*”. Mesmo que o filho tenha razão “*Cê nunca vai falar assim: ‘não, você tá certo* (por exemplo, em casos de brigas, problemas de indisciplina e atritos com professores na escola), *cê tem que bater* (revidar), *tem que fazer isso*’. Não. *Cê tá ponhando o filho a perder. Que hoje, o mundo que nós tamo é melhor você passar de bobo do que muito esperto*”.

Esse exemplo dado pela mãe foi, segundo ela, baseado em situações que escutava entre os vizinhos da sua rua: “*... é porque a gente escuta tanta coisa nessa rua, menina, que olha...*”.

Entendia que na educação dos filhos “*... o mais necessário sai de casa. (...) Porque, vamos supor, se eu não ensinar ela a ser educada não é a escola que vai ensinar... Não é a escola que vai ensinar*”. A família deveria ensinar aos filhos a

“não responder para os outros, não fazer mal-criadeza, escutar o que os mais velhos fala e se for na escola, tem que sentar e prestar atenção nas coisas, não ficar bagunçando, pirando da escola. (...) Porque tem criança dessa escola aqui, acho que não foi seis meses na escola. Que a gente sabe... Então, de onde vem isso? Você acha que o professor é culpado? (...) Vem da casa. Porque se eu souber que ela tá pirando da escola, ou eu tiro ela da escola ... dou um castigo nela ou... alguma coisa eu tenho que fazer. A escola não. Acho que a escola comunica com o pai e acabou”.

Se a família não corrige a filha em casa e ela

“responde pro pai, responde pra mãe, na escola vai fazer a mesma coisa! Então, aqui o meu marido não aceita responder. Ele nunca bateu, ele nunca deu um tampa nela. Então, quando ele chama a atenção dela... assim, que nem esses tempo atrás, ele chamou a atenção dela, ela ficou três dias chorando. Por que? Ficou sentida. Não precisa bater. Agora se... que nem eu vejo aí, a amiguinha: ‘Ah! Eu respondo...’ ontem mesmo tinha uma aí... ‘eu respondo mesmo o meu pai. Ele nem é besta de me

bater'. E na escola? Se responde pro pai e a mãe em casa, cê imaginou na escola? Que nem os professor fala: 'Ah! A gente fala uma coisa eles fala duas, três, não tem educação'. Que nem eu falo pra ela: é feio, é feio responder. Então, cada vez que vem uma reclamação eu converso com ela".

Para a mãe, quando o filho é desobediente nem os próprios pais podem dar um jeito: *"... agora, sobre responder, minha filha, quando o filho dá de responder, nem Cristo pode".*

Sobre as mudanças ocorridas nas escolas estaduais paulistas a mãe mostrou logo de início (quando perguntamos se ela sabia de alguma mudança recente ocorrida na escola) que estava informada (já há alguns anos) e com o que ela não concordava:

"O que eu acho um erro é não ter reprova. Porque, que nem eu falei para você, tem criança que não tá nem aí. 'Ah! Eu vou passar mesmo!' (...) É como a gente conversa na escola sobre isso. Eu acho um erro. Eu acho um absurdo isso aí. Porque eu acho assim: se a criança sabe que vai reprovar ela vai estudar. Não vai? Agora eles sabem que eles vão passar mesmo, eles não estão nem aí. Ah! Eu vou passar mesmo..."

A mãe J ficara sabendo sobre este assunto em reuniões de pais e mestres, realizada na escola: *"É, inclusive a gente conversa com uma professora lá, esqueci o nome dela, na hora da reunião. Ela é contra isso também".*

Segundo ela, a professora dera o exemplo de um aluno (colega de sua filha) que não estava aprendendo e que provavelmente seria favorecido com a nova política porque tinha presença em sala de aula, mas *"que tá atrasado, que nem caderno tem".* A professora chamou a atenção de sua mãe para que não deixasse que ele fosse promovido sem a aprendizagem:

"A professora falou para ela (a mãe do aluno): se é eu no seu caso, eu chegava no fim do ano, assinava um papel aqui na escola. 'Olha, o meu filho não vai passar de ano. Ele vai ficar' (episódio também relatado pela a Professora 2, como aparece no caso da escola). O menino nem caderno não tem. Não faz nada. Se ele vai na escola ele não faz nada. Você acha que tem condições de passar um menino desse? E a escola passa. Então, que nem a professora falou: 'Cabe você vir aqui e assinar um papel. Ele vai ficar'. Agora se ela ia fazer isso eu não sei. Porque se é eu, eu faço. ... Ichi!! Fazia mesmo! Agora, se ela vai fazer... é, eu não sei. Ela (a mãe envolvida) não falou nada". A mãe J relatou que aquela mãe *"vai na reunião, todas reunião e ela diz que não pode com ele!"*

Quando pedimos para que a mãe J ponderasse o lado do aluno e da família perante esta situação, ela reconsiderou:

“Olha, como diz: ‘a AIDS só pega no vizinho, na gente não’. Mas acho que se fosse meu, eu dava um chacoalhão. Mas não sei se é assim, porque a gente não... você não está vivendo aquilo, não é. Não é verdade? Porque, às vezes, você fala assim: ‘Ah! Que mãe parada. Por que não dá um chacoalhão?’ Mais não é assim. A gente tem que entender (...) Então, se fosse comigo talvez eu fazia a mesma (coisa) que a mãe estava fazendo. (...) Então... (não dá para saber)... você não tá vivendo junto”.

Cabe ainda registrar um comentário feito pela mãe sobre o processo de criação e educação dos filhos:

“Você tem que entrar no barco junto com eles. Cê tem que entrar... Não tem jeito você falar assim, eu não vou entrar, porque você tem que entrar. Cê não conveve com a pessoa. Ichi! Eu vejo coisa aí que... eu jamais, eu pensei que eu aceitava, sabe? Essa coisa de mocidade? Aceita... Convive, aceita. A gente entra junto com eles”.

Conversando um pouco mais com a mãe verificamos que ela não sabia que havia a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo. Pensava que não havia reprovação da 1ª até a 8ª série.

Sobre o reforço escolar, a mãe disse que era a favor, que este “*seria bom*”. Mas não sabia que o mesmo tinha sido suspenso na escola (como confirmou sua filha). A escola não tinha informado aos pais porque não estava sendo oferecido o reforço na escola (“*não, não saiu esse assunto*”). Também pensava que a recuperação em janeiro não era suficiente para o aluno recuperar, que “*devia ter o reforço, durante o ano, pelo menos no segundo semestre*”.

Pensava que quando vigorava a reprovação ao final de cada série o aluno se esforçava mais:

“a criança esforçava mais, por eles mesmo. (...) “Porque, vamos supor assim, ele estuda o ano inteiro, ele não tá nem aí se ele vai passar ou não vai, porque ele sabe que vai passar. O tempo nosso não, tinha um exame. Então, se você não estudava, você não passava. Então, eles tinha que esforçar. (...) Tendo reprova eles vão esforçar, todo eles”.

Pensava também que o aluno aprendia mais: porque “*se você não sabe, você não vai, você fica. Então, eu acho que a cabeça deles era melhor*”, quando repetia. Entendia ainda que “*fica cansativo, mas só que tem uma coisa, eles passa*

sabendo. Não adianta nada eles passar e ir acumulando (dificuldades); melhor desanimado do que não fazer nada e não saber nada depois. Que tem criança que passa que não sabe nada". Sobre a possibilidade evasão e/ou abandono escolar do aluno que reprova ela considerou: *"Não. Hoje uma criança menor de 16 anos não pode trabalhar, a única coisa que eles faz é ir na escola..."*.

Assim, era a favor da repetência e também do reforço escolar para o aluno durante o ano letivo, porque além de ajudar na aprendizagem ajudava, *"tirá um pouco as crianças da rua"*.

A mãe também demonstrou preocupação com o exame do final do ciclo, que os alunos fariam no final do ano: *"Você vê, agora vai ter o provão. Pelo menos essa daqui tá preocupada com o provão. Eu acho que tanto ela tá preocupada como os outros"*.

Para a mãe J, a nova política não tinha influenciado diretamente a vida escolar da sua filha - *"Pode ser que a dela (a vida acadêmica da filha) até não. Mais eu sou contra a repetição (a não reprovação) e reforçou que era contra a mesma por pensar que com este novo regime "as criança amolece"*.

Assim como o pai B, a mãe manifestou o desejo que a escola oferecesse o Ensino Médio. Ela disse que já estava preocupada se tivesse que mudar a filha de escola porque seria longe de casa. Segundo ela, todas as famílias dos alunos da classe envolvida, gostariam que a escola oferecesse salas do 1º ano do Ensino Médio: *"pelo menos uma crasse: uma de dia e uma à noite"*. Ela esperava que o assunto fosse discutido em reuniões na escola, mas adiantou que não teria coragem de deixar a filha estudar à noite e em outro bairro.

Como pensa a filha J

A aluna J entendia que a escola

"é pra você sair de casa ir e estudar. Agora... na minha escola não tá sendo bem assim. Tem gente que vai ... sai de casa prá escola pra bagunçar. (...) Às vez, não dá prá prestar atenção (...). Quando a classe tá queta dá. Agora, quando tá aquela bagunça na escola não dá prá você ouvir nada. O professor desiste... e é isso!

(...) *Fala: 'hoje eu não vou ensinar nada. Hoje, eu vou sentar aqui e deixar vocês bagunçar, porque não tem condições'. Então, é isso. É isso que eles falam!'*

Para ela a escola era importante e representava uma perspectiva de futuro melhor: *"É bom. Muito importante pra mim. Porque você aprende muita coisa. Sem a escola... eu penso, sem a escola o que a gente vai fazer? Não vai ter nada na vida"*.

Sua passagem pela escola, até aquele momento, tinha sido muito proveitosa, mas aquele ano estava sendo muito difícil, principalmente por causa da turma:

"aprendi bastante, aprendi bastante, gostei. Agora, o único ano que tá sendo duro é esse ano... o mais pesado". A causa? ... "Ah! A bagunça... (pausa) a turma que... umas turminha nova que entrou, que já era... só que aí bagunça mesmo. Porque a classe da 4ª, da 5ª, da 4ª série até... toda a turma que foi passando junto, foi uma das classe mais, as classes mais bagunçada da escola. Por exemplo, nós tava na 5ª, a 5ª era a mais... a pior; nós tava na 6ª, a 6ª era a pior ... Então, é assim. Agora, esse ano tá sendo bem... bem mais".

Perguntamos à aluna se ela tinha uma hipótese, imaginava um motivo para a bagunça na classe. Segundo ela:

"Ah! Eu acho que a classe não gosta que grita. Que ... que o professor começa a mandar. Porque, quer ver? Quinta-feira passada entrou um professor novo de ensino religioso. Ele é muito legal! Ele pega a gente, levou a gente lá prá quadra, começou a contar da vida dele. Primeiro ele começou a contar na classe, todo mundo ficou quieto ouvindo, a classe inteira ouvindo. Todo mundo gostou. Agora, nas outras aulas não. Nas outras aulas é bagunça, é isso, é aquilo".

Quando tentamos explorar um pouco mais como eram as outras aulas, os outros professores, a aluna se esquivou. Apenas confirmou que os outros professores agiam de modo diferente, mas não disse claramente como: *"Ah!... Não sei explicar porque é... eles nunca resolvem falar: 'vamos ficar quieto'. Não é assim, porque não dá. Se um fala: 'eu vou ficar quieto'. O outro fala: 'não, eu vou bagunçar'. Então, não adianta"*. Pode ser que os professores tenham desistido da classe e aí a "bagunça" se instalado de vez.

Quando ao fato de em uma aula os alunos ficarem quietos e em outra não, perguntamos o que diferenciava uma situação da outra. Ela respondeu: *"Acho que*

depende da matéria. Tem uns que não gosta da matéria, não quer prestar atenção, não tem vontade. Eu acho que é isso”.

A aluna gostava da sua escola, “*é até boa*”, mas faltava segurança e a presença de autoridade na escola. Reclamou principalmente da ausência da Diretora e sua Vice, o que para ela, fazia falta, principalmente na atual situação, com a ocorrência de drogas e violência na escola:

“Olha, é... a Diretora (D) quase não fica lá. Tem a C... (Coordenadora), ela fica lá sim. A VD (Vice-diretora) não fica lá. A D, ela não... quase não... eu acho que vai uma vez por semana naquela escola e tem semana que ela não vai... Acho que sem a Diretora lá não vai adiantar nada. Porque a VD tem que falar com a Diretora, tem que conversar e ela não vai tá lá. Então... a escola até que é boa, só que tinha que ter guarda lá. Porque esse ano tá muito pesado a minha classe. Tinha que ter guarda lá, polícia na entrada, na saída, porque não tá tendo. Tem alunos que entra com faca, entra com droga lá e eles não sabe. Ninguém tá sabendo. A classe inteira vê”.

Segundo a aluna, talvez alguns professores não soubessem desse ocorrido, mas em seguida revelou: “*Eu acho que eles até vê e tem medo de contar porque...*”. Para ela esta situação era prejudicial ao andamento da própria aula e ao ambiente na classe, principalmente por causa do assédio dos “garotos” que levavam e ficavam oferecendo a droga dentro da sala de aula:

“prejudica sim. Eles oferece pros menino. (...) Eles entram, na minha classe mesmo, eles entram e ficam brincando, falando: ‘quer um pouco?’ O outro fala: ‘Não, eu não quero’. E é assim. Às vezes eles pula lá a grade, o muro, porque a grade... tem um buraco atrás da nossa sala. Eles pula, vai embora, vai embora na hora que quer. Então, acho que tinha que ter mais segurança lá”.

E para ter mais segurança na escola a aluna pensava que a Diretora deveria tomar uma providência: “*a Diretora... que podia, pelo menos, por um pouco de segurança lá. Alguma coisa, porque até esses tempo atrás tinha guarda, um guardinha lá. Só que faz tempo, já faz uns dois anos atrás. Agora parou tudo”.*

Perguntamos se ela achava que a Direção da escola sabia da ocorrência de drogas na escola e ela comentou: “*não, eu acho que ela não sabe. Só que mesmo não sabendo, bem que podia por algum... algum segurança lá”.*

Fora a falta de segurança a aluna estava satisfeita (assim como sua mãe) com o que a escola ensinava: “*Ah! Tá bom sim. Tá bom*”. Disse que naquele ano havia sido incluída mais uma disciplina (Ensino Religioso) no currículo:

“...agora a gente tá começando a sair seis e vinte (18:20 min.) porque aumentou uma matéria a mais. Tem uns que não quer. Tem uns que vai embora, pula o muro ... alguns não quer. Agora, é bom. É bom ter sim. E eles falam que é obrigatório. E, então, se é obrigatório, tem que ... tem que ficar. E eu acho assim: que se ... se é a escola que tá ensinando, pra mim tudo bem”.

Segundo a aluna J, ela ia à escola para estudar, mas muitos dos seus colegas não pensavam e agiam assim:

“Bom, eu vou para estudar, claro. Só que às vez não dá, porque ... por causa da bagunça, tudo. Todo mundo conversa, não tem um lá que fica quetinho num canto. Todo mundo conversa. E ... eu vou prá prestar atenção na aula, tudo. Agora, a maioria lá não ... vai pra escola sabendo que não quer nada. Na cabeça tá que não quer nada. Quer ir lá pra brincar”.

A aluna considerava importante a participação das famílias na escola, mas apontou que sua escola era incoerente no cumprimento das regras que combinava com as famílias, para que estas tomassem conhecimento das ocorrências com o filho na escola, principalmente em caso de advertência: *“Bom... eles fala que o pai tem que vir senão não entra na escola. O pai não vai, eles entra. Dá na mesma, eles faz bagunça. Então, a maioria lá ... os mais bagunceiro os pais não vão na escola.*

Apontou várias hipóteses para justificar os pais que não compareciam à escola do filho: *“Eu acho que não avisa. Pode até ser. Eles não avisa”*; supondo que os pais fossem avisados, *“pode ser porque não deu, também e ele acho que vai em outro dia”*; ou *“pode ser que não tem interesse de ir também. Pensa que o filho é santo. Às vez é isso também”*.

Para a aluna os pais que iam à escola o faziam para *“saber mais (sobre o filho) o que tá passando lá, o que tá acontecendo”*.

O contato entre a escola e sua família era realizado por meio de bilhete/recado. Segundo ela, a escola poderia ampliar esta forma de comunicação por meio do telefone ou mesmo por meio de algum funcionário da escola que conhecesse a família: *“por telefone, pode ser. Alguém da escola que conhece a familia, que tem bastante lá que conhece, tudo. Eu acho que eles podia avisar também”*.

Sobre a participação da sua mãe nas reuniões da escola, J disse que ela procurava conversar sobre o que tinha sido tratado nas mesmas e chamava sua atenção, quanto ao seu comportamento: *“Fala quando o professor fala de mim, fala que tá*

chamando muito minha atenção. (...) Ela conversa comigo sim. É, ela explica tudo sim”.

A aluna não tinha o hábito de conversar com sua família sobre o que acontecia na escola. Segundo ela, conversava em casa sobre “*o que acontece lá na escola: as brigas que sai, os... tudo que acontece lá*” mas sobre as questões de conteúdo (matéria nova, atividade diferente) não conversava, o fazia mais com os colegas. Deste modo, sua família não sabia o que lhe ensinavam na escola: “*Eu acho que ela não faz a mínima idéia do que eu faço e não faço*”.

Quanto às tarefas escolares, J disse que não era sempre que tinha uma atividade exclusivamente para casa, que quando levava era alguma atividade que não tinha dado tempo terminar na classe. Quando tinha alguma atividade ela a fazia sozinha, quando sabia; quando não sabia pedia explicação ao professor ou fazia em grupo, com as colegas: “*porque aí uma sabe, a outra não sabe, uma explica e, então, melhora assim*”; “*eu faço tudo na escola, junto com minhas amigas lá*”.

A aluna entendia que não era obrigação das famílias ajudarem os filhos nas tarefas escolares, principalmente se esta fosse pouco escolarizada (como a sua), mas se fosse necessário deveria solicitar a ajuda de terceiros (vizinhos, parentes etc.): “*Ah! Não é assim obrigação. Porque alguns pais não sabem... igual a minha mãe, ela não sabe as contas de matemática que a gente tem que fazer agora. (...) Assim, mais pede ajuda pro vizinho que já é estudado, prá primo, prá parente, eles ajudam sim*”. Ela reconheceu que sua família sentia dificuldade para ajudá-la nas tarefas escolares: “*Eu acho que um pouco. Porque minha mãe estudou até a 4ª, meu pai eu acho que também até a 4ª, não sei.*”

Além do que aprendia na escola, a aluna não indicou que poderia ou deveria aprender algo mais. Também não sinalizou que sua família desejasse que ela aprendesse algo diferente do que aprendia na escola.

Para J, sua família e as famílias dos colegas de sua classe, de um modo geral conheciam a escola, o seu funcionamento e organização (o que não coincidia com o que acontecia de fato).

Quanto ao que caberia à família na educação dos filhos a aluna fez um comentário bem genérico, comum à fala de outros participantes da pesquisa, inclusive sua mãe, no sentido que a educação já vinha de casa, que a família deveria proporcioná-

la ao filho, caso contrário a escola não poderia fazer muito por aquele aluno: *“Tudo (...) Tem que conversar. Explicar: é isso, isso pode, isso não pode. É ... faz isso, não faz isso, isso não deve fazer. (...) Tem que ter educação, tem que ... a família que é responsável por isso (...) porque ... uma pessoa sem educação na escola, o que que vai adiantar? Nada. Vai dar no que tá dando aí, na minha classe. Então é isso”*.

Quanto ao modo como a sua família a educava J comentou que hoje em dia a sua mãe já não influenciava tanto na sua educação: *“Agora é difícil, né. Porque... é difícil ela chamar minha atenção assim para falar: não, não é para fazer isso. É difícil. Ela... não, agora acho que não. Agora não...”* Quando era mais nova sim, sua mãe a corrigia, ensinava, principalmente, a não falar *“as palavras feias que eu falava. Falava: não, não é assim. Explicava o que que significava as palavras que eu falava e não sabia. Por exemplo, é falta de educação você ... (pausa) Responder, não pode também. Tem que ficar quieta, na sua. Deixa os outros falar primeiro”*.

Em seguida, pedimos que a aluna opinasse sobre quais eram as preocupações de sua família em termos da sua educação e ela comentou: *“Ah! De ir no mal caminho. As companhias na escola. É isso. Têm medo do filho se afundar junto, das más companhia”*. E isso não só na escola, mas também fora dela.

Além disso, a aluna apontou que a família se preocupava com o fato do filho estar presente na escola: *“Ela tem que saber que o filho tá na escola. Porque ela vai sabendo que o filho tá na escola e não tá. Eu acho que é essa a preocupação: não ter certeza de que o filho tá lá ou não”*.

Admitiu que a família podia ajudar a escola na educação do filho *“chamando a atenção”* em casa para que ele estudasse e se comportasse na escola:

“ajuda. (...) Ah! Não sei... às vezes, com bronca. Com... chamando bastante atenção, falando que ... , ameaçando: ‘vou tirar você da escola, se você não ficar quieto. Vou fazer isso, se você não melhorar. Não vou te dar isso’. Eu acho que é isso. Que um pouco é sem-vergonhice (risos da aluna) dos alunos ... fazer bagunça, assim. Eu acho que é isso”.

Pensava que sua família se sentia à vontade para ir à escola, mesmo sem ser chamada, embora, como relatou a mãe, não tivesse o hábito de fazê-lo.

Ela não comentou espontaneamente sobre a implementação da Progressão Continuada, mas quando perguntada opinou favoravelmente à mesma porque:

“Ah! Eu acho que não adianta repetir, assim. Porque o aluno repete... é sempre os piores que repete, não é porque tem dificuldade não. É os piores que repete. Fica um ano na mesma classe, desiste. Que tem muitos que repete e desiste de estudar. Quer... quer cair junto com a outra turma. Eu acho que eles desiste fácil”.

Eram os “piores alunos” que reprovavam “porque não tem assim... aluno que tem dificuldade. Não tem. Eles tem... (pausa) como eu vou falar ... eles podem aprender. Eles são bastante inteligentes. Só que eles não ... um vai empurrando o outro, sabe ... Ah! Vamos fazer, vamos fazer aquilo. Não vamos fazer isso. Um vai levando o outro”. Para ela, o “pior aluno” era aquele “que só quer brincar. Só querem brincar, não faz nada. Vai na escola pra bagunçar. Não faz nada não”.

Assim, ela considerava o pior aluno não o aluno “fraco” em termos de conhecimentos ou habilidades, mas aquele que tinha mau comportamento. Segundo ela, “eles têm bastante cabeça pra aprender”, mas não aprendiam e bagunçavam na classe “porque eles não liga. Pra eles tanto faz estudar e não estudar. Eles não sabe o que vão precisar no futuro”. Para ela, estes alunos não se interessavam e não acreditavam na escola.

A aluna não falava da repetência por experiência própria porque nunca reprovara, mas, se baseando nas experiências de colegas que teve ao longo dos anos, pensava que a reprovação era ruim e que a eliminação da mesma tinha sido boa para os alunos. Para ela a repetência podia ser cansativa para o aluno e nem sempre garantia mais aprendizagem: “depende do aluno. Tem uns que começa pisar firme aí e vai, aprende, tudo. Agora tem uns que vai ficar na mesma” e acabam desistindo porque “eles acham cansativo, enjoa fácil. Não vai achar nada de interessante porque tudo que ele aprendeu no ano (pausa) passado vai aprender de novo. Vai tá a mesma coisa e que eles não acham legal”. Como os alunos ficavam desanimados, desinteressados por repetir a série e fazer todas as matérias, “a maioria pára de estudar... Então, não adianta (...) Que ninguém vai ter... interesse de começar de novo...”.

A aluna relatou sua experiência na recuperação em Português e opinou sobre a mesma. Ela reconheceu que o aluno tinha oportunidade de aprender, mas não o conteúdo em que tinham tido dificuldade durante o ano. Segundo ela, ocorria mais uma revisão dos conteúdos das séries anteriores e o que acabava pesando mais na avaliação do aluno era a frequência: *“É bom sim. Só que eles não dão, assim, o que a gente aprendeu durante o ano. É coisa... da 5ª série, 6ª, 7ª. Não é nada difícil não. É tudo fácil. Você indo lá, marcando presença, fazendo tudo, você passa. Passa normal”*.

Ela ainda ressaltou o fato de ser um professor diferente que dava a recuperação, o que fazia diferença: porque *“acho que a gente conhece mais não tem nenhuma raiva. Porque tem uns professores que a gente não pode nem olhar pra a cara. Passou o ano inteiro com o professor, depois chega em janeiro tá com aquele mesmo”*. Segundo ela, se fosse o mesmo professor talvez a recuperação não tivesse o mesmo resultado, principalmente quando a relação entre o professor e o aluno estava desgastada (veja a expressão: *“gente não pode nem olhar pra a cara”*).

Este relato é bastante interessante e contradiz o que muitos professores pensam quanto à oportunidade de eles mesmos pegarem sua turma. No fundo, um professor novo, se estiver comprometido, pode ser melhor e, de fato, possibilitar que o aluno recupere suas dificuldades, faça diferença na interação com o aluno e no processo ensino-aprendizagem.

Ainda assim, a aluna pensava que com esta nova política alguns alunos podiam “passar sem saber”: *“Ah!... Alguns passam sem saber, porque não... tem uns que conversa... uns não, a maioria, conversa bastante. E aí vai dá uma olhadinha na prova ali, dá uma olhadinha na outra e ganha nota. Ganha nota de comportamento, ganha nota de atividade, disso, daquilo e acaba passando. É isso”*. Assim, só não passava quem não queria e não freqüentava a escola.

Ela indicou que tinha ocorrido mudança na forma de avaliação dos alunos: *“Acho que agora tá mais fácil ainda... a avaliação”*. Como? *“Às vezes ela (a professora) fala: estuda, estuda prá isso, estuda prá aquilo. Aí chega lá a gente fala: não, a gente não estudou, esquecemos. (Ao que a professora falava) Ah! Então, faz em dupla. Aí a gente... igual ontem: a gente sentou em dupla, fizemos. Aí foi tudo... que assim um vai ajudando o outro.”* Então o aluno não fazia mais provas individuais como antes e, além disso, os professores consideravam outros aspectos: participação em aula,

exercícios, comportamento etc: *“eles dá exercício pra gente fazer. Aí eles fala: ‘Não. Não é pra olhar nem um, o caderno do outro, é pra fazer sozinho. Pode pesquisar no caderno, no livro. Mais vocês me entrega já’. Aí a gente faz tudo lá, entrega e ele dá nota”*. E assim ninguém era na verdade cobrado pelo conhecimento individual e não havia mesmo estímulo para a aprendizagem. Os professores eram “culpados” porque desistiam dos alunos, largavam mão da situação.

A aluna J pareceu um pouco mais esclarecida do que os outros alunos entrevistados (exceto a C) e disse que antes, quando passou a vigorar a nova política, mais do que naquele ano, ela e os colegas conversavam sobre o assunto: *“Não, hoje não. A gente conversava bastante quando saiu essa lei, tudo. Que... essa série repete, essa não, essa sim. A gente conversava, agora não. Agora a gente sabe que a 8ª repete (frisa). Ainda tem a prova, que tem que fazer, do SARESP. Então, agora a gente sabe”*.

Para a aluna J, o exame do final de ciclo era uma preocupação entre os alunos, pelo menos entre alguns deles: *“alguns sim (estão preocupados), alguns não. (...) Uns fala: ‘Ah! Isso daí é fácil. Cê vai vê só, é só fazer um xizinho ali e boa’. Uns pensa assim. Agora, outros já tão mais preocupados”*. Segundo ela, os professores da sua turma também estavam envolvidos e preocupados com este exame: *“conversa como que é a prova. O que que tem que fazer. Tem a redação também. Eles fala, explica assim”*.

J entendia que a nova política tinha “influenciado” os alunos, principalmente com a realização do exame ao final do ciclo, com o que a aluna não concordava:

“Influenciou sim. (...) Bom. A gente se esforça pra estudar mais. Eu tô vendo isso na minha classe também. Todo mundo tá esforçando... tem... tá com medo daquela prova do SARESP. Todo mundo tá se esforçando. Todo mundo não. Assim, entre aspas. Mais a maioria sim, tá se esforçando sim, por causa da prova. (...) Eu acho que não deveria ter... essa prova. Poderia ter depois do 3º... Por aí”.

Pelo relato da aluna, especialmente na série terminal do 2º ciclo os alunos foram influenciados pela progressão porque surgiu para eles uma novidade que era a realização de um exame externo, que poderia retê-los na série que freqüentavam por mais um ano. Neste sentido, a classe ou pelo menos parte dela estava mobilizada, *“se esforçando, estudando”*. Ainda segundo ela, os alunos estavam cientes do fato que se não estudassem não seriam aprovados. Direta ou indiretamente estavam preocupados:

“Também, porque tinha que saber... tem que tá ciente do que tá fazendo, porque depois chega o fim do ano não dá mais”.

Sobre as mudanças na escola em função da nova política a aluna tinha esperança que a escola melhorasse. Ela indicou que a progressão continuada era boa para o aluno porque *“não é bom repetir”*. Também pensava que com os exames de encerramento dos ciclos a escola *“vai melhorar sim. ... Acho que os alunos fica com medo. Medo de repetir e... quer passar. Acho que se esforça para passar. Acho que melhora sim”*.

A perspectiva de mãe e filha J sobre episódios ocorridos na escola

Conversamos com mãe e filha J conjuntamente sobre uma situação vivida na escola e indagamos o que poderia ser feito para resolver a situação: se acaso seria possível a escola e as famílias agirem conjuntamente para solucionar os problemas na classe (bagunça, indisciplina etc) ou ainda na escola em geral (insegurança). A aluna disse que não sabia, não tinha nenhuma idéia a respeito, mas sua mãe disse que era difícil um trabalho conjunto porque a grande maioria das famílias não ia à escola: *“Mais a maioria dos pai não vai. Cé vai na reunião é sempre aquelas mesma pessoa. E a maioria mesmo não vai”*. Nisso concordava com a escola.

Indagamos se aqueles que estavam sempre presentes nas reuniões da escola não poderiam falar, opinar e discutir a situação que estava acontecendo (alunos armados, drogas, etc). A mãe colocou: *“Então, depois que aconteceu tudo isso (...) não teve reunião ainda. Então, agora essa próxima que vai entrar”*. O que indica que a escola não estava atenta o suficiente para a questão e quando for tomar providências, pode ser tarde.

A aluna complementou a fala da mãe dizendo: *“só que nenhum professor sabe”*. Ao que a mãe reagiu dizendo: *“Mais na reunião eles vão ter que saber (...) Os pais... A filha interrompeu a fala da mãe: “tem que um pai ou uma mãe ir lá falar, porque se o aluno falar, sobra pro aluno. Que depois vem rolo pra cima do aluno”* (segundo ela, os alunos puniriam o colega delator). Não foi possível ouvir a escola a respeito, mas pensamos que é quase impossível a escola não ter tomado conhecimento

dessa situação (por exemplo, através de um pai tenha sabido e ido contar ou algum aluno tenha comentado com o professor ou com outros funcionários da escola). Notícias como essas notícias correm!

Segundo a mãe, a escola sabia do que estava se passando porque a mãe do aluno envolvido (que foi armado para a escola) tinha ido à escola e conversado sobre o ocorrido:

“mais eles sabe porque a mãe do aluno foi lá e falou: ‘você viu o meu filho entrar com faca na escola?’ ‘Não’. ‘Ele entrou’. ‘Você viu ele pular o muro a hora do recreio e não voltou?’ Ninguém viu. Só sabe que saiu, mais não viu. ‘Você viu a maconha rolar aí?’ ‘Não’. Tá acontecendo isso. Eles tão sabendo sim. Eles tão sabendo porque a mãe do aluno foi lá prá tirar o menino da escola. Só que eles falou que não pode. Porque aí o juizado de menor vem na casa, tem que estudar. E ela (a mãe) falou: ‘Então ele vai vim travez, só que se acontecer alguma coisa a escola é responsável. Que a escola não tem segurança pra nada’”.

Quanto a uma possível atitude dos pais em relação ao assunto a mãe indicou que eles reclamavam por mais segurança na escola: *“Ter uma segurança na escola, assim: na porta, a hora que os alunos entrar, revistar. Pelo menos aqueles mais... Prá não deixar... cê já imaginou um menino de 14 anos com uma faca (embaixo da roupa). Cê vê, levou faca porque quer aprontar”.* A filha acrescentou: *“E a faca não vem da casa...”* (da casa do aluno e sim de um amigo). *“É, não vem da casa. Quer dizer que o pai e a mãe não está sabendo”.*

Na seqüência, mãe e filha comentaram que a próxima reunião seria em abril (estávamos na segunda quinzena de março), no final do 1º bimestre. Que tinha acontecido uma reunião extraordinária a pedido da escola para discutir com as famílias sobre a indisciplina na classe (antes do ocorrido do aluno armado na escola). Pelo que elas relataram as famílias dos alunos não tinham força nem organização suficiente para agir na escola no sentido de solicitar a antecipação da reunião ou convocar uma reunião extraordinária para discutir questões de seu interesse e preocupação: *“Ah! Só se combinar umas par de mãe, disse a mãe. Só que umas vai e outras não vai (disse a filha)”.* *“Duro é isso”* (mãe).

A filha acrescentou: *“Mais as que mais precisam, que tem que ir não vai”.* A mãe concordou e acrescentou: *“Ah! Sei que tá feia a escola; dá medo; isso tem que ser conversado e tem que por segurança nessa escola, porque tá muito perigoso”.*

Para a filha a situação que gerava tamanha insegurança era a seguinte: *“Na porta da escola: na entrada, na saída é só... tudo molecada que fica ali. Esses rapaz que já tá no vício mesmo, eles fica tudo lá em frente”*. Mãe e filha achavam que tinha que ter guarda na porta da escola para inibir este tipo de situação.

A filha ainda indicou uma alternativa que foi contestada pela mãe: *“Pelo menos tirando uns seis daquela classe...”* A mãe interveio: *“Não pode tirar... Cé não viu que a mãe do... do aluno foi lá tirar... não pode tirar”*.

A filha mostrou saber que os pais não podem tirar os filhos da escola, mas indicou que a direção poderia intervir ameaçando com uma transferência para outra escola, de modo a separar o grupo de alunos que “tumultuavam” a sala de aula: *“Não, mas eu tô falando a Diretora, ela pegá... (falar): ‘Ó, você vai ser transferido prá essa escola, você prá aquela, você prá aquela’”*. Em seu entender faltava uma ação da direção no encaminhamento dos problemas. Com o que concordamos.

A mãe entendia que escola e família tinham que agir conjuntamente:

“Quer dizer que se a mãe e o pai não ajudar a escola também nada vai ser feito. Vamos supor que tá rolando lá, os professor não tá vendo nada... Os pais têm que conversar com os professor sobre isso, mesmo que seja com a minha (filha). (...) Porque tem um menino, inclusive é esse menino o cabeça ... na reunião foi falado assim: ‘Óia a gente ... tem hora que até esconde as coisa daquele pai porque... aí ele pega de pancada. Ele bate mesmo!’ Cé já imaginou se ele não batisse então? Então, ... e eles agora esconde as coisa pra o pai não bater do menino? ... (silêncio) Não é pior esconder?” (...)

A mãe entendia que a escola não deveria ser omissa na solução dos problemas e nem no envolvimento das famílias no processo de escolarização dos seus filhos, por mais problemáticos que eles fossem. Ela não se conformava com o fato de a escola não ser firme no cumprimento das regras que combinava com as famílias:

“Eu vou na reunião eu falo ... todas reunião eu falo: se ela aprontar bagunça põe ela prá fora da escola. No outro dia vocês não recoe ela, que tem que vim ou o pai ou a mãe assinar. Que aí eu vou saber porque que ponharo ela prá fora. Mais eles não faz isso. (...) Os pai tá revortado na escola. Todos os pais fala: ‘fez bagunça, ponha pra fora. Você não vai entrar sem o pai e a mãe vim aqui’. No outro dia entra. Os pai e a mãe nem fica sabeno”.

A queixa da mãe era que a escola prometia fazer algo e não fazia. Neste caso, ela ameaçava com uma punição que não podia cumprir, que era deixar o aluno

fora da escola por mau comportamento ou por ausência do pai para assinar ou tomar conhecimento do que se passava com o filho na escola: *“Mais eles não faz isso, eles dão moleza (...) Eles dão moleza pros alunos”*. Segundo a mãe, os alunos bagunçavam

“porque pegou moleza dos professor, porque se eles faziam que nem a gente tá falano (...) Eu vou saber o porquê, que aconteceu lá. Agora põe pra fora, no outro dia entra. Eles não pega medo mesmo. A gente tá cansado de falar isso pra eles. Tá cansado! Mas ... não vem bilhete, não vem nada ... no outro dia eles recoe. (...) Já é um erro da escola, não é? Combinou com nós que não ia deixar entrar ...”

Para a mãe, combinar uma coisa e fazer outra não estava certo, além disso deixava ao alunos mal acostumados: *“Então, aí as criança já pega moleza!”* Concordamos com esta mãe, no sentido que a escola poderia agir para resolver esta questão: o conselho de escola poderia fazer algo sim, poderia advertir, suspender o aluno, o que não significaria expulsão, mas poderia solicitar a transferência para outra escola.

A mãe disse ainda que

“só recramo da escola a farta de segurança. Então, eu acho que tinha que ter uma segurança e ficar os professor... que os professor também tem medo né. Tem essa, ainda por cima. Cê sabe que quantos aluno não mata... Então, observar o que tá acontecendo ali prá... poder passar pro pai e a mãe. Que não sei se o pai e a mãe tá sabendo. Tem isso também”.

A mãe acreditava que estava por dentro do assunto porque sua filha comentava, mas não sabia se outros alunos comentavam com seus pais, principalmente aqueles envolvidos: *“Porque, geralmente, a J..., que não tá no meio desse rolinho aí, ela chega e comenta com a gente. Esses que tá no meio do rolinho, cê pode ter certeza que eles não vão comentar com o pai e a mãe”*.

Como já foi dito, na época da nossa última entrevista com esta família (em junho de 2002) a mãe continuava a manifestar sua insatisfação com a organização e funcionamento da escola que, segundo ela, estava *“péssima”*. Isso não dizia respeito necessariamente ao conteúdo ensinado, mas às *“brigas”*, ao uso de drogas pelos alunos, à ausência de uma *“autoridade”* (a Diretora) na escola. Todos estes problemas estavam prejudicando a escolarização da filha (o andamento das aulas, o aprendizado etc):

“Na educação ali na escola tá péssimo. Tá péssima... Não... sai briga. Ali rola maconha, que acho que ... toda escola ... e ali não tem um segurança, não tem

nada. Se tem reunião, cê não vê Diretora lá. 'Ah! Eu tô saindo mais já eu volto prá reunião junto com vocês'. Cê vai, (ela) não tá. Que nem ... tem um tal de ... um GI... (colega da filha), marcou pra mãe dele ir sete horas que ela (a Diretora) tava lá. Ela (a mãe) foi às sete horas da noite, o menino estuda de dia, eu te pergunto se ela estava lá. Não tava a Diretora”.

Para a mãe, os problemas com brigas e drogas na escola tinham sido comentados pelos professores (na reunião ocorrida), mas uma discussão da Direção com as famílias e a tomada de uma providência para a questão não tinha sido feitas, principalmente por causa da ausência da Diretora: *“Ela não fica lá... eles (os professores) comenta o que tá acontecendo com os alunos, tudo. Mais a Diretora não tá lá. Nunca tá lá”.*

Ainda, segundo a mãe, a escola não tomava a iniciativa de mobilizar e envolver as famílias em problemas graves como o relatado (que era de extremo interesse das famílias), mas em contrapartida, quando dizia respeito a um interesse da escola, para suprir uma deficiência de serviço, de mão de obra e de funcionários, a escola o fazia: *“Que nem hoje veio uma mulher chamar eu pra ir... amanhã é sábado, não é? ... que fizeram uma reunião, eu nem fui, que eu nem sabia. ... Prá limpar a escola. As mães limpar a escola. Eu falei: eu não vou. Eu acho que não é justo... As mães dos alunos ir lá de sábado limpar a escola. Eu não vou. Falei, eu não vou. ...”.*

Esta situação retrata que a mãe, apesar de analfabeta, tinha bastante clareza quanto aos fazeres educativos da família e da escola na educação dos filhos. Ela está correta, cada um no seu fazer. Mostra ainda que escolarização não é sinônimo de esclarecimento, que quando há envolvimento – mesmo emocional, como nessa situação – a família está pronta para ajudar.

Segundo a mãe J, não era papel da família limpar a escola (*“Eu acho que não é certo”*), apesar de *“... Sei que vai umas par delas. Mais tenho certeza que de cem, acho que vai dez”*.

Segundo ela, (como também relatará a família G, no caso seguinte), o banheiro que estava entupido tinha sido arrumado e a escola pedira que as famílias fossem limpar a escola e que, se assim fosse feito, a Direção iria pintar as salas de aula (a conservação da escola estava mesmo precária): *“Que aí, se as mãe for limpar a escola, aí a Diretora vai... já arrumou o banheiro ... então ela vai pintar a crasse, vai pintar não sei o que (...) Eu falei: eu não vou, porque eu não acho justo”* (de certo

modo, uma forma de ameaça, de constrangimento para as famílias se sentirem “culpadas” por prejuízos aos filhos na escola, por exemplo nos cuidados com a limpeza, com o que a escola não dava conta). A mãe concordou conosco, quando comentamos que ela tinha o direito de não participar do mutirão de limpeza e disse que aquela situação nunca tinha acontecido antes na escola (“*É lógico. Nunca teve isso!*”) e que ela não concordava com a atitude da Direção.

Esta situação descrita e analisada por esta família retrata uma faceta muito perversa da relação escola-famílias presente no contexto investigado: a desigualdade de poder entre as agências educativas e mais ainda a prevalência dos interesses e prioridades da escola na discussão e solução de problemas.

É certo que todos os alunos e famílias usufruiriam se a escola estivesse mais limpa, arrumada, mas também é certo que eles não deviam se sentir responsáveis por este serviço que era papel da escola (e do Estado) providenciar. Ainda mais quando não eram ouvidas, reconhecidas e respeitadas em suas necessidades mais prementes (a garantia da aprendizagem dos seus filhos, a segurança dos mesmos na escola etc).

Por outro lado, algumas famílias clamavam por uma autoridade na escola e elas tinham razão, o Diretor desempenha um papel fundamental (e insubstituível) o ambiente escolar e no tipo de interação estabelecido com as famílias dos alunos, tanto pelas ações que faz como pelas que deixa de fazer. E, neste caso da segurança, a omissão da direção da escola deixava as famílias fragilizadas, impotentes e insatisfeitas com a escola que deixava de cumprir seu papel.

Uma síntese sobre a família J:

Mãe e filha concordavam em diversos aspectos no seu modo de pensar: sobre o papel e a importância da escola, o papel da família, sobre o que se passava na escola e sobre a falta de autoridade e de segurança na mesma. Ambas também concordavam que a aprendizagem dependia em muito do próprio aluno, do seu interesse e esforço e que a escola deveria ser mais rígida com os alunos. Consideravam importante a relação entre a escola e as famílias, mas pensavam que a escola deveria ser mais coerente no cumprimento das regras que combinava com as famílias para a tomada de conhecimento destas sobre o que se passava com os filhos na escola.

Quanto às tarefas escolares, ambas pensavam que não era obrigação da família ajudar diretamente os filhos na realização das mesmas, principalmente no caso de famílias pouco escolarizadas, mas entendiam que as famílias podiam ajudar cobrando que os filhos estudassem e fizessem as atividades solicitadas pela escola. E, se fosse necessário, que solicitasse a ajuda de terceiros (do próprio professor, de um vizinho ou parente), como indicara a filha.

Mãe e filha consideravam fundamental o papel da família na educação dos filhos e que o essencial dessa educação já vinha de casa, sem o que pouco poderia ser feito na escola. Esta visão comum entre ambas de certo modo direciona para a família a culpa pelo insucesso ou pela indisciplina do filho na escola. Para além do relato da filha, a mãe apontou outros elementos que indicavam não depender da família e sim do indivíduo, de traços da sua personalidade e do jeito de ser, o seu desempenho e sucesso, seja no plano pessoal ou no profissional (exemplo de uma família com vários filhos, onde cada um “sai” de um jeito diferente: um estuda e tem sucesso e o outro abandona a escola e dá muito trabalho para a família, “*cai no mundo das drogas*”).

Elas discordavam em alguns aspectos sobre a nova política educativa: a mãe era contra a eliminação da reprovação e a filha a favor. A mãe era contra por pensar que os alunos não queriam saber de estudar porque sabiam que seriam promovidos e com a reprovação o aluno se esforçaria mais. Já a filha era a favor porque considerava a repetência prejudicial ao aluno, cansativa e nem sempre conduzindo a mais aprendizagem e sim à desistência do aluno.

Para a mãe a escola deveria oferecer o reforço durante o ano letivo (o que não vinha ocorrendo, apesar da proposta sugeri-lo) e não apenas a recuperação ao final do ano, que não era suficiente para sanar as dificuldades do aluno. Neste sentido a filha concordava com a mãe e por experiência própria, pois não superara suas dificuldades (do ano letivo) nesse período e sim fizera a revisão de conteúdos das séries anteriores, pesando mais a frequência do que o aproveitamento e superação das dificuldades.

Mãe e filha pensavam que os alunos estavam preocupados com o exame do final do ciclo, por este representar uma possibilidade de reprovação.

3.8 – CASO 8 - A FAMÍLIA G

“Que se não tiver estudo, você não consegue nada na vida. A única riqueza que o pobre pode dar para o filho é o estudo”. “A escola (...) devia dar motivo pra as pessoas quererem freqüentar a escola”.

Aluno G: 14 anos, o mais velho de dois filhos (a irmã caçula tinha 8 anos de idade). Considerado problemático na escola, um “*menino custoso*”, mas muito esperto e inteligente, segundo a mãe. Adorava brincar e ler, se saía muito bem em Português, principalmente em interpretação de texto. **Família nuclear:** pai, mãe e um casal de filhos. **Profissão dos pais:** pai mecânico, mãe do lar. **Raça:** Branca. **Origem dos pais:** pai mineiro, mãe goiana. **Religião:** católica. **Moradia:** alugada³⁶.

O aluno comunicou a autorização de sua família para nossa visita no dia seguinte do envio do bilhete.

Uma semana depois fomos à sua casa para fazer o convite à sua família para participação em nossa pesquisa. Explicamos do que se tratava o trabalho, o seu objetivo e fizemos o convite para a família participar da pesquisa. Após nos ouvir a mãe ficou um tempo em silêncio e em seguida começou a falar sobre a escola: *“aquela escola é boa, eu só acho que tem muita indisciplina, os alunos faz o que quê... A Diretora é muito boa, não tenho nada que reclamar dela... (assim como disseram as mães E e L) só acho que ela devia ser mais... dura com eles. Acho que ela dá muito mole, por isso que eles bagunçam tanto”...*

Como não pretendíamos fazer a entrevista naquele dia (não havíamos levado gravador), era apenas um primeiro contato para nossa apresentação e convite à família, interrompemos o depoimento da mãe dizendo gostaríamos de estar voltando um outro dia, para conversar com mais calma, caso ela permitisse. Além disso, ressaltamos a necessidade do auxílio de um gravador e outros procedimentos e cuidados da pesquisa. Perguntamos qual era o melhor horário para voltarmos e continuarmos a conversa, se ela assim desejasse, já que não tinha como entrar em contato previamente,

³⁶ Única família que não tinha casa própria.

pois a família não tinha telefone em casa. Ela concordou que voltássemos outro dia e disse que preferia que nosso encontro fosse pela manhã.

Ficou combinado desta forma e os contatos seguintes foram feitos diretamente na casa, tanto para agendamento (seis contatos), como para cancelamento (uma vez por nossa iniciativa e outras duas vezes por parte da mãe) das entrevistas. Somente a última entrevista com a mãe foi agendada por telefone (celular), uma aquisição recente da família. Ao todo foram dezesseis visitas à casa da família (entre contato, visitas informais e realização de entrevistas).

No nosso segundo contato (para marcar a primeira entrevista) com a família, tivemos a companhia do nosso colega e auxiliar de pesquisa³⁷. Conhecemos o pai e reencontramos o filho. Apresentamos nosso colega e falamos do motivo da nossa visita (marcar a entrevista). A mãe concordou e agendamos a primeira entrevista. No dia e horário marcado fomos à casa da família.

A primeira entrevista com a mãe G ocorreu em 06/12/01 e durou cerca de uma hora e meia. A mesma fluiu normalmente e a mãe falou com espontaneidade e desembaraço sobre os pontos abordados e outros de seu interesse.

No contato para agendamento da segunda entrevista com a mãe também conversamos e marcamos com o filho. Após a indicação da mãe de que queríamos conversar com ele sobre a escola, sua primeira reação foi de recusa (*“não, não vou não”*), mas ele não se afastou, sentou-se ao nosso lado. Após esclarecermos do que se tratava, que não era nada pessoal, que também estávamos conversando com alguns dos seus colegas, ele ouviu atento e depois perguntou se estávamos querendo saber sobre a *“bagunça”*. Dissemos que não iríamos perguntar especificamente sobre isso, mas que queríamos conhecer sua opinião sobre a escola e o que lá aprendia e que caso quisesse comentar sobre algo específico (como a bagunça) isso ficaria a seu critério.

A mãe voltou a perguntar sobre o objetivo do trabalho, talvez no intuito de saber se a escola teria acesso às opiniões dadas: relembramos o objetivo do trabalho e destacamos que não era nossa intenção levantar somente críticas à escola, mas que se estas surgissem, assim como as sugestões e elogios constariam do retorno à escola, ao

³⁷ O mesmo nos acompanhou em apenas mais um outro contato com a família, quando o aluno G participou da aplicação de um inquérito sobre *“ansiedade matemática”*. Outros compromissos o impossibilitaram de participar das entrevistas com esta família.

final do trabalho. Também ressaltamos os cuidados com a preservação da identidade dos sujeitos e da necessidade de gravação.

Mãe e filho então concordaram e agendamos outro dia para a entrevista. Mesmo sendo um contato informal, eles abordaram aspectos importantes nesta conversa: a bagunça na classe; brigas na escola e em frente à mesma, inclusive envolvendo o aluno G; a ausência da Diretora na escola; a cobrança de taxa para a realização da formatura; a realização do exame do final de ciclo e a retenção de alunos que haviam participado da formatura; a deteriorização da escola (vidros soltos e banheiro entupido, o que, segundo, a mãe, era falta de higiene e poderia fazer mal as crianças respirarem aquele odor); a recuperação em janeiro (sob a ótica do aluno G) e outras novidades na família. Estes pontos foram explorados mais sistematicamente em conversas posteriores com mãe e filho.

Realizamos a primeira entrevista com o aluno G em 27/03/02, e esta teve duração de uma hora e vinte minutos. Tal como sua mãe, o filho esteve muito à vontade e a conversa fluiu facilmente. Também esteve muito atento ao funcionamento do gravador e ao final da entrevista quis ouvir a gravação e saber mais detalhes sobre o trabalho. A mãe teve participações na parte final da entrevista com filho. Durante a entrevista ela passou pela sala onde estávamos e parecia atenta à fala do filho: em um dos momentos perguntou se o filho nos tinha dito que estava fazendo catecismo, indo à missa, que “*era importante dizer aquelas coisas*” e que a religião era importante também. O filho não atendeu prontamente à sugestão da mãe, mas em outro ponto da conversa ao perguntarmos se ele se queria comentar algo sobre outras atividades que fazia fora da escola, como o catecismo, ele o fez.

Quando fomos à casa da família (em 03/04/02) para o aprofundamento da entrevista com a mãe, o filho nos atendeu e disse que sua mãe não estava e não sabia onde ela tinha ido. No mesmo dia voltamos à casa e conversamos com a mãe que esclareceu que tinha ido resolver um assunto urgente da família (declaração do imposto de renda). Reclamou que seu filho era muito “lerdo”, que não sabia resolver nada se ela não estivesse em casa, que ela tinha pedido que ele nos avisasse que ela tinha precisado resolver um assunto e que ele não o fez. Combinamos uma nova data (10/04/02) e nesta realizamos a entrevista de aprofundamento com a mãe.

Essa entrevista contou com a participação do filho: ele participou espontaneamente ou através de algum questionamento nosso. Após aprofundarmos os aspectos pendentes da primeira entrevista deixamos que mãe e filho falassem espontaneamente. Este foi um momento ímpar, pois principalmente a mãe externou algumas concepções sobre a educação e o papel da família e da escola no processo de educação dos alunos, enriquecendo a conversa. Também o filho aprofundou sua percepção e ação enquanto agente da comunicação entre a escola e a família.

Nesta conversa o aluno comentou espontaneamente que achava que nossa pesquisa deveria ser divulgada: *“Eu acho que devia divulgar essa pesquisa”*. Para ele, o trabalho devia ser divulgado porque *“é melhor se divulgar e... alguém ficar sabendo, procura corrigir os defeitos, procura melhorar as qualidades”*.

Por volta de maio de 2002, quando tivemos um contato informal com a mãe G (quando seu filho participou de uma pesquisa sobre ansiedade matemática), ela fez duras reclamações sobre a escola e mostrou-se frustrada e descrente da possibilidade de melhoria da mesma (*“aquela escola não tem jeito, não melhora mesmo”*). Disse que só mantinha os filhos na mesma por falta de condições de pagar uma escola particular ou custos em outra escola fora do bairro. Também neste contato a mãe se mostrou bastante aborrecida com o filho e fez reclamações sobre seu comportamento e atitudes em casa, deixando o filho constrangido.

Em outro contato para agendamento da última entrevista ela voltou a reclamar da escola e demonstrou expectativa em relação à nossa pesquisa, de que a mesma ajudaria a melhorar a escola: disse que a escola estava cada vez pior, “suja” e “largada”. Dissemos que daríamos um retorno à escola e aos participantes, como já tínhamos sinalizado, mas a mãe disse que duvidava que isto mudaria alguma coisa na escola. Pelo seu comentário ela não acreditava que a escola pudesse mudar, melhorar e desistira: disse que faria um esforço, que economizaria para colocar os filhos em outra escola.

Disse ainda que os filhos estavam passando mal da rinite alérgica com o pó e a sujeira da escola. Ela e outras mães tinham feito um mutirão para limpar a escola e uma equipe de reportagem da TV local tinha filmado, mas a reportagem não tinha sido exibida. A mãe suspeitava que a Diretora tinha usado de sua influência para vetar a divulgação da reportagem (não foi possível confirmar esta hipótese).

Devido às férias de julho e compromissos da família G, somente em agosto de 2002 conseguimos finalizar as entrevistas: fizemos a terceira com a mãe (agendada por telefone) e a segunda com o filho, agendada na conversa com a mãe.

Nesta entrevista com a mãe abordamos as questões pendentes e conversamos sobre outros assuntos suscitados por ela: a família, os filhos e outros. Deixamos a mãe falar espontaneamente sobre questões do seu interesse dado que percebemos que ela gostava de conversar e já se queixara conosco da falta convívio e contato com outras pessoas (“*eu não sei ficar assim... sem conversar*”). Ela reforçou que os pais tinham que cuidar e proteger os filhos da violência, das drogas, por isso não deixava o filho G “solto”, que se ela o tivesse deixado solto quando chegaram a São Carlos que ele já teria se “perdido”, uma vez que tinham vindo de uma cidade pequena onde o ritmo de vida e a vida social eram bem diferentes: lá o filho brincava tranqüilamente na rua.

Segundo ela, o filho ficava irritado com isso porque ele “*adorava brincar*”, mas agora não tinha outra saída. O “*sonho de consumo*” do filho era ganhar um videogame, que a família ainda não tinha tido condições de dar. Para amenizar, a mãe disse que, quando possível, procurava sair com os filhos: ir a uma lanchonete próxima ou ao shopping da cidade, como relatou no nosso último contato. Segundo ela, gostaria de trabalhar fora para poder ajudar o marido com as despesas da casa e proporcionar mais conforto aos filhos, mas tinha que ficar cuidando dos filhos porque se não eles viveriam na rua e isso não era bom.

Na última entrevista com o filho a conversa foi bem direcionada e rápida, uma vez que a mãe sinalizara que ele tinha tido febre na noite anterior e que o levaria ao médico.

As entrevistas com a mãe e o filho ocorreram na sala da casa. Os móveis que havia na mesma eram: um jogo de dois sofás (novo) e uma estante de madeira. Sobre a estante havia um televisor, um aparelho de som, uma coleção de livros (que o filho ganhara do vizinho quando este ia se desfazer dela, segundo informações da mãe), um aquário com dois peixinhos, uma porta-retrato com a fotografia da filha caçula e alguns enfeites.

A casa era alugada e tinha sete cômodos (dois quartos, sala, cozinha, banheiro, área, despensa) e quintal. Elas não tinham automóvel, o que foi dito como

uma reclamação, pois o marido trabalhava tanto (de Domingo a Domingo, segundo ela) e não possuíam nem um carro.

Segundo a mãe, os filhos a ajudavam na limpeza e organização da casa. Ela procurava envolvê-los nas tarefas porque assim os estava ensinando para quando precisassem morar sozinhos, especialmente o filho, que era mais velho.

A mãe era goiana e o pai mineiro. O filho G também nascera em Minas e depois fora para Goiás com os pais. A família morava em São Carlos há dois anos: mudaram-se para a cidade por motivos de trabalho do pai, que trabalhava como lubrificador de máquinas para uma empresa que atuava com loteamentos e construções na região. A família não tinha previsão de estadia na cidade, dependia da duração do trabalho em que o pai estava envolvido.

A mãe se queixava da ambientação na cidade: o alto custo de vida, os hábitos e modo de ser das pessoas:

“parece que eles são desconfiados de tudo e de todos. (...) eu acho as pessoas aqui muito fechada. Quando eu mudei para cá começou me dar depressão. (...) Porque eu estava acostumada lá em Goiás, as pessoas tinham amizade, iam na minha casa, tudo. Que eu sou uma pessoa assim, que eu gosto muito de ter amizade com as pessoas. Eu não sei ficar assim... sem conversar”.

Ela sentia bastante a diferença cultural/regional e, particularmente, era quem parecia sofrer mais com a situação, uma vez que tinha menos possibilidades de quebrar essa barreira, ter uma interação com outras pessoas, porque ficava a maior parte do seu tempo em casa.

Pelo relato da mãe, todos os membros da família tinham passagem pela escola: a mãe cursara até a 6ª série e o pai até a 4ª. O filho G estava no 8º ano (2º ciclo) e a filha caçula (de 8 anos) no 2º ano (1º ciclo).

O filho G

Segundo a mãe, G tinha estudado em outra escola da cidade e ela gostava da mesma, mas por sugestão da Diretora o transferira para a escola atual devido a brigas com outros alunos: *“os moleques arrumou uma turma lá para pegar ele. Ai a Diretora falou: ‘Ah! Tira da escola e põe em outra escola, porque é perigoso, uma hora eles*

pegarem ele aí, machuca ele. Então, é aconselhável você tirar'. (...) Aí eu tirei e coloquei aí”.

Para ela, G era “*muito encrenqueiro*” e ela cuidava para que ele não desse tanto trabalho:

“Eu evito, tá, assim, deixando ele andar com má companhia. (...) Converso com ele, explico bastante as coisas, mas ele é triste, viu. Nossa! Meu marido tem hora que até fala em entregar ele para o Conselho Tutelar. Que ah! Ele é terrível, gente! Olha, à noite você liga a televisão aqui, você não pode sair um minuto de perto dele e da menina, que ele tá judiando da menina: bate na menina, judia da menina. Você imagina se um menino problemático desse jeito, se você soltar, deixar andar com má companhia. O que que ele vai virar? Tem que ter cuidado.”

Ela cuidava porque “*aqui perto (de sua casa) também tem muita má companhia...*”.

Segundo a mãe, o filho tinha ciúmes da irmã caçula. Ela o tinha levado ao médico, que tinha feito tal diagnóstico: “*Uma vez eu levei ele num neurologista, porque ele estava tendo problema, quando a G1 nasceu. Ficava nervoso, dava crise nele. Aí, ele começou a dar trabalho. Começou a dar trabalho na escola. Até hoje ele é assim*”.

Para a mãe, o filho

“é muito terrível demais também. Ah! Ele é muito problemático. (...) Em casa assim... ele é assim, meio respondão, meio problemático, só que a gente fala com ele, ele tem que escutar. Agora, lá na escola a professora disse que ele não escuta. Porque pelo menos aqui em casa ele obedece. Se precisar por de castigo, põe, corrige”.

E se esse não resolvesse “*... tem hora que até uma cintadinha resolve*”.

Disse que não compreendia o comportamento do filho. Que um professor havia perguntado porque ele era daquele jeito, ao que ela respondera: “*não sei porque eu não dou mau exemplo para ele, meu marido não dá, porque só vive trabalhando. Não sei porque ele é assim*”. Uma outra professora também expressara a dificuldade da escola em lidar com o filho e acabara questionando a educação que ele recebia em casa: “*Mas, se em casa ele não obedece, aqui também ele não vai obedecer*”. Ao que ela respondera: “*Não, em casa, a gente fala com ele, bate o pé para ele. Ele tem que obedecer. Agora, se aqui ele não obedece, eu não posso ficar 24 horas perto dele*”.

A mãe ainda relatou que *“o professor falou: ‘mas não adianta, você não deixa andar com má companhia, mas aqui dentro da escola, dentro da sala tem os moleques aqui que é terrível, que são os amigos dele’”* e ela respondeu que era a escola que tinha que resolver.

Mesmo o filho sendo crescido e já com 13 para 14 anos a mãe o levava e buscava na escola: tanto para evitar brigas com outros colegas como para saber o que se passava com o filho, porque, segundo ela, ele era um menino temperamental: *“Que de vez em quando era uma briguinha, uma encrenquinha, sabe. Porque ele é assim: ele gosta de zoar os outros, mas não gosta que os outros zoa ele. Ele é cheio de zoar os outros. E menino de escola é triste: zooo eles, eles já querem brigar. Aí eu levo e busco”*.

A mãe considerava o filho bastante esperto e inteligente, *“super curioso!”* (lera sobre a lei trabalhista na coleção que ganhara e dissera ao pai sobre as regras para a aposentadoria). *“O G... é terrível, ele ensinou o pai dele mexer no celular. O pai dele comprou celular e tem Internet. (...) Ele que ajudou o pai dele mexer”*. Disse que o filho aprendeu a usar sozinho, manuseando o aparelho: *“aprendeu mexendo. Iiii, G... é... inteligente ele. (...) O ano que vem ele vai começar fazer computação. Ah! Ele é muito inteligente!”*.

Como pensa a mãe G

A mãe G entendia que *“a escola é bom demais. Aprende muita coisa. Eu acho que uma pessoa sem estudo não é nada. Eu acho. Que se não tiver estudo, você não consegue nada na vida. A única riqueza que o pobre pode dar para o filho é o estudo (riso). Eu acho”*. Para ela, as famílias colocavam os filhos na escola *“para ter um futuro, mais tarde, eu acho. Porque se você ficar sem estudar não vai conseguir nada. Conseguir o que? Tudo depende do estudo: a profissão...”*.

Em termos de perspectiva profissional, a mãe disse que o filho já pretendia ser juiz, mas depois dissera que queria trabalhar na área de telefonia porque *“diz que está ganhando muito bem. Ele é interessado em negócio de dinheiro”*.

A mãe desejava que o filho cursasse uma faculdade:

“eu acho que continuar, pelear para ver se faz uma faculdade, uma coisa assim. Porque aqui tem, a gente só paga o material, tem pelo governo... Se nós continuar morando aqui vai ser bom. (...) Vai pelejando com ele. Apesar dele dar muito trabalho na escola, que tem hora que não dá vontade nem de mandar mais. (...) Mais tem que ir pelejando”.

Às vezes, o trabalho que o aluno dava na escola era por falta de exigência, de ter o que de fato fazer, aprender. Quanto mais inteligente o aluno, mais é mal adaptado ao ambiente escolar atual, por causa da falta de exigência, de rigidez (tão reclamada pelas famílias entrevistadas).

Para a mãe, o pai queria passar o seu “ofício” para o filho, queria que ele aprendesse a trabalhar, e para começar iria ensinar o que ele sabia, mas queria que o filho estudasse pelo menos até concluir o Ensino Médio:

“Ele quer assim: ensinar ele, levar ele para ele ver como que é o serviço, tudo. Porque ele é doido para aprender a mexer com carro, essas coisa. Então, ele fala assim: ele quer que ele forma para o que ele quiser, o que ele tem vontade. Mas, se ele não formar e fizer pelo menos o 2º Grau e já aprender, assim, igual a profissão que meu marido tem, que já está de bom tamanho. Se mais para frente se ele quiser fazer uma faculdade, uma coisa ou outra. Que aí o dinheiro ... que ele ganhar trabalhando igual o meu marido trabalha, ele pode pagar uma faculdade, pode seguir em frente. Ele quer que ele aprende fazer alguma coisa. Pelo menos, tira da rua, para não ficar na rua, aprendendo coisa que não presta”.

Segundo a mãe, a família considerava a escola e o processo de escolarização importantes, mas tinham muitos problemas com o filho na escola e recebiam muita reclamação por parte da mesma: *“O G..., nós peleja com ele, viu. Só que tem hora que meu marido fica nervoso, fala que vai tirar da escola. Porque vai lá na escola é assim: ele apronta na escola e a gente vai e corrige. Vai lá na escola a professora fica falando: mas o G... fez isso, fez aquilo”.* Ela já não sabia o que fazer, pois pensava que não podia agir sobre o filho dentro da escola, eram os professores que tinham que fazê-lo:

“Esses dias eu fiquei tão nervosa, estava aqui arrumando a casa e ela, a professora mandou ligar ali (na vizinha) ... Aí eu fui. Cheguei lá, a professora: ‘Ah! Porque o G... fez isso, fez aquilo ... fez aquilo outro’. (...) Falei assim: ‘Olha, o que vocês quer que eu faça? O que que eu posso fazer se ele tá aprontando? Em casa ele apronta, eu dou jeito. Agora aqui, o que vocês quer que eu faça?’ (...) Elas: ‘Ah! Mas eu te chamei para te contar’. Falei: ‘Não, contar vocês me conta na reunião’. (...)”

Falei: 'E as outras mães que trabalha fora? Como vocês faz, quando um aluno dá trabalho? Será que é só eu que tenho que vim aqui nessa escola? (...) Deixasse para falar comigo a hora que eu viesse, que todo dia eu estou lá levando buscando o menino'. Ah! Fiquei... nossa! Nervosa mesmo com isso!'

A mãe relatou sua contrariedade com o fato de a escola se posicionar perante as famílias como se elas fossem culpadas pelo comportamento dos filhos na escola e como se estas não os educassem em casa:

“Porque é assim, você corrige. Apronta, você corrige. Depois elas fica enchendo o saco falando... acha que o menino é daquele jeito porque a gente não corrige, que a gente não educa. (...) Falta de corrigir não é. Porque corrigir a gente corrige. Mas como que vai fazer? Lá na escola, eu não estou lá. Aí, no caso, quem tem que resolver são elas que são as professoras, a Diretora. Não está obedecendo? Expulsa da escola. Eu acho. (...) Alguma coisa... Eu já falei para Dona ... (Diretora). Falei: 'Dona ... se tiver dando trabalho, encaminha para o Conselho Tutelar. Manda o Juizado de Menor lá conversar com ele. Quem sabe conversando com ele, ele panha medo e cria moral de gente'. Já falei já. Ela: 'Ah! Mas você acha que tem que ir para o Conselho?' (falou a diretora) Eu falei: 'já passou da hora já. (...) chama ele lá na sala, fala: olha, tá acontecendo isso, isso e isso, você tá dando problema para os seus pais, ou vem aqui em casa ...'. Porque ... igual já falaram lá no ... (outra escola que o filho freqüentava): 'Ah! Porque tem que ir lá na casa de vocês vê o ambiente'... A mulher teve coragem de falar isso prá mim lá na escola. ... Falou assim: 'tem que ir lá na casa de vocês, mandar o pessoal do Conselho Tutelar na casa de vocês para ver o ambiente em que o G... vive, para ver porque que ele é assim'. Eu peguei e falei assim: 'olha, vai lá em casa e vê o ambiente em que o G... vive', falei para ela. Porque, graças a Deus, em vista de filho de pobre ele vive muito bem. Não falta nada para ele. Ai ela: 'Ah! Mas porque que ele é assim?' Eu falei: 'Olha, porque que ele é assim, eu não sei. Porque problema de cabeça ele não tem, porque eu já mandei fazer até eletro da cabeça dele para ver'. (...) Porque eu, quando eu era criança não tinha metade das coisa que ele tem. Porque quando eu tinha a idade dele, eu já trabalhava fora, de empregada para os outros, ajudava a minha mãe em casa e ainda estudava. (...) Ele não. Ele tem roupa, tem calçado, tem comida. Em vista de filho de pobre, o que o pai dele ganha é tudo aqui dentro de casa. Tudo para nós. Não gasta dinheiro a tóa, nem em bar ele não vai”.

Na seqüência a mãe explicitou algumas concepções correntes sobre famílias que, por apresentarem algumas características ou por passarem por alguns problemas (alcoolismo, separação, prostituição etc) seriam responsáveis pelos problemas disciplinares dos filhos na escola:

“Aí eu falei para ela: Porque que ele é assim eu não sei. Porque se eu fosse uma mãe, que eu vivisse na rua, na maloca, vivisse prostituindo, o marido fosse um maconheiro, um traficante. Aí podia falar assim: 'não, ele é assim por causa que a

mãe não presta e o pai não presta'. (...) E eu não sei porque que ele é assim. ... Às vezes, pensa: 'não presta porque a mãe não presta, o pai não presta'. Mas não é. (...) Às vezes o pai e a mãe presta e os filhos não presta. Você quer que ele vai por um caminho só que ele quer ir por outro”.

Para a mãe, a família educava os filhos e este educar envolvia colocar de castigo, ensinar pelo trabalho e por meio das brincadeiras:

“Tem que por de castigo, assim por para fazer algum serviço, alguma coisa para aprender a trabalhar, sei lá. Deixar brincar. Que nem quando mudou para cá, eu deixava brincar, mas aqui perto. (...) Que... onde eu morava era uma cidade pequena, que podia brincar e tudo. (...) Agora aqui eu acho que a gente tem que ter mais cuidado”.

Apesar disso ela pensava *“que maloca tem em todo lugar também. Depende a gente saber... entrar e sair de qualquer lugar, como se diz”.* Ela orientava o filho:

“Converso, falo direto para ele. Falo: não é para você andar com má companhia. Porque mesmo que você não tiver fazendo nada, só de você tá junto com má companhia você já fica mal visto. Falo para ele assim. Aí falo para ele sobre as drogas. Falo assim: droga é um caminho que não leva a nada. É uma ida sem volta. Falo muito para ele. Vou explicando para ele”.

Além de conversar sobre as más companhias e as drogas a mãe disse que procurava alertar o filho sobre o sexo: *“Sobre... negócio de sexo, coisas assim, porque ele está ficando rapazinho. Aí eu brinco com ele e falo assim: ‘G, o dia que você for sair com alguém, usa camisinha’”.* E o filho respondia, constrangido: *‘a minha mãe tem cada assunto!’* (risos da mãe).

A mãe colocava o filho para ajudá-la em casa, mesmo em atividades que “tradicionalmente” seriam para a mulher fazer:

“Eu ponho ele para ajudar eu em casa (...) eu fui criada assim, minha mãe pondo a gente para ajudar. Mesmo assim, que ele é menino... mas eu acho que é para o bem dele. (...) Tem vez que ele fica nervoso. Eu ponho ele para lavar as louça, ele fala assim: ‘Ah! Mãe, mas eu não sou mulher!’ Aí eu falo assim: ‘mas não é isso!’ Ele fala assim: ‘eu não vou casar, eu vou arrumar a minha vida primeiro. Quero ter uma casa, um carro, para depois casar’. Eu falo: ‘não, não é isso que a mãe está falando. ... Acontece isso: a mãe quer assim, te ensinar fazer as coisas porque um dia vai que a mãe tá doente e você sabe fazer as coisas. Sabe lavar uma louça, sabe fazer

uma comida e mesmo se um dia você for morar sozinho, ter sua vida, você sabe fazer as coisas, sabe se virar. E se um dia você for trabalhar fora ou estudar fora, morar numa república de estudante (...). Então, isso aí você já vai saber se virar, você não vai ter dificuldade'. Falo para ele assim. Ah! Mas ele é uma beleza, ele me ajuda até. Quando ele está aqui é direto me ajudando".

Quando não estava ajudando a mãe G assistia a filmes na TV, brincava na porta de casa ou estudava. A mãe não gostava que os filhos assistissem programas de TV que veiculavam violência e palavrão: *"Porque eu acho que é muita violência. Não é bom criança ficar vendo isso não. Porque eu acho que aquilo põe coisa na cabeça das criança".* Além dos filmes os filhos assistiam o jornal, novelas e programas infantis como o "Sítio do Pica Pau Amarelo" e "Angélica".

Além de assistir TV, G gostava de ler: *"Lê revista; lê jornal; lê os livros dele, da escola"* ou outros que tiver em casa, como um que a mãe comprara, sobre alimentação natural. Também lia livros da coleção (Revista Trabalhista) que ganhara do vizinho.

Segundo a mãe, quando enviava os filhos para a escola esperava que eles aprendessem *"coisas boas"*. E ainda, *"estudar direitinho, respeitar o professor, as pessoas da escola, merendeira, todo mundo"*. Para ela, o papel da escola era *"ensinar as crianças"*. E a escola estava ensinando bem, o que faltava na mesma era disciplina: *"Acho que tá... falta mais é disciplina mesmo. Ensinar até que tá ensinando"*.

Mas ao fazer um paralelo entre a escola da época em que estudou e a escola que seus filhos estavam freqüentando, a mãe disse que *"mudou muita coisa. Nossa! Não tem nem comparação. As coisas tá mais assim mais... (não concluiu). Em termos das aprendizagens*

"mudou bastante. Meu marido mesmo fala. Fala assim: ... 'O G... tá na 7ª série, eu fiz a 4ª série, eu sei mais do que ele'. Que... meu marido, ele resolve qualquer conta. (...) Esse dias... ele mandou o G... fazer conta não sei do que e o G... não sabia. 'G...! Você tá na 7ª série' (falou o pai). G... falou: 'eu tô pai, mas é diferente' (os anos de escolaridade já não correspondiam ao que era na época que o pai estudou).

Assim como indicou outra família (a J), a mãe também reclamou da falta de segurança na porta da escola: *"Na porta daquela escola ali fica muita maloca. Aqueles maloqueiro vai tudo para lá. (...) Eu acho que teria que ficar uma viatura ali a hora das criança entrar e a hora de sair."* A própria mãe G chamara a viatura da

polícia num episódio em que alguns rapazes jogavam bombas na porta da escola, justamente na saída das crianças e que quase atingiu a ela e a filha G1 (“*Nunca mais eles jogaram bombinha*”). Neste episódio ela disse que outras mães comentaram: “*nossa, você é corajosa! Enfrentar os maloqueiro... Vai que eles te pega e te mata. Falei: ‘Por isso que eles fazem o que quer com vocês, que vocês se calam. Quem cala consente! Eu não mexo com a vida deles, só que eles não vem mexer com filho meu também não’*”.

Quando ia à escola ela conversava com a professora Conselheira da turma ou com a Vice Diretora, que sabia de todos os problemas. Segundo ela, sempre tinha reclamação da escola sobre seu filho e por este motivo não comparecia mais vezes à escola: “*Eles sempre tem reclamação. (...) Mas eu estou evitando ir lá agora, vou mais o dia de reunião mesmo, porque ... eu já ando cheia*”. Segundo ela, ia a todas as reuniões e se sentia à vontade para ir à escola, embora evitasse por causa das reclamações. Geralmente comparecia à escola “*para saber, estar por dentro das coisas. Se você não tiver, se você não se interessar, se você que é mãe não se interessar. Como que vai ficar? Tem que ter participação do pai, da mãe. Meu marido não tem tempo para participar, eu tenho que estar indo*”.

Esta mãe tinha conhecimento do dia e horário que a escola tinha destinado para receber as famílias. Sobre as convocações para as reuniões disse que o filho sempre levava um bilhete (o filho revelou que não era bem assim, quando se tratava de reclamações não os entregava em mãos, como relatará adiante). Um outro meio indicado por ela para a comunicação entre a escola e as famílias era o telefone.

Ela não indicou outra forma de contato além das reuniões bimestrais. Mas disse que sempre ia à escola porque tinha a rotina de levar e buscar os filhos, embora nestas oportunidades evitasse maiores contatos por causa das reclamações. Mas entendia que

“tem muita mãe que nem na escola vai, não quer nem saber de nada. ... Eu acho que tem que ter interesse. ... se não tiver... (...) Eu acho que o pai tem que ter um tempinho sim, para ir, tem. Se não vai, manda uma avó, um tio, um irmão. Porque você ficando perto desse jeito já não é fácil. Agora, se você deixar para lá, aí que menino não estuda mesmo. Eu vejo turma de menino aí que vai para a escola e chega lá na escola, entra na escola e volta para trás (...) e o G... eu já avisei para ele. Que ele não é nem besta de pirar escola aqui em casa... Porque você arruma almoço, arruma roupa de menino, manda para a escola. E menino não vai entrar para a escola?”

Sobre o funcionamento e a organização da escola a mãe disse que não conhecia bem e que também conhecia poucos professores. Conhecia os que conduziam as reuniões bimestrais. Segundo ela, o contato da família com a escola era mais fácil nas séries iniciais, que tinham um único docente.

Numa oportunidade ficou conhecendo mais um professor do filho. Foi ao final do 7º ano (no 4º bimestre), quando ela conversara com o professor de matemática porque o filho *“falou para mim que tá com três reprovado em matemática (conceitos insuficientes) e a escola tinha dito que havia a possibilidade de ele reprovar. Ao conversar com esse professor (J) sobre o assunto:*

“Aí ele falou assim: ‘Ele tá mesmo. E outra, ele é um aluno’... Ele já foi assim falando: ‘Ele é um aluno que ele não obedece, ele não tem respeito. Ele atrapalha os outros alunos’... Eu peguei e falei: ... ‘eu estou pelejando com ele, acho que vocês também tem que pelejar, aí na escola com ele. Sair da escola ele não pode porque dá processo para os pais, os filhos ficar sem estudar. Acho que tem que cada um fazer sua parte. Eu faço a minha e vocês faz a de vocês. Que ele não pode ficar fora da escola’”.

A mãe ainda disse:

“Ah! Ele está estudando, pelejando para ver se ele recupera essas notas aí. Que ele tem que passar. Não pode perder um ano assim. Aí ele (o professor) pegou e falou assim: ‘Se depender de mim ele não vai passar’. ... Falei: ‘Por que?’ Ele falou assim: ‘Não. ... Porque ele não respeita, porque ele não obedece, porque ele é um péssimo aluno’, desse jeito. ‘E se depender de mim ele não passa. Comigo ele só passa se ele fizer recuperação’. Você acha que isso é coisa dele falar: ‘depende de mim’? Eu acho que pelo jeito ele já tomou raiva de G... Do jeito que ele falou”.

Uma situação complicada! É certo que se o aluno tivesse dificuldades, ele precisava superá-las e a recuperação deveria ser uma oportunidade para tal, mas se o professor estivesse querendo se “vingar” do aluno, puni-lo por não se comportar conforme o esperado, ele não estaria agindo corretamente. Por outro lado, a mãe também estava numa situação sem saída, pois era verdade que não podia controlar o filho dentro da escola e se preocupava com isso. Como pensar que mães como esta seria desinteressada pelo seu filho?

A mãe criticou a escola e o modelo de ensino utilizado pelo professor dessa matéria com base na observação de um parente (um cunhado, que já tinha

concluído o Ensino Médio) que, tendo visto o caderno do de G, comentou: *“que não é daquele jeito lá que explica. Diz que o professor já tá ensinando errado. Umas tal de é... fração, equação, umas coisa aí. Ele falou assim: que ele aprendeu, que aquilo lá não é explicado daquele jeito. Falou assim: por isso que ele não tá aprendendo, que já tá ensinando errado”*.

Ainda assim, a mãe disse que orientara o filho: *“Eu falei para o G...: G, professor, meu filho, tomou raiva de aluno, acabou. Tem que fazer tudo para respeitar seu professor, ter seu professor como um amigo... Eu acho que ele não vai passar por isso”*.³⁸

Diante desses fatos a mãe disse que *“tem hora que eu tenho vontade de tirar... porque todo mundo fala para mim que aquela escola ali não está com nada. (...) as pessoas que têm filho que já estudou ali, falou para mim que, em termos de ensino, é muito fraco o ensino. Agora eu não sei se realmente é”*.

Apesar disso, achava que o filho estava aprendendo na escola: *“Tá sendo bom. Eu vejo ele fazendo as coisas...”*. O único problema era com a matemática, que, segundo a mãe, também envolvia a empatia entre professor e alunos, especialmente entre o professor e o seu filho. Além disso, tinha a indisciplina na escola.

A mãe também disse que outros professores, além do J, reclamavam do seu filho, mas uma professora (a Professora 2) parecia tê-lo compreendido e sabia lidar com ele: *“ela não tem problemas com ele. Que jamais ela quer ter problemas com ele. Acho que ela já pegou o jeito dele que ... a única que não tem problemas com ele é ela. (...)”*. A professora tinha dito que G *“às vezes, ele é assim: responde a gente, é mal criado. Mas eu assim, falar que eu tenho problema, problema com ele, eu não tenho”*. A mãe não entendia a razão de só esta professora não ter problemas com o seu filho, mas indicou que talvez ela o entendesse *“porque ela falou para mim que ela também tem uma filha que é problemática. Não sei... deve ser... porque é a única que não tem problema com o G. O resto tudo reclama dele”*.

A mãe relatou que havia diálogo com o filho sobre os assuntos da escola, sobre o que aprendia, sobre seu desempenho, e também que o acompanhava pelo caderno: *“Fala... fala tudo. Ele fala o que que passou, a gente olha o caderno dele todo dia”*.

³⁸ De fato, o aluno foi encaminhado para a recuperação em janeiro e depois promovido. No ano seguinte o professor J não lecionou matemática. Trocou de disciplina com a professora de Ciências.

Segundo a mãe, dificilmente os filhos pediam ajuda nas tarefas da escola, inclusive a filha caçula, e ela não os ajudava diretamente, mas cobrava para que eles as fizessem porque G, principalmente, adorava brincar: *“Faz, ele faz sozinho as coisa dele. Senta ali e faz as tarefa. Mas você tem que tá no pé. Se você não estiver no pé, ele quer só brincar”*. Mas que o filho cumpria todas as atividades que a escola passava: *“quando tem trabalho, ele levanta cedo, cata as coisas, vai para a biblioteca, faz”*. O que gerara inconformismo do pai em relação à possibilidade de retenção do filho: *“Mas tá muito esquisito isso porque tudo que tem na escola esse menino participa. Por que que ele não vai passar de ano?”*.

A mãe G entendia que as famílias tinham que *“incentivar”* os filhos na realização das tarefas: *“Acho que tem sim. (...) Porque os pais ajudando assim, incentiva mais, eu acho. Porque se não ... se a mãe não se preocupar, o filho não tá nem aí. Tem muitos que nem faz”*. Ela também entendia que se a família fosse pouco escolarizada ou analfabeta, *“aí o filho tem que procurar alguém. Assim, um amigo, um vizinho e pedir ajuda”*. Pensava que mesmo que o pai não tivesse escolaridade suficiente para ajudar o filho, era obrigação da família fazê-lo do modo que pudesse ou que procurasse ajuda de terceiros. Mas no seu caso, não sentia dificuldade de fazer o acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Quanto aos trabalhos, o filho fazia individualmente ou em grupo, mas a própria família parecia querer *“proteger”* os filhos de *“certas”* companhias:

“Ele faz em grupo, ele faz sozinho. Porque nós evita muito tá deixando ele ficar indo para a casa desses menino... que estuda com ele, que já... que dá trabalho também na escola. (...) Quer dizer, ele é até estudioso, o que está atrapalhando ele é os moleque mesmo. Porque quando mudou para cá ele era assim: obediente, ele era ... estudioso, era mais do que agora. Só que aí começou a brincar com esses menino aqui perto (...). Acho que é porque os moleque não tem assim ... muito interesse de estudar. (...) Às vezes, ele está aqui estudando, tem menino na porta chamando para brincar, para bater figurinha, para brincar de bola. Parece que as mães não liga de por os filho para estudar. Aí eu falo: você fala para eles que você não vai brincar, que você vai estudar”.

Para ela, o papel da família na educação do filho era *“não deixar andar com má companhia, essas coisa, não deixar solto, igual muita gente deixa, não sabe onde vai, com quem vai, nem quem são os amigos. Acho que você tem que saber tudo isso”*.

Quanto às preocupações com os filhos a mãe apontou as más companhias, as drogas e a violência nas ruas. Para ela, em casa *“a gente quer dar tudo de melhor para eles. Preocupa com a roupa, com o calçado, com o remédio. O que a gente pode fazer, a gente faz”*.

Segundo ela, a família ajudava a escola na educação do filho participando e acompanhando a vida escolar do filho: *“a família tem que participar, tem que saber o que está acontecendo, se está indo na escola, se não está, se está fazendo tarefa ou não. Tem que estar por dentro”*. Por seu lado, ajudava o filho da seguinte forma: *“agora, quando é época de prova, eu pego o caderno dele, eu falo assim: G... você estuda, que a hora que a mãe terminar aqui, a mãe vai tomar de você, as pergunta. Ai ele estuda”*.

Em casa procurava explicar as coisas para o filho, orientá-lo e também impor limites, autoridade: *“não é assim, é assim... Então ele vai pegando. (...) Eu acho que tem que falar e... como diz os outros, impor autoridade. Eu acho”*. Neste sentido, ela apontou que estava faltando “impor autoridade” na escola: *“Igual eu te falo: a Dona ... (Diretora) é muito boa, muito educada, muito compreensiva, só que acho que ela tem que ... isso que eu estou falando para você: que ela tem que usar mais a autoridade dela. Porque ela é a Diretora, ela pode (frisa), ela tem autoridade na escola”*.

Para a mãe, o ensino, de um modo geral, estava mais “evoluído”: *“melhorou mais assim... está mais assim evoluído o ensino ... igual, agora tem informática”*, coisa que antes não tinha, apesar desta ainda não ser a realidade da escola do seu filho. Mas, segundo ela, os alunos não estavam aprendendo porque *“tem uns que se interessa em aprender, outros não”*.

Pensava que a escola do filho poderia oferecer alguns cursos, como o de informática para os alunos (*“porque diz que agora o governo está mandando computador para as escola, não sei se aqui vão mandar”*) porque muita gente não tinha condições de pagar um curso particular. Mesmo sem ter condições ela pretendia colocar (e colocou) o filho em um curso de computação no ano seguinte: *“porque eu quero o melhor para ele. Eu vou me esforçar para pagar”*.

Além de cursos, ela pensava que a escola *“poderia ter uma horta lá, para plantar as coisas, para os alunos cuidar, para não precisar comprar verdura para o lanche lá da escola* (a escola não compra a merenda nem, verduras. Mais um exemplo

de que a escola não informava os pais sobre o que lá ocorria). *Aí todo mundo cuidava*". Por exemplo: *"os alunos, os pais, cada um faz sua parte"*. Segundo a mãe, se a escola do filho tivesse uma horta ela ajudaria a cuidar, participaria da horta³⁹. E que seria interessante também para os alunos *"... cuidar da horta, ver como que cuida... das plantas, cultivar as plantas..."*. Apesar da escola não precisar comprar merenda, a idéia da horta é muito interessante, poderiam ser trabalhados projetos interdisciplinares a partir desta idéia. Na escola havia espaço (pequeno, mas havia) onde esta poderia ser construída.

Sobre a política da Progressão Continuada, a mãe mostrou saber alguns aspectos, passados pela escola em reuniões com os pais e também através do filho:

"Porque agora eles falaram assim... a professora falou na reunião que agora o aluno não pode mais ser reprovado. Diz que é uma lei (...) o aluno não pode ser reprovado e se o aluno tem boas notas ou não ele não pode repetir de ano porque o governo não quer ter dois gastos com o aluno (como a escola ou alguns dos seus membros, que informaram as famílias sobre, como a escola via a política). (...) Ai diz que o governo passa... tem uma lei para passar o aluno. Tanto é que agora, faz uns 'diinha' (alguns poucos dias) lá de recuperação e já... passa. Diz que até a 8ª série".

Perguntamos o que ela pensava sobre esta questão e ela respondeu: *"Eu acho isso péssimo. Não pode isso, o aluno passar sem saber. Eu acho que é melhor ele bombar do que ele passar sem saber"*. Ela pensava que o aluno deveria repetir *"porque se não ele vai ter dificuldade depois..."*. Segundo ela, repetindo o aluno aprendia mais *"porque ele vai aprender duas vezes. (...) Não é possível que vendo duas vezes não vai aprender"*. Para ela:

"não adianta você falar assim: 'Ah! Eu passei!' Sendo que você (...) Como que ele vai passar para a outra série... se ele não fez bem a 7ª série, ele não vai fazer bem a 8ª série. (...) Porque... tem muito aluno de 7ª série... O G... mesmo estava falando para mim: 'Mãe, tem menino lá na escola' (lá na classe dele) 'que não lê igual a G1... lê'. (...) Para você vê, ela está na 1ª série! Ele falou assim: que tem uns meninos lá que vai lê, lê gaguejando (risos). (...) Ele fala assim, que a letra da G1... que a G1 escreve muito mais bonito que outros meninos que estuda lá".

³⁹ A mãe disse que gostava de uma alimentação natural e que depois que comprara o livro de receitas para uma alimentação natural a comida em sua casa era toda natural. Inclusive ela disse que passara a controlar as alergias dos filhos com esse tipo de alimentação.

Para a mãe, os alunos que chegavam à 7ª série sem saber ler, passavam sem saber por “*falta de incentivo, falta de interesse, sei lá*”. Segundo ela, havia falta de incentivo de ambos os lados:

“de tudo, professor, pai, tudo. Que tem hora que, às vezes, o aluno não aprende uma coisa direito, pede pra explicar de novo, o professor não explica. Fala: ‘Não, se entendeu, entendeu, se não entendeu’ ... que agora é assim. (...) Que eu acho, tem que ter incentivo das duas parte: dos professores, dos pais. Eles precisam ir incentivando a criança. Que tem pai que não liga de olhar caderno de filho, olhar se tem tarefa ou não”.

Ela sempre cobrava do filho, olhava seu caderno: “*eu olho o caderno dele. E ele já tá na 8ª série, já. Acho que se todo mundo fizesse isso... Tem pai que só manda a criança pra escola por mandar. Não tá nem aí. Não vai saber se realmente a criança tá freqüentando as aulas. (...) Tem que tá por dentro disso aí*”.

Indagamos se não seria cansativo para o aluno, quando este reprovava, repetir todas as matérias e não só aquela em que não conseguira rendimento suficiente. A mãe indicou: “*Acho que não. Antigamente era assim. Antigamente não passava sem saber. Se soubesse passava, se não soubesse ficava*”. O certo seria que o aluno “*fizesse tudo de novo*”.

Inicialmente, a mãe disse que se a recuperação em janeiro pudesse dar ao aluno uma chance de passar de ano “*seria uma boa*” e, mesmo tendo só alguns dias em janeiro para se recuperar, pelo menos o aluno poderia tentar. Pensava que a recuperação ao longo do ano também podia ser cansativa para o aluno, mas entendia que antes o aluno repetir do que passar sem saber.

Posteriormente, quando o filho freqüentou a recuperação em janeiro, a mãe disse que o mesmo não tinha superado suas dificuldades: “*Sei lá. Ele fala que... ela passou outras coisas. Em vez de ser matemática... ela passou outras coisa. (...) Ela disse que era pra fazer um trabalho sobre o euro, não sei o que. (...) Sei lá, acho que vai por ir mesmo*”. Percebera que acabava contando só “*a freqüência, só pra não falar que não foi. (...) Eu acho que, pelo jeito que eu vi, não vira nada não*”. Ela entendia que se deveria ensinar “*as coisa que o aluno tá tendo dificuldade*”, como no caso do seu filho que “*tava tendo dificuldade em equação. Fração, equação. Só que ele falou que não passou ... que a professora não passou isso*”.

Para a mãe o exame do final do ciclo seria bom porque iria avaliar se o aluno realmente sabia, mas não concordava com a data de aplicação do mesmo, depois da realização da formatura da escola, porque no ano anterior alguns alunos tinham sido aprovados pela escola, participado da formatura e depois reprovados no exame: *“Eu acho que é ... que o SARESP é bom. Acho bom, porque aí vai ... é prá ver se o aluno realmente sabe. (...) Mais acho errado isso aí, negócio da formatura aí. Ter formatura, a gente gastar com formatura e depois ... (o aluno ficar retido na 8ª). Acho que teria que ter resultado antes, pra ver se realmente passou ou não”*. Com o que a mãe tinha razão, uma vez que evitaria transtornos e desgosto tanto para o aluno como para sua família.

Indagamos se esta situação (realização do exame do final de ciclo depois da formatura) não poderia ser discutida com a escola e a mãe disse que uma família sozinha falando não faria a diferença naquela escola. O filho também indicou que teria que ser um grupo de famílias ou de alunos para fazê-lo, mas seus colegas não pareciam preocupados com a questão.

Segundo a mãe, mesmo não tendo conhecimento prévio de todo o conteúdo a ser cobrado no exame do final de ciclo, não estava preocupada porque seu filho se saía bem em redação, um dos requisitos exigidos. Mas, mesmo assim, cobrava que o filho se preparasse para este exame.

Para ela, a nova política tinha influenciado a vida escolar dos alunos em termos mais gerais: *“Sei lá. Com esse negócio aí as criança não quer estudar também. Fala: ‘Ah! Se eu estudar, se eu não estudar eu passo’. Tem muito menino que nem estuda. (...) Acho que é errado. Tem que passar se souber mesmo”*. Mas negou que seus filhos pensassem desta forma porque ela os cobrava sempre: *Não, porque eles sempre estuda... mais sempre tô cobrando, tudo. Mais tem muitos menino que não liga. Porque se passar, passou. (...) Quer dizer, se tirar nota boa, passa, se não tirar, passa também”*.

Segundo a mãe, o ensino só iria piorar com esta nova política:

“Eu acho que vai ficar pior. Porque as pessoas têm que estudar, aprender mesmo para passar. (...) Igual a professora estava falando: eles aprende assim, aí, quando chegar... que nem os pobre que depende de serviço (trabalho), essas coisa, mais tarde ele... não vai para frente. Como que ele vai conseguir um trabalho? Vai se formar? Vai... quer dizer, ele pode até formar, mas ele não vai saber de nada. Agora o rico, o rico não, já tem mais chance. Porque se ele não aprender ... se ele não se interessar em aprender, ele tem um pai que pode pagar uma faculdade para ele mais

para frente. Ele tem mais chance. O pobre não. O pobre se ele não se esforçar minha filha...”.

A mãe pensava que as escolas deveriam ser em tempo integral:

“Eu acho que tinha que ter uma escola assim, para os aluno estudar o dia todo. Não assim, para a mãe se ver livre do aluno. Mas, uma assim, igual no Rio. No Rio, diz que... não sei se é pelo governo ou como que é essa escola. É uma escola assim, que os pais manda as criança para a escola, as criança estuda, tem a refeição, as criança almoça. As criança sai de lá de tarde. Ai depois da escola tem ... aprender negócio de esporte. Depois do esporte, vai aprender fazer as coisas: fazer alguma coisa assim, de artesanato, teatro, essas coisa. Já pensou que legal! Quanta coisa essas criança ... ia tirar tanta criança da rua. Igual tem muita criança que vai para a rua porque ... que nem no meu caso, eu não trabalho fora, mas tem muita mãe por aí que trabalha fora. Ai o filho estuda de manhã, na parte da tarde vai andar com má companhia, vai para a rua. O pai e a mãe está trabalhando não tem quem olhar. Eles tem que trabalhar (bem interessante e realista o ponto de vista da mãe) (...) Ai no caso, seria legal uma escola assim”

Como outras famílias, a mãe G indicou que a escola do seu filho deveria oferecer o Ensino Médio. Ela também estava preocupada quando o filho terminasse o Ensino Fundamental e tivesse que mudar de escola (longe de casa, possivelmente à noite), o que seria difícil para a família. Ainda, segundo ela, não gostaria/deixaria que o seu filho estudasse à noite, porque ele era muito novo para tal.

Quanto a uma possibilidade de trabalho conjunto entre a escola e a família, a mãe disse que seria possível sim, mas que *“só que tem muita gente que, sei lá, não arruma tempo para ajudar. Tem gente... você já notou? Tem gente que é tão ocupada... é, às vezes tem tanta coisa... para fazer: é trabalho, ainda mais quem trabalha fora. Porque cuidar de casa... assim, a gente que não trabalha fora já não é fácil. Tanta coisa”*. Mas se as famílias tivessem tempo seria possível e muito bom fazer um trabalho conjunto com a escola: *“quem nem esses que tem tempo, é bom”*. Talvez um trabalho braçal, de fato, exigisse mais tempo, mas outro tipo de participação das famílias poderia ocorrer mesmo nas reuniões bimestrais. Isso já seria um avanço: começar com quem lá estivesse.

A mãe pensava que poderia se tratar de outros assuntos nas reuniões, por exemplo, a prestação de contas das verbas e da movimentação financeira da escola. Ela disse que conhecia uma escola em Goiás onde *“os pais participavam de tudo, é... quanto que o governo mandava em dinheiro, é... os pais tinham tudo (...) Se teve uma*

festa: quanto foi arrecadado na festa, que gasto que eles teve com a festa. (...) Então, tudo explicadinho (...) Porque tem muita fraude. Agora... diz está tendo fraude até na merenda escolar”. Mesmo que delicadamente, a mãe fez comparações entre a escola do exemplo dado e a do filho, onde tinha acontecido recentemente a festa do sorvete para arrecadação de fundos para a APM. Ela disse que contribuíra com a mesma comprando sorvete, mas que não tinha conhecimento dos resultados e nem da prestação de contas.

A partir do exemplo dado pela mãe, perguntamos se se fosse criado um conselho ou uma comissão de pais na escola e ela fosse convidada se aceitaria participar. Ao que ela comentou:

“Eu acho que participar, assim, de responsabilidade, tipo assim... igual lá eles escolhe para ser tesoureira da escola, vice. Tipo uma eleição, eu acho que para esses cargos assim, acho que eu não iria não. Iria assim... se falasse assim: tal dia nós vamos fazer um ... mutirão para cuidar da horta. Tal dia nós vamos fazer uma faxina na escola. Mais assim. Mas, não assim, coisa de responsabilidade, porque ai, de responsabilidade eu já ando cheia”.

Ela participaria prontamente de reuniões ou de atividades em que tivesse que opinar, sugerir ou discutir sobre assuntos ou decisões a serem tomadas na escola, mas que não se sentiria bem para assumir alguma função mais burocrática e de maior responsabilidade.

Como pensa o aluno G

Para o aluno G a escola: *“Ah! É legal! Não legal, é assim... é bom. O ensino é bom, mas só que tem... ah! Tem a bagunça que atrapalha”.*

Ele via a escola como um local de estudo, nela ia para “estudar” e passar de ano. Entendia que sua escola era *“boa, não falta nada, não falta merenda, não falta professor, só de vez em quando que falta, mais vem substituto. Cobriram a quadra, ficou melhor para fazer Educação Física, compraram coisa... compraram material esportivo”*... Comentou que estava com uma nova professora de Educação Física e a mesma inovara as aulas.

Considerava importante ir à escola: *“porque todo mundo fala que precisa ter estudo (com o que ele concordava) ... prá ter as coisa, prá ter ... dinheiro quando crescer, ter um emprego fixo, bom, que dê um bom salário”*.

Segundo ele, estava aprendendo bastante na escola, gostava da mesma e do que nela aprendia, apenas fez ressalva quanto à matemática: *“Gosto. Gostar eu gosto, mas a única matéria que eu não sou bom é em matemática”*. Mas era ele que tinha dificuldade: *“Ah! Não sei. Um pouco mais é minha dificuldade mesmo, não é culpa de ninguém. Acho que é minha dificuldade, que eu não lido bem com isso”*. Indagamos se o modo como o professor ensinava influenciava nesta sua dificuldade e ele negou (*“Não faz diferença. Acho que a deficiência é minha mesmo”*.) acrescentando que a bagunça dos colegas atrapalhava o andamento das aulas e, conseqüentemente, seu entendimento: *“De vez em quando interrompe... ela (a professora que tinha trocado de disciplina com o professor J) tá explicando e interrompe e atrapalha a linha de raciocínio da gente... os alunos que conversa... A mãe sabe que por causa da bagunça... que eu tenho dificuldade em matemática”*. Mas, segundo G, havia bagunça também em outras aulas: *“na aula de Ciências é o mesmo sistema, com o professor J⁴⁰... ou ele fala ou o aluno fala. Aí se o aluno... se ele tá explicando e o aluno pede uma caneta emprestado, ele já para aula... é assim”*.

G indicou de qual disciplina gostava mais: *“A aula que eu gosto mais é de... de História. (...) a professora é mais... ela é enjoada, sabe. Mais... se a gente presta atenção e se liga no assunto, se envolve no assunto, a gente aprende”*.

Para o aluno, sua classe *“Ah! Acho que ela é meio bagunçada... é bagunçada, eu vou falar: eu de vez em quando... Ah! Eu bagunço! Eu não vou mentir, eu bagunço também. Mais... ela é bem bagunçada.(...) Se tivesse mais punição, aí não ia ter bagunça”*. Segundo o aluno, a punição teria que ser de *“no mínimo suspensão de uns três dias”*, e isso resolveria o problema: *“acho que ia. Porque se não resolver a suspensão, o que que vai resolver?”* Além da suspensão, o aluno disse que outra punição que poderia ser usada para evitar a “bagunça” seria o uso de um “livro de ocorrências” sobre as ações de indisciplina dos alunos: *“Devia ter assim... um sistema que prejudicasse a pessoa no futuro. Que aí ela ia saber que aquilo que ele fez que...*

⁴⁰ O professor J lecionara Matemática na 7^a e Ciências na 8^a. Havia mudado de disciplina, mas continuou sendo professor de G e seus colegas. Os problemas com a disciplina da classe também continuaram.

vai ser cobrado no futuro. Devia ser feito uma marcação, aí quando... tipo assim... a pessoa fosse... arrumar um emprego, aí eles ligasse... ligava pra escola pra saber como o aluno foi, que tipo de ocorrência teve” (a mãe concordou com esta sugestão do filho)⁴¹.

Para o aluno, cabia à escola “*ensinar. Se o aluno não quer aprender aí já é outro assunto*”. Acrescentou que cabia à escola ensinar para além das matérias:

“Dentre outras coisas, devia ter... tipo uns projetos, assim... de esporte prá gente se interessar mais pela escola. Porque tem uns que não se interessam. A escola devia... fazer o que? Devia dar motivo prá pessoas quererem freqüentar a escola. Fazer projeto que interesse as pessoas... prá diversas coisas, assim. (...) E devia fazer um... um levantamento... na classe, de que projetos os estudantes queriam que fosse feito; aí ia fazendo a lista, aí pegava e fazia... o projeto (...) durante o período que não estuda. Podia fazer um monte de coisa, que não ia... eu acho que não prejudica em nada a escola. Porque não vai danificar a quadra se for fazer um campeonato ou uma escolinha. Acho que a idéia boa seria fazer uma escolinha ... de futebol”.

O aluno G se excluiu do grupo de alunos que, segundo ele, não se interessavam pela escola, dizendo que o seu caso era de dificuldade:

“eu, não é que eu não me interesso, porque eu gosto de estudar. Mas é que tem matéria que eu sou ruim. Matemática eu sou ruim. Matemática não adianta! Se é uma coisa que eu assimilo bem, aí eu já aprendo, já faço. Que eu não tenho paciência, entendeu? Sou... se eu erro uma coisa e... aquilo não foi bem explicado, se alguém interrompe, eu já perco o raciocínio e já deixo quieto...” (abria mão, desistia).

G pretendia estudar “*até o 3ª colegial*”. Indagamos o que faria depois disso e ele mencionou: “*se der, fazer faculdade, se der*”. Pensava desta forma porque desconhecia a possibilidade do ensino gratuito ou não tinha clareza do seu funcionamento: “*Porque é caro, tem que pagar*”.

Sobre o contato da família com a escola o aluno comentou que ela deveria estar mais presente na escola: “*acho que devia ser presente, que aí o aluno iria... até eu... que aí o aluno ia ter medo. Ia falar assim... sobre qualquer coisinha que eles fizesse o pai ia ficar sabendo. O aluno iria ter medo “de fazer alguma coisa e dele ser prejudicado, do pai dele brigar com ele. Alguma coisa assim”.* Pedimos que o aluno

⁴¹ O proposto pelo aluno poderia ser perverso, uma vez que reforçaria ainda mais a idéia do fracasso escolar ser o fracasso do aluno e sua inadequação às regras e normas estabelecidas pela escola, o que discriminaria, rotularia “para sempre” o aluno. E as aprendizagens e o desenvolvimento para além da escola, não contam?

explicasse melhor o que gostaria de dizer com “estar presente” e ele acrescentou: *“ter um projeto de família na escola. Entendeu? De os pais tá integrado com a escola. Prá tá sabendo o que o aluno tá aprendendo, tá desenvolvendo projeto, essas coisa”*.

O aluno disse que vira sobre a integração da família na escola em reportagens que assistia na TV (possivelmente tinha assistido alguma reportagem ou sugestão da campanha nacional de incentivo à participação da família na escola, como o projeto “Amigos da “Escola”), o único dentre os entrevistados que mencionou sobre isso:

“Porque a gente vê na TV, essas coisa assim. E se tivesse alguém... que nem a minha mãe e o meu pai não pode, que eles... a minha mãe você vê aí. A maioria das vez que você chega aí ela tá trabalhando (...) Ela arruma a casa. Aí... Tipo assim aí, se tivesse quinze minutos... Se cada (pai ficasse 15 minutos no intervalo da escola)... Vamos supor se... Aí já diminuiria a bagunça no intervalo. (...) Aí já diminuía, os aluno não iriam brigar, tem um monte de coisa aí”...

A sugestão da ajuda das famílias no intervalo era dele, não tinha visto na TV. Acreditava que esta alternativa poderia diminuir a bagunça no recreio. Além da ajuda que as famílias poderiam dar no recreio, ele acreditava que a escola poderia informar as famílias sobre o que os alunos aprendiam na escola, sobre suas dificuldades, para que elas pudessem acompanhar mais de perto e ajudar seus filhos. Segundo ele, os professores *“passariam uma idéia pra eles, aí se o aluno tivesse com dificuldade, até eles podiam ajudar o aluno”*.

Quanto à forma de comunicação e o contato entre escola e a família, o aluno indicou o que poderia ter, além do envio do bilhete ou de recados pelo aluno: *“Poderia ser uma conversa. Chamar lá e ter uma conversa. Primeiro a conversa, depois a punição, porque geralmente nunca tem punição, quase nunca. Só chama a mãe lá e fala o que que o aluno aprontou, não fala nada que ele fez de bom... só quando ele apronta. Aí fala”*.

O aluno indicou em quais situações as famílias eram chamadas a participar na escola: *“Só aquela reunião de pais (reuniões em bimestrais) ou... só convocam quando... ocorre uma urgência, assim... tipo assim, é... a classe tá insuportável, que freqüentemente acontece, aí eles convocam”*.

O aluno disse que apesar de sua mãe não ter tempo de participar mais da escola ela concordava que o contato com a escola poderia ser diferente do que era.

Sobre o que era abordado com as famílias nas reuniões o filho disse que ficava sabendo porque sua mãe comentava, mas que ela não comentava tudo com ele. Segundo o aluno, a Conselheira da Classe, não conversava com os alunos, somente com as famílias. Ele pensava que o(a) conselheiro(a) de turma deveria ser um(a) professor(a) que se dava bem e conversava com os alunos, por exemplo:

“acho que devia ser, com certeza, devia ser o professor de Ensino Religioso. (...) Porque ele é bem mais legal. Ele intere a gente. A classe fica quieta com ele. Ele sabe impor a disciplina, entendeu? Mais no limite, ele brinca! Acho que o professor mais legal que tem ali é ele”⁴².

Indagamos porque ele achava que este professor conseguia envolver mais os alunos, que a classe conseguia ficar calma na aula dele e ele indicou que *“pelo jeito dele, sabe? Ele tem um jeito assim... que ele é legal. (...) Ele desenvolve a aula de um jeito que cê se envolve no assunto, entendeu?”* Segundo o aluno, este professor dera muitas aulas na quadra: *“a gente já faz a roda, ele já fala (...); “dá um texto pra gente ler e depois ele faz as pergunta”*. O professor dera aulas também na sala, na lousa, mas ele achava que *“não faz diferença. Que se ele explicar na lousa ou se explicar oralmente... Acho que pra mim, eu não tenho dificuldade nenhuma. Acho que fica até melhor prá mim pegar o assunto e fazer uma prova. O que ele explicar lá, acho que eu faço uma prova na hora ali”*.

G ainda indicou como era a interação da classe com outro professor, o “J”. Segundo ele, os alunos falavam palavrão na classe e o professor J (naquela época lecionando Ciências) ficava irritado e *“dava sermão”* em quem ria da situação. Para G, o professor J parecia ter medo dos alunos, uma vez que não agia de modo mais duro com eles, apenas ficava nervoso, irritado:

“os alunos falam palavrão na classe... Aí ele já tá no nervo, entendeu? Aí se a gente ri, porque ele falou aquilo ou porque ele tirou um sarrinho do professor, aí ele já olha pra gente e já fala com a gente, já dá sermão na gente. (...) Aí ele esquece e já muda de assunto. Parece... eu não sei, mas eu acho que ele deve ter algum receio dos alunos. Porque ... só pode. Porque não faz nada”.

⁴² Segundo o aluno, este professor começara lecionar na sua escola naquele ano (em 2002), mas que já dava aulas há 11 anos e que tinha mestrado em Filosofia.

O aluno indicou que a classe não gostava do professor J: *“a classe pegou não sei se é raiva... que ele é desse jeito, mais pegou... a classe implicou com ele, não gosta dele mais...”*. Segundo o aluno, o professor, cansado de não ver resultado a partir do modo como agia com a classe, resolveu *“tomar uma atitude”*: chamou uma mãe para acompanhar/assistir a sua aula para ver como os alunos estavam se comportando. Mas não deu certo porque a classe ficou quieta e não aconteceu nada. G disse que a aluna, cuja mãe assistira a aula, ficara sem graça, com vergonha da situação, como todo filho ficaria se tivesse seu pai ou mãe ali presente. Mesmo não gostando da idéia de ter sua mãe na classe, o aluno disse que achava que aquela alternativa ajudaria a melhorar a indisciplina na sala de aula.

Quanto ao conhecimento das famílias sobre a escola, G disse, inicialmente, que as famílias conheciam basicamente sobre o comportamento dos alunos, o que ficavam sabendo nas reuniões (quem delas participava): *“Sabem, pela reunião. Porque eles falam da bagunça, falam o que que tá acontecendo, fala que tá saindo uma brincadeira lá, sem graça de chutar as pessoas...”*.

Já sobre o conhecimento sobre o seu funcionamento e organização, o aluno indicou que as famílias não conheciam (*“não acho que não”*) mas deveriam conhecer:

“acho que deveriam... por vários motivos. Porque se eles conhecessem aí ia ter... tipo assim... eles iam saber o que que tava ensinando... aí, até eles podiam ajudar o aluno ou podiam dar solução para o problema. Se tem um aluno que fica batendo nos outros, eles podiam fazer um conselho e decidir o que fazer com aquele aluno”.

Indagamos se a escola estaria aberta e de fato aceitaria uma maior participação das famílias (para assistir aulas, para ficarem no recreio ou participarem mais efetivamente da escola) e ele disse que não sabia, mas fez um relato sugerindo que a escola estava aberta apenas até certo ponto para receber as famílias: *“Não sei. Que diz que... quando... no período da manhã, quando minha mãe vai levar minha irmã na escola, ela nem... nem entra lá, porque diz que as mães fica pro lado de fora. Põe o aluno prá entrar e as mães fica de fora. É isso!* Numa outra oportunidade o aluno relatou que sua mãe não se sentia à vontade para ir à escola sem ser convocada: *“acho que não”*.

Para G, sua família conhecia sobre o que lhe ensinavam na escola e não gostava porque os conteúdos não tinham aplicação prática no dia a dia. Ele deu um exemplo que indiretamente tinha sido mencionado por sua mãe: *“Não acha muito bom não... porque eles ensina muito esse negócio de... que nem matemática, ensina equação e não usa equação pra nada . Por isso, meu pai manda fazer uma conta de dividir, eu vou fazer ... ele fala que eu não sei (riso do aluno). O filho concordava, em parte, com a sua mãe que disse ser importante o aluno saber um pouco de tudo (do saber escolar): “Tudo é importante saber um pouquinho, mais não ficar insistindo naquilo toda vida... Porque eu acho que a conta que a gente deveria saber era conta necessária no dia a dia ou em alguma profissão... que a gente quer... poderia querer seguir”.*

G pensava *“que eles (seus pais) acham que não aprende nada”* na escola mas ele aprendia diversas coisas, apenas *“tinha dificuldade”* em matemática e pensava que os conhecimentos ensinados nesta disciplina deveriam ser mais relevantes para os alunos.

Quando perguntamos ao aluno se ele conversava com sua mãe sobre o que acontecia na escola, sobre o que lá fazia e aprendia, ele disse *“a única coisa que eu conversei foi desse professor, que ele entrou, que ele é legal... Aí eu falei que ele é legal, que ele explica bem as coisas... Minha mãe falou: ‘Que milagre! O primeiro professor que você se dá bem com ele’”* (risos do aluno). Ele ainda indicou que gostava da professora de História, que ela também explicava bem *“Ela, o ano passado ela dava... aula de Geografia. Eu acho que ela dá aula melhor, que ela exerce melhor a profissão dela em História. Que ela explica melhor História, ela é brava, entendeu? Mas a gente se comportando a gente aprende! Bem melhor”*. O aluno ainda indicou que a ex-professora de História (Professora 2) também *“era legal”*.

Costumava contar para a mãe somente as coisas boas que aconteciam na escola: conversava com ela *“quando eu gosto do que eu aprendi, aí eu comento com ela... alguma matéria que eu aprendi”*, mas o que não gostou *“eu nem comento”*. Para ele, já as dificuldades ele nem precisava falar porque a sua mãe já sabia: *“Ah! Ela sabe que eu sempre tive dificuldade em matemática. O ano passado eu tirei quatro nota reprovada, nos quatro bimestre; (...) fiquei na recuperação. (...) Aí chegou no fim do ano, aí eu me esforcei, esforcei, tive aula com a menina ali embaixo... (uma vizinha,*

amiga de sua mãe), Esta lhe dera explicações sobre a matéria no período de recuperação, o que, segundo ele, o ajudou a se sair melhor.

Sobre as tarefas e trabalhos escolares, o aluno disse que gostava de fazer sozinho porque nos trabalhos em grupo sempre tinha *“um folgado na turma que não quer fazer nada e quer ganhar nota em cima do outro”*. Ele relatou que costumava fazer os seus trabalhos escolares no CDCC ⁴³ (sua mãe lhe dava o dinheiro para o ônibus e ele ia fazer os trabalhos) no centro da cidade.

Para o aluno era obrigação da família ajudar o filho nas tarefas escolares, e considerava importante ouvir uma segunda opinião - no caso do pai, da mãe, de alguém fora da escola - quando fazia os trabalhos escolares, as tarefas: *“sempre a gente tendo a segunda opinião é melhor”*. Disse que sua família se envolvia, ajudava a escola em sua educação: *“participando das reuniões”* e em casa *“corrige, ajuda”* e acompanha as tarefas, *“vê se a gente fez a tarefa”*. Para ele, sua família não tinha dificuldade para ajudá-lo em casa, nas tarefas. Não soube dizer, entretanto, se a escola poderia fazer algo que facilitasse a ação da sua família quando o ajudava nas tarefas.

Assim como o discurso de sua mãe, G indicou que a moral que regia a sua família e suas condições de vida eram um indicador de como e do quanto ela fazia para educar os filhos:

“A minha educa bem. Não me deixa faltar nada. Você vê ai... não falta nada. Não tem luxo, mas faltar as coisa não falta nada. Meu pai trabalha, não anda com desresponsabilidade, não é bêbado, que nem muitos aí, fica na beira de boteco, bebendo. Minha mãe também vive trabalhando. Acho que educa bem. É legal, mais tem a hora de ...eu não vou mentir (riso dele) ... tem a hora de bater...”

Segundo ele, seus pais lhe ensinavam muitas coisas; *“freqüentemente, é pra nunca mexer com drogas, nunca entrar nas drogas. É isso, mais isso!”* (que segundo ele, era a maior preocupação de sua família). Além disso, o ensinam, aconselham para *“não andar com má companhia, não responder”*.

G disse que sua família o tinha enviado para fazer a catequese aos domingos (como lembrou sua mãe, como sendo algo importante para comentar conosco). Segundo G,

⁴³ Coordenadoria de Divulgação Científica e Cultural do Instituto de Física e Química de São Carlos.

“primeiro eu não queria. Sabe porque? Porque eu tava bagunçando muito, aí minha mãe falou que ia me por na catequese pra ver se eu melhorava. Aí eu pensei: será que é bom? Eu não vou na igreja, muito difícil eu ir na igreja. Aí eu peguei e pensei: Ah! Vou. Aí eu peguei e fui. Eu peguei e me interessei. Aí eu gostei, agora eu tô indo.”

Apesar de, a princípio, o aluno não ter gostado de ter sido inscrito na catequese, ele estava gostando *“porque... fala muita coisa. Fala... ensina a gente fazer o bem, ensina a gostar do próximo, ensina um monte de coisa”*. Ainda, segundo ele, o ajudou a melhorar o seu comportamento (*“na bagunça, que eu tava bagunçando muito”*). Neste sentido, também sua mãe comentou algum tempo depois (desde a conversa com o filho): *“ele melhorou bem na escola depois que tá indo lá. (...) Direto eu tava tendo reclamação da escola, agora parece que deu uma acalmada”* (risos da mãe).

G entendia que muitas vezes o aluno era comportado, mas acabava influenciado pelo *“clima”* da classe. E deu um exemplo: *“é a mesma coisa da vadia. Se um começa vaiar aí vai indo... todo mundo tá vaiando”*.

Sobre a nova política em vigor nas escolas G disse que: *“Acho que isso não ajuda. Não ajuda nem um pouco. (...) Isso que é ruim. O aluno passa sem passar”*. A mãe que estava perto o corrigiu: *“sem passar ou sem saber?”* Ele continua: *“Ah! Passa sem saber, aliás!”* (risos do aluno) *“Passa sem passar. Literalmente ele passa sem passar. Porque você passou ali no papel, mais na sua mente você não passou”*. O aluno entendia perfeitamente o que significava passar sem a aprendizagem. Muito esperto! Como disse sua mãe e como ele mesmo demonstrou em outras questões abordadas nas conversas.

Segundo G, a qualidade do ensino tinha decaído: *“acho que o ensino hoje tá muito fraco. Pelo menos nessa escola, tá fraco”*. E que a organização e funcionamento da escola de uns anos atrás era melhor: *“acho que era melhor. Porque meu pai, eu vejo aí meu pai faz conta que eu não sei fazer. Que eu acho que o sistema dele quando (...) eu acho que o ensino daquela época era bem melhor”*. Segundo ele, o ensino era melhor *“porque era mais severo, porque era melhor o ensino, era mais... mais forçado... sabe?”*

Por outro lado G, apesar de nunca ter reprovado, disse que a repetência era ruim para o aluno: *“Ah! Repetir é ruim! Ninguém quer repetir. Ninguém quer ficar o*

ano inteiro estudando e prá chegar o fim do ano e repetir. Acho que devia ter, tipo assim, um ... um sistema aí ... que falaram pra mim, não sei se é verdade, mais disseram pra mim que tem um sistema que (...) o aluno estudava no período oposto as matérias do ano anterior em que tivera dificuldades (sua prima que estudava em Minas Gerais tinha dito que lá funcionava assim). Ele entendia que se em sua escola fosse assim, “seria melhor”, uma vez que o aluno não tinha oportunidade de superar suas dificuldades durante o ano e nem na recuperação final, como ele próprio experienciara.

Segundo ele, participara da recuperação em janeiro ao final do 7º ano e a mesma não atendera às suas dificuldades acumuladas durante o ano. Disse que o processo fora desorganizado e que do modo como fora feita não poderia ajudar a superar as dificuldades dos alunos:

“Ah! Misturou classe com classe, é... virou aquela bagunça. Eu pensei que a gente ia rever a deficiência que a gente tinha tido na matéria durante o ano (...). Só que não virou nada. Passaram continua lá de uma série prá outra. Aí uns não sabia resolver porque não era daquela série...”

A recuperação reuniu alunos de vários anos e “só serviu pra relembrar algumas coisas que a gente tinha esquecido, que a gente aprendeu na outra série”. Para ele, sua dificuldade no conteúdo “equação” não tinha sido superada e ele tinha ficado prejudicado: “Porque diz que vai, que vão ensinar isso no 1º, que é equação. Vão ensinar no 1º, no 2º e no 3º. Acho que prejudicou bem”.

G acreditava que se fosse oferecido o reforço escolar durante o ano letivo seria mais proveitoso e ele teria a possibilidade de superar suas dificuldades: “Seria bom. Que aí a gente não... ia sempre tá lembrando daquelas coisa”. Ele ainda disse que freqüentaria o reforço: “Iria, ichi!... Porque... é pra mim, não é pra ninguém. É pra mim, que eu quero aprender”.

G entendia que a nova política, apesar de ter eliminado a reprovação (com o que concordava), não traria benefícios para os alunos porque estes estavam progredindo no ensino sem aprendizagem. Segundo ele, o ensino ficaria comprometido, principalmente quando o aluno tinha que mudar de escola, como no seu caso:

“Eu acho que o aluno vai sair, entre aspas, burro dali. Que ele vai para outra escola, porque ali não tem o 1º, aí não vai conseguir acompanhar o ensino da

outra escola. Se a outra escola tiver um ensino melhor... aí já vai complicar. Porque o aluno já vai se enroscar”.

Um outro aspecto ressaltado por G (assim como o fizeram outros alunos entrevistados) foi a realização do exame ao final do ciclo. Ele era favorável ao exame, ao contrário de alguns dos outros alunos: *“o único ano aqui que vai ser mais complicado é esse porque vai ter o SARESP. Esse SARESP eu acho bom porque muita gente que confiou nesse ‘passar de qualquer jeito’ aí, aí vai se dar mal, porque o SARESP vai pegar... o que não aprendeu...”.* Para ele, o exame seria bom *“porque vai reciclar o que o aluno aprendeu. (...) Se for vai ser bom, que aí aquele que não aprendeu, aquele que só badernou., aí não vai conseguir passar. (...) Fica retido”.* Segundo ele, em sua turma do 8º ano, tinham cinco alunos retidos no ano anterior.

G disse que se preocupava com este exame, mas principalmente com a parte de matemática porque em português ele não tinha dificuldades; não teria

“receio de desenvolver o tema da redação. Sei analisar, tipo assim, os vários lados que tem aquele assunto. Se tem ..., vamos supor, se tem desigualdade social, a gente analisa. Analisa uns que são pobres, outros que são ricos. A diferença no sistema da saúde do rico para o pobre, desigualdade. Aí, eu sei analisar bem”.

G também comentou que os professores conversavam com a classe sobre este exame e falavam quais conteúdos seriam abordados: *“diz que tem a redação e tem interpretação de texto (...). Aí dentre essas coisas tem outras. Dentro do texto ... tem alguma palavra em inglês (...). Tem que conhecer um pouco de cada coisa”.* Também a mãe conversava com o filho sobre este exame e cobrava para ele estudar para o mesmo.

O aluno também entendia que a eliminação da repetência tinha tido conseqüências na vida dos alunos, uma vez *“que, às vezes, a gente passa sem saber”.* Mas negou que este fosse o seu caso (apesar de ter admitido anteriormente que no processo de recuperação não superara suas dificuldades).

Interação entre a mãe e o filho G

A mãe G disse que tinha comentado com outras mães da escola que estava dando entrevista, participando de um trabalho sobre a escola. Segundo ela, estas

mães comentaram que elas não participavam, porque não iria resolver nada, que aquela escola não iria melhorar (*Elas falou que não adianta nada, que essa escola aí nunca muda nada. Que elas não perde tempo não*). Pelo relato da mãe ela discordava, achava que era importante as famílias participarem de estudos daquela natureza, o que poderia sim ajudar a escola em alguma coisa (*“Falei: ‘não pode ser assim... talvez é por isso que é assim, ninguém conversa, ninguém’... Falei: ‘Ah! Não é assim, tem que tentar. Se for pensar assim’... Acho que não pode mudar tudo (...) mas alguma coisa acho que pode ser mudado sim”*).

A mãe acreditava que os vários profissionais da escola e famílias pensando juntas, explicitando o seu pensamento, poderiam ajudar a escola a melhorar, a mudar pelo menos um pouco: *“pode (mudar) não tudo porque... algumas coisas, eu acho”*.

A mãe ainda relatou que achava *“bonito”* o projeto *“Amigos da Escola”*. Durante nossas conversas nunca tínhamos mencionado tal projeto, mas o mesmo era veiculado nos meios de comunicação. Segundo a mãe:

“Agora uma coisa que eu acho bonito é aquele negócio lá do... em Goiás tem ... aqui eu não sei. Que até hoje eu não vi aqui. Aqueles ‘Amigos da Escola’. Eu acho bonito aquilo. Igual, tem uns pais que ... que ajuda ... ensina as criança praticar esporte. (...). Tem mulher que é costureira, vai lá, ajuda a escola, ‘ensina’ (acrescenta o filho) ... faz alguma coisa, ensina. Acho isso bonito ... aqui não tem isso”.

O filho acrescentou: *‘Acho que é assim porque tudo isso depende do patrocínio, não é assim...’*. A mãe discordou e se exaltou quando expressou o que segue: *“Depende de patrocínio, não. Depende a união também dos pais. Tem pai que não quer saber não. Tem pai que nem quer saber se filho vai na escola, se não vai; se faz tarefa, se deixou de fazer. Não quer saber. Acha que manda o filho prá escola e pronto, acabou. Não é assim”*.

Segundo ela: *“Tem uns que ajuda fazer a merenda (não falava da escola do filho, mas de outras escolas que conhecia ou ouvira falar) Eu não importava se algum dia chamasse assim pra... Igual lá em Goiás, toda sexta-feira, as mães tudo vai prá escola, fazer mutirão prá lavar a escola, encerar, deixá tudo limpinho... acho bonito isso”*.

O filho complementou a sugestão apresentada anteriormente: *“Que nem eu falo: fazem cachorro quente lá pra levantar dinheiro. Aí que nem eu te falei, aquela questão lá. Aí, se juntasse o dinheiro e desse... comprasse uns cinco uniforme e desse prá pessoa... (que não tinha condições de comprá-lo). Tanto a mãe como o filho falavam de situações de escolas de parentes que moravam em outros Estados (Minas Gerais e Goiás), que eles consideravam interessantes e que poderiam ser adotadas na escola dos filhos.*

A mãe mostrou-se aberta à participação na escola, indicando que poderia ir assistir aula, como tinha acontecido recentemente na classe do filho: *“Agora disse que tá teno negócio dos pais assistir aula lá. Falei que eu quero ir lá qualquer dia desse, pra ver como que é”. (...) Já pensou que durante um mês, cada um fosse um dia, como que não ia parar essa bagunça?”*

Perguntamos ao aluno o que os outros professores tinham falado em relação à presença de pais na sala durante a aula. Ele disse que os outros professores *“não falaram nada. Que o problema mesmo é na aula dele. Na aula do J. Quase ninguém se comporta na aula...”* A mãe se mostrou solidária a este professor *“coitado, disse que ele fica tão chateado! Ninguém gosta dele, coitado”*.

G disse que o professor J reagia ao comportamento e aversão dos alunos à sua aula, tentando agradar os alunos. Por exemplo, agradando o aluno B com um *“CD de rap pra ele. Pra ver se ele comporta”* (risos). Na verdade, esta foi uma tentativa do professor de “subornar”, “corromper” o aluno com um presente, para que ele se comportasse na aula.

A mãe G disse que o aluno B era *“terrível”* na escola e que não respeitava os professores, mas que o seu filho (G) também dava muito trabalho e aproveitou o ensejo da conversa reclamando do filho em nossa presença: *“O G... o pai dele falou que se ele não parar de aprontar na escola ele ia tirar ele da escola”*. Mas, segundo G, mesmo se os pais pudessem tirar os filhos da escola ele não queria deixá-la: *“Não, eu não quero não. Ué... o que eu ia ficar fazendo aqui?”*

Se isso fosse possível a mãe disse que o filho

“ia ficar sem estudar. Ele ia ficar sem estudar porque toda vez que vai lá é pra reclamar, junta um monte prá reclamar dele. ... Junta um monte de professora, umas dez prá reclamar dele. A gente fica chateada com isso! ... A gente fazer tudo prá ele, do jeito que faz e ele ficar aí, não agradecer?”

O aluno reconheceu dizendo que não tinha nenhuma queixa de sua família, que o problema estava com ele: *“Que nem eu falei: eu não tenho queixa, que meu pai trabalha (...) acho que é comigo (...) a dificuldade é minha”*. Mas sua mãe o repreendeu dizendo: *“Mais tem que dar valor porque têm muitos... menino da sua idade que tá afastado da escola prá trabalhar, prá ajudar o pai na despesa de casa. (...) Tem que ver isso aí”*.

Mãe e filho relataram sobre o curso de computação que o filho estava cursando (em 2002): o curso teria a duração de onze meses e nele o aluno estava aprendendo noções básicas para a edição de textos e também aprenderia sobre montagem e desmontagem de computadores (aspecto frisado pela mãe). Ainda, segundo a mãe, no ano seguinte gostaria de colocar o filho em um curso de inglês. Isto porque a família pensava que o filho deveria *“ah! aprender mais, assim ... ficar mais atualizado. Que hoje em dia se não souber assim ... cursos, essas coisa, não consegue nada. Tem que ter”*. Essa era a preocupação, visando principalmente o futuro ingresso do filho no mercado de trabalho: *“Emprego, mas no futuro. Hoje em dia eles estão exigindo muito”*.

Espontaneamente a mãe comentou sobre seu desconforto em relação à participação das famílias nas reuniões da escola: *“Ah! Sei lá, parece que as mãe vai na reunião, parece que tem medo de falar as coisa... Sei lá. Eu não tenho medo não! Falo mesmo o que eu tenho que falar”*. Indagamos porque ela achava que as mães tinham medo de falar e ela continuou:

“Sei lá. Fica calada. As professora junta aquele monte... só prá... prá encher o saco. Porque tem muitos que enche o saco, viu. ... Fala, fala, fala, fala, fala. Aí, igual eu falei pra professora: o mesmo direito que elas tem ... de falar, a gente também tem. (...) Eu acho que a gente tem que falar. Sei lá. Não pode ter medo de falar as coisas”.

Ainda, segundo a mãe, a participação das famílias (em termos de numéricos) nas reuniões da escola não era expressiva: *“Um pouquinho só. Não é muito (...) Umás quinze, vinte, o máximo, se for”*. Quem não ia neste horário possivelmente, em sua opinião, nem ia em outro: *“Mas tem mãe que nem vai lá... prá não ouvir*

reclamação. (...) Se a gente fica uma vez sem ir elas já reclamam. Igual, esses dias eu não fui, elas já reclamaram”.

A mãe comentou que os professores da escola reclamavam muito do comportamento do seu filho e que ela achava que elas combinavam entre si para fazer reclamação dos alunos: *“Ah! Elas reclamam muito dele. Juntam um monte pra reclamar dele... parece que elas combina. Sei lá”.* Ela contou sobre o comentário que uma professora tinha feito sobre seu filho: *“Teve uma que falou que o G... Falou assim: ‘Ah! Eu não entendo porque que o G... é custoso assim. Porque ele é um menino tão inteligente. Ah! Ele faz redação, ele sai... o melhor em redação. Ele... ele tem conhecimento do mundo inteiro. Não sei o que...”* (risos da mãe). Mesmo esta professora que parecia ter uma pista características do aluno, não a iluminava, não conseguia entender e interagir satisfatoriamente com o aluno.

A mãe tinha ficado sabendo que os professores estavam colocando os alunos para fora da sala e mandando chamar a família, o que foi confirmado pelo filho: *“Se eles apronta, não apronta... se tá conversando, a professora manda pra fora e chama a mãe”.*

A mãe G não concordava com esta atitude dos professores e da escola porque, segundo ela:

“não é por tudo que acontece lá que eles têm que chamar a gente. Porque eu acho assim: igual, eu não trabalho fora, tô sempre aqui. Mais e as mães e os pais que trabalham fora? Será que vai ligar lá ... Igual, se eu não puder ir lá, eles vai ligar lá no serviço do meu marido, vai tirar ele do serviço pra ir ali (na escola). Não é assim também!

No seu entendimento a escola poderia resolver o problema da indisciplina sem precisar chamar as famílias. Para ela não caberia às famílias gerir sobre a disciplina em sala de aula. Suas indicações sinalizaram que a escola teria que ‘dar conta’ da educação dos alunos enquanto eles estavam sob sua responsabilidade (no horário escolar): *“Claro. Não é todo dia que cê tá podeno ir na escola”.* Relembrou o episódio em que a escola ligou para sua vizinha chamando-a na escola por um motivo banal e de estrita competência da escola. Ela indicou que apesar de não trabalhar fora, tinha muitas tarefas em casa e não podia sair a qualquer momento e naquela oportunidade se aborrecera com a escola e expressara este aborrecimento (*“fiquei*

nervosa”). Mas disse não se esquivava de ir quando preciso, quando fosse algo sério: *“Não é toda hora que eu tô por conta de ir lá e ficar... a não ser que acontecer alguma coisa assim... grave mesmo. Falar assim: ‘não, ela tem que vim’. Igual aquele dia lá, foi coisa a toa”*⁴⁴.

Nestes termos ela apontou que não cabia a ela interferir em questões que eram de ordem pedagógica e de competência do professor, ou seja, a gestão da sala de aula:

“O que que eu tenho com isso, que tá conversando. Quem tem que procurar corrigir lá é eles. O dia da reunião, reclamar. (...) Eu acho que tem reunião já pra conversar essas coisa. Não pra ficar ... porque tá conversando, liga aqui pra mim. Eu vou lá calar a boca dele lá? Não tem nem como, isso (...) Acho que pensa que a gente não tem o que fazer na vida”.

Segundo a mãe G, as famílias tinham “liberdade” para conversar, opinar nas reuniões: *“elas (as professoras) pergunta. Elas fala: Vocês tem alguma pergunta a fazer? Tem alguma dúvida? Elas pergunta sim. ... Mais ninguém fala nada. Parece ... sei lá. Parece que ... parece que tem medo delas”*. A este respeito o filho comentou: *“Eu acho que é... muita timidez (...) que, às vezes, é uma pessoa humilde, não sabe se expressar. Ela fica com receio de falar mais e os outros rir dela. Acho que é assim”* (com o que sua mãe concordou).

Ela também relatou um episódio de desencontro entre as opiniões e ações da escola e da família sobre a educação do aluno. Segue o contexto relatado pela mãe:

“o dia que eu fui lá eu ouvi muita coisa, só que também eu não fiquei calada não. Falei tudo que eu tinha direito. Fiquei nervosa, mais falei mesmo. A professora veio falar pra mim assim porque... meu marido tinha pegado ele, tinha dado um ‘coro’ nele, que ele tava aprontando demais. Que ele já falou: ‘aprontou na escola, apanha ou fica de castigo, um dos dois’. A professora veio falar pra mim assim, que não era pra mim bater nele não, porque se eu batesse nele, que ele ia virar um marginal. Aí eu falei assim: ‘virar um marginal, ele vai virar se eu não corrigir ele’. Falei pra ela. Falei assim: ‘se eu não educar o meu filho, quem vai educar? As pessoas da rua vai educar ele? A polícia vai educar ele? Quem tem que educar ele sou eu. Eu que dou as coisas pra ele’. Aí, ela achou ruim, sabe”.

E respondeu para a mãe:

⁴⁴ Depois deste fato o filho se machucara na escola e não queriam ir à sua casa avisá-la porque achavam que ela era muito brava.

‘Ah! Não tô falando que ele vai virar marginal!’ Falei: ‘não, falou sim. Falou que se eu bater nele, que ele vai virar marginal, que ele vai ficar revoltado’. Falei: ‘eu apanhei tanto, fiquei tanto de castigo quando eu era criança e eu sou gente!’ Falei pra ela. E eu não tenho raiva da minha mãe, do meu pai. Você não pode é machucar também. Quebrar a perna de uma criança, um braço. (...) Agora você corrigir na hora que você tem que corrigir, eu acho que não é errado não. Que é melhor você pegar e bater do que você ver ele na rua aprontando e as polícia pegar ele e bater, matar. ... Eu acho... que os pais tem o direito de educar os filhos. (...) Agora vim falar isso aí pra mim? Falei: ‘não, virar marginal ele vai virar se eu não corrigir ele, deixar ele fazer o que ele quer. Porque lá em casa eu não passo a mão na cabeça não’. Ele (o filho) sabe. Ele morre de medo dele (do pai). Que quando ele apronta, ele nem conta”. (risos da mãe).

O filho admitiu que realmente não contava porque sabia que apanharia ou ficaria de castigo: fica *“de porta fechada... Começa aprontar... nós não deixa nem sair aquele portão pra fora.. Só pra ir prá escola. Fica aqui dentro... Aí corta filme, corta tudo. Tem que consertar”*.

Nesta passagem o aluno relatou sobre o seu papel e poder de mensageiro entre a escola e a família: admitiu que nem sempre entregava os bilhetes enviados pelos professores. Disse ainda que, muitas vezes, para evitar que ele burlasse a comunicação com a família, as professoras costumavam escrever o bilhete no seu caderno. A mãe confirmou esta situação e disse que encontrava os bilhetes quando ia olhar o caderno do filho: *“elas escreve no caderno, tem vez. Aí não tem como ele arrancar”*.

O aluno admitiu que escondia os bilhetes enviados pela escola quando se tratava de reclamação, mas que se seus pais perguntassem ele acabava falando, não tinha como esconder: *“mas quando me pergunta, eu falo o que que tá acontecendo”*, como tinha acontecido em um episódio em que ele deixara de entregar o bilhete e seu pai acabou encontrando-o encima do armário do banheiro. Segundo ele, tinha colocado o bilhete naquele local para não entregar em mãos e também contando com a possibilidade de que um dos pais o encontrasse ou ainda ficasse escondido (assim sua família não saberia da reclamação): *“Eu acho que mais ou menos pelas duas coisas. Que se alguém achasse eu ia falar porque que era, não precisava de eu ir entregar e falar”* (risos da mãe). Ainda segundo o aluno, assim *“fica mais fácil da gente contar... ele pergunta, ele conversa com a gente”*. Neste sentido a mãe disse para o filho que era melhor ele chegar em casa, contar aos pais o ocorrido e entregar o bilhete. G não

mencionou explicitamente (talvez pela presença da sua mãe), mas pareceu ter agido daquele modo porque temia a reação dos seus pais, uma vez que sabia que em sua casa uma reclamação da escola não passaria “em branco”. Segundo sua mãe, ele agiu daquela forma por medo, pois sabia que apanharia ou ficaria de castigo.

A mãe disse que o mais comum era o castigo:

“Ah! É difícil apanhar... Apanha quando tá ... (difícil) a coisa ... que ele não bate neles, quase. Ele vai só falano. Tem hora que eu acho que ele tem paciência até demais. Porque tem hora que eu brigo com ele prá ele... prá ele corrigir as criança (risos da mãe). Fico brava com ele. (...) Então, você também tem que ajudar a educar eles. Não é só dar a comida, a roupa, o calçado, o remédio. Tem que educar”.

A mãe acrescentou que, às vezes, se cansava de ficar sozinha cuidando da educação dos filhos, uma vez que o marido passava a maior parte do tempo no trabalho e que esta tarefa acabava ficando só para ela.

A mãe entendia que tanto pais como professores podiam agradar (como o professor J) e também serem severos com as crianças e os jovens. E deu um exemplo:

“porque não é porque a mãe tá corrigindo filho, dando castigo ou pega o filho e dá uma surra, como se diz os antigos (risos da mãe), que ela não gosta do filho. É porque ela gosta. Porque se ela não gostar ela vai deixar ele fazer o que ele quer, vai deixar ele virar um marginal, não vai tá nem aí. Igual, tem mãe que não liga. Dá dez horas da noite, filho tá na rua, filho não tomou banho, filho não jantou. Tá na rua. Não é assim”.

Uma síntese sobre a família G:

Mãe e filho consideravam a escola importante e vislumbravam que ela pudesse possibilitar melhores chances profissionais para o filho. Neste sentido, investiam (apesar da condição financeira) em cursos complementares para o filho, considerado muito inteligente pela mãe, mas incompreendido na escola, principalmente por seu comportamento.

A mãe, assim como o filho, contestava a postura da escola, que encarava as famílias (supostamente com algumas características) e os seus filhos como os responsáveis pelos problemas disciplinares e dificuldades dos alunos na escola. Mas o filho, por sua vez, assumia a sua dificuldade, principalmente, em matemática como

sendo de foro individual (“*é minha dificuldade mesmo*” ... “*eu não lido bem com isso*”) e tendo como aliada a indisciplina da classe da qual ele admitia também participar.

Mãe e filho também concordavam quanto ao papel da escola. Consideravam que a escola deveria ensinar, embora nem sempre a aprendizagem fosse garantida: para G porque o aluno não queria aprender e para sua mãe porque o aluno não tinha interesse e por falta de incentivo e de acompanhamento, tanto na escola como em casa.

Ambos concordavam que a escola deveria ensinar conteúdos mais aplicáveis ao dia a dia e neste ponto a escola deixava a desejar. Principalmente a mãe penava assim pois o filho não sabia determinadas operações. Também entendia que o filho era estudioso, que ela o cobrava e acompanhava em casa, mas na escola ele era influenciado pelos colegas e pelas companhias que não queriam estudar. Para a mãe, na escola faltavam limites e autoridade no trato com os alunos. Pensava também que a escola poderia ser em tempo integral.

O filho pensava que aprendia mais do que sua família imaginava e gostava da escola, mas assim como sua mãe considerava que a escola poderia diversificar o ensino com projetos que despertassem o interesse dos alunos e os motivassem a frequentar a escola. Para a mãe a escola poderia oferecer cursos como informática ou outros e ainda ter uma horta onde os alunos poderiam aprender cultivando-a e também produzindo alimentos para consumo na própria escola. Além de a horta ser uma possibilidade de envolver as famílias dos alunos.

Mãe e filho concordavam que as relações entre a escola e as famílias poderiam ser diferentes do que eram, mas indicaram que nem sempre as famílias se sentiam à vontade para participar na escola: por timidez ou porque só ouviam reclamações sobre os filhos. Ainda indicaram que muitas famílias não tinham tempo para participar da escola ou não tinham interesse nisso, mas que a escola poderia buscar formas de envolvê-las e também passar mais informações sobre o processo de aprendizagem do filho (G) e fazer a prestação de contas sobre festas e verbas recebidas pela escola (mãe).

A mãe, assim como o filho, era favorável a uma maior integração entre a escola e as famílias e pensavam que as famílias poderiam colaborar com a escola, por exemplo: para o filho, ajudando a olhar os alunos no recreio ou na venda de produtos

para arrecadar fundos; para a mãe ajudando na merenda, na limpeza ou mesmo indo assistir as aulas e ajudando a controlar a bagunça dos alunos. Tanto a mãe quanto o filho eram simpatizantes do projeto “Amigos da Escola” e demonstraram entendê-lo como uma boa iniciativa. A mãe mostrou-se interessada e disposta a se envolver em um trabalho conjunto com a escola, para discutir, opinar, sugerir, colocar a “mão na massa” (ajudar na horta, na faxina), entretanto, não se disporia a se envolver em função burocrática ou de “responsabilidade”, por exemplo, em um conselho de pais.

A mãe pensava que não podia interferir nas questões pedagógicas e que envolvesse competência e responsabilidade dos docentes. Mas também pensava que os professores, assim como as famílias, deveriam ser firmes e compreensivos com os alunos, embora pudessem divergir em termos das estratégias educativas: *“eu acho... que os pais têm o direito de educar (ao seu modo) os filhos”*.

Mãe e filho concordavam que era obrigação da família ajudar os filhos nas tarefas escolares, se não diretamente, através da cobrança ou da busca de auxílio de terceiros.

Tanto a mãe quanto o filho pensavam que o ensino tinha decaído com a nova política: os alunos estavam avançando no ensino sem a garantia das aprendizagens, nem no ano letivo, nem na prevista oportunidade de recuperação em janeiro, apesar de não ser oferecido o reforço; também os alunos estavam mais indisciplinados porque sabiam que iriam passar de qualquer jeito. Entretanto, o filho discordava da mãe quanto à eliminação da repetência, que para ele seria benéfica para os alunos, porque nenhum aluno gostava de repetir, mas entendia que a escola deveria garantir a aprendizagem dos alunos. Com o que concordava sua mãe que pensava isso principalmente no caso dos alunos das camadas populares, que tinham somente a escola (e pública) como possibilidade para conseguirem sua escolarização e futuramente uma inserção social e profissional.

Capítulo 4

Contrapondo idéias e tentando construir caminhos e possibilidades de aproximação, de conhecimento e de reconhecimento entre dois mundos: escola e famílias.

“(...) é essencialmente em relação ao que vivem os filhos que os pais constroem a sua relação com a escola” (PERRENOUD, 2001a, p.88).

Neste capítulo temos a intenção de analisar as visões da escola e das famílias a partir do que pensam sobre a escola, a família, a interação escola-famílias e a implementação da nova política educacional na escola investigada. Assim, destacamos aqui os diferentes sentidos atribuídos pelos participantes a cada um destes temas (à escola, à família, às relações escola-famílias e à nova política educacional implementada), o que não esgota o que a escola e as famílias pensam uma sobre a outra e seus papéis educativos e sobre as relações construídas entre ambas. Não esgota também as possibilidades de análise dos dados aqui apresentados. Este é apenas o olhar que privilegiamos.

Pretendemos, ainda, sistematizar proposições a partir do estudo feito sobre a política educacional implementadas na escola, situando-a, principalmente, neste terreno da(s) construção(ões) das relações escola-famílias e de como essas interações poderiam se desenvolver no cotidiano escolar.

Primeiramente faremos a contraposição de idéias a partir de cada um dos eixos abordados na coleta dos dados e uma análise dos mesmos. Em seguida, buscaremos, a partir destas idéias e de inferências possíveis a partir delas, apontar algumas pistas possíveis para a construção de relações escola-famílias mais significativas, mais satisfatórias e que de fato possam viabilizar o conhecimento e reconhecimento entre estes dois mundos que trabalham pelo objetivo de educar as crianças e jovens, possibilitando-lhes uma formação plena.

Gostaríamos de destacar que os dados coletados junto aos diversos participantes, no ambiente familiar, no escolar e no social ajudaram a compreender melhor as diversas interações dos sujeitos e os processos de interdependência e troca entre eles (pais e filhos; irmãos entre si; pais e professores (e vice versa); aluno e professores; família e/ou aluno com outros pares - colegas, famílias etc).

A diversidade de detalhes e de informações colhidas no contexto investigado possibilitou identificar traços, características e concepções das relações das famílias com a escola e vice versa, a partir das concepções dos familiares e seus filhos sobre si e o processo de escolarização vivenciado pela família e/ou pelos filhos, sobre as expectativas em relação à escola e experiências vividas na mesma; concepções dos professores sobre os alunos, sobre a aprendizagem e sobre o próprio processo de incentivo à participação das famílias na escola como a atitude da escola (na figura de sua diretora) e os professores sobre tal processo.

Deste modo, podemos estabelecer um diálogo entre o caso da escola e os das famílias, de modo a compreender melhor como se configuravam ou reconfiguravam as relações escola-famílias no contexto investigado.

4.1 - Sentidos atribuídos à escola.

Os participantes da pesquisa percebiam a escola atual como passando por um grande desafio na educação das crianças e jovens: a escola não conseguia atingir a todos os alunos, nem todos aprendiam e muitos só tinham a chance de acesso aos saberes e conhecimentos historicamente acumulados através dessa instituição. O que fazer perante este desafio?

A escola se via sobrecarregada de funções que não lhe cabia desenvolver e não sabia como agir perante uma clientela tão diversificada e, a seu ver, tão desinteressada e abandonada pelos pais. Por outro lado, não conseguindo ensinar (e ensinar a todos seus alunos) e se sentindo obrigada a cumprir a “mera” função de “guarda desses alunos” – uma função que considerava não ser sua e que de fato não era – desresponsabilizava-se da tarefa de ensinar, atribuía suas dificuldades aos alunos e familiares, acumulava desilusões e incertezas (MAGALHÃES, 2000).

Para os agentes educativos da escola, havia uma confusão de papéis escolares e familiares e as famílias estavam deixando cumprir algumas de suas especificidades (educar seus filhos, cuidar do seu comportamento, “puxar a orelha”, acompanhar a escolaridade, ajudar nas tarefas levadas para casa etc), sobrecarregando a escola e os seus professores. Por seu lado, os professores se sentiam desamparados e desvalorizados no exercício de sua profissão e se sentiam cada vez mais solitários.

Também as famílias percebiam que a escola já não era a mesma, que “hoje em dia” o ensino estava deixando muito a desejar, muitos alunos não aprendiam ou aprendiam muito pouco. Também que o rigor e a disciplina escolar não eram os mesmos e os alunos já não respeitavam os professores como deveriam. As famílias foram unânimes ao considerar que esta situação poderia ser diferente e que a escola deveria tomar “as rédeas” da situação, caso contrário o sonho - e a única esperança que muitos deles tinham - de que seus filhos aprendessem, se educassem, tivessem mais chances de exercer uma profissão respeitada e valorizada no futuro, poderia desaparecer, estar seriamente comprometido.

Por um lado, a preocupação das famílias - pais e alunos - fazia muito sentido e a escola não podia se eximir do seu papel formador. Por outro, o desafio da escola era grande e os professores também tinham razão, pois se sentiam despreparados para dar conta do seu novo papel, a ser exercido numa nova escola. Eles precisavam ser mais respeitados, valorizados, amparados e ajudados para entender e aceitar (ou mesmo rejeitar) as mudanças que lhes estavam sendo impostas e de uma hora para a outra. Pode-se compreender que a nova política visava garantir a democratização do ensino, o acesso e a permanência de toda a população na escola, mas como bem indicava a própria escola e as famílias, essa democratização não pode ser apenas uma questão de acesso e permanência: a escola deveria “ensinar a todos igualmente” (família E), ou seja, garantir que todos aprendessem, mas aprendessem com qualidade tudo o que fosse necessário para uma vida plena de participação social.

Principalmente as falas da Professora 2 nos deram indícios não só da diversidade dos alunos, mas também da necessidade de a escola buscar novas e variadas formas de ensinar, o que era exigido dos professores pelas famílias, pois pensavam que estes não sabiam lidar com alunos que já não se enquadravam do “antigo formato da

sala de aula”, enfileirada, “arrumadinha”. Esta era uma questão que precisava ser refletida com e pelos professores.

Assim, na esteira do que defendem alguns autores (por exemplo, STOER 1994; CORTESÃO, 1994; STOER e ARAÚJO, 2000.) MAGALHÃES (2000, p.25) sugere que *“a democratização do ensino implica, de facto, o reconhecimento da presença de pessoas oriundas de um leque social e cultural mais alargado”*. Só assim poderíamos rever e ter possibilidades reverter o discurso da escola e atender as necessidades e expectativas das famílias com relação à escolarização dos filhos.

Se para os agentes educativos da escola havia entre as famílias uma idéia errada sobre o papel da escola, que a sobrecarregava de funções que não lhe cabia, para as famílias e alunos o papel da escola era bastante claro: ela deveria ensinar e bem os conteúdos e conhecimentos necessários para a formação do aluno.

Estes últimos apontavam que a escola deveria ensinar, ajudar na educação - que já vinha de casa (para três famílias – C, J e E) -, instruir, informar, transmitir os conhecimentos dos mais velhos para os mais novos, ensinar diversas coisas além dos conteúdos escolares (por exemplo, zelo pela escola, conversar, regras de convivência, “bons modos”, “ser alguém” etc). Para alguns (G, E, C, L), a escola poderia desenvolver projetos variados que motivassem os alunos a estudar, a querer freqüentar a escola, para “incrementar” o ensino. Muito claramente indicaram que a especificidade da escola era ensinar conhecimentos que não podiam ser adquiridos na família, principalmente no caso das famílias populares.

As famílias acreditavam que quem ditava as regras dentro da escola era ela mesma e seus professores e que as famílias não podiam interferir nas questões disciplinares dos alunos. Eles podiam, e faziam isso, conversar em casa com os filhos, orientá-los, incentivar os seus estudos e a feitura das tarefas, puni-los se preciso, comparecer na escola sempre que chamados, mas dentro da escola e da sala de aula, o professor era o responsável, deveria explicar bem, ser firme, responsabilizar-se pela gestão da aula e pelo envolvimento dos alunos na aprendizagem. As famílias pouco ou nada podiam fazer neste sentido, principalmente porque não podiam estar com os filhos o tempo todo, ainda mais dentro da escola (com o que a própria escola de certo modo concordava, uma vez que, como explicitou a família E, dissera que não queria as famílias entrando na escola “a qualquer hora”).

Ficou patente que a escola tinha uma visão estereotipada das famílias dos alunos, construída em função do comportamento deles no dia-a-dia escolar, e o que pensavam delas não era verdadeiro no caso das famílias entrevistadas. Esse desconhecimento da escola com relação às famílias ficava claro também para os pais. Houve a indicação, por parte de uma família (C), que era importante a escola conhecer e entender o que se passava na família do aluno.

Num sentido diferente do que pensava a escola, de que os pais não se interessavam pela escolarização dos filhos, as famílias e seus filhos consideravam a escola e a escolarização importantes (*“estudo dá futuro”*; *“quem não tem é cego”*), embora a perspectiva de escolaridade longa fosse realista ou modesta. Todas estavam preocupadas com a continuidade dos estudos dos filhos ainda no Ensino Médio, pois a escola não oferecia essa opção e estudar longe de casa era um problema, tanto financeiro como de segurança, e algumas famílias não queriam correr riscos.

Com relação à continuidade dos estudos no ensino superior, uma das preocupações das escolas, em geral, que centram seu chamamento para o estudo no vestibular, as expectativas das famílias eram mais difusas, muito de acordo com a sua situação de vida, mas foi um ponto em que tocaram sem serem questionadas a respeito especificamente.

Três famílias (B, F e G) apontaram o desejo de que seus filhos cursassem uma faculdade, mas consideravam este um “sonho” difícil ou quase impossível de ser realizado devido às suas condições financeiras, que não permitiria pagar um curso particular ou por não acreditarem na possibilidade de os filhos entrarem em uma universidade pública (nem todos tinham clareza desta possibilidade, apontavam apenas o ensino privado)⁴⁵. Outras três famílias (C, L e J) indicaram que desejavam que os filhos cursassem uma faculdade e que fariam o possível para tal. Uma família (E) disse que esperava que a filha concluísse o Ensino Médio. Entre os alunos, três (F, E e L) apontaram como perspectiva de estudo a conclusão do Ensino Médio; um (C) a intenção

⁴⁵ No caso, muito provavelmente tivessem alguma razão, pois geralmente são os vestibulares mais concorridos e as vagas ocupadas por quem tem escolaridade melhor. Além disso, a escola não indicava a possibilidade de os alunos interessados virem a frequentar um dos pré-vestibulares oferecidos gratuitamente para a população carente pelas universidades públicas da cidade. Talvez os professores fizessem isso com os alunos do Ensino Médio, mas esse grupo de entrevistados desconhecia essa alternativa. Também, a escola investigada não oferecia o Ensino Médio, o que não justifica, mas talvez explique a não abordagem deste assunto pelos professores da escola.

de cursar a universidade e dois (B e G) o sonho (difícil, talvez impossível) de cursar a universidade.

Para famílias e alunos a escola investigada era “uma boa escola”, mas o ensino havia decaído, a indisciplina aumentado e, inclusive, a mesma já não era um local calmo e seguro. A esperança na influência da escola para alcançar uma vida melhor, mais digna e não tão sofrida continuava existindo, mas a confiança de que ela cumprisse bem o seu papel já não era a mesma, estava abalada principalmente pelos casos de indisciplina e insegurança fartamente apresentados e pelo fato de a Direção não se fazer tão presente quanto seria necessário. Para eles, essa escola podia cumprir apenas com o mínimo, que se a família tivesse condições deveria procurar compensar com algum outro curso complementar e mesmo colocando os filhos a estudar em escolas particulares (como era desejo, impossível de ser realizado, de algumas famílias). Esperavam que a escola e os professores fossem mais rígidos, cumprissem seus acordos com as famílias no sentido de garantir a disciplina e a aprendizagem, pois assim poderiam oferecer um ensino melhor (o que consideravam que não estava ocorrendo).

Encontramos entre as famílias e os alunos a idéia de que “quem fazia a escola eram os alunos”, que a escola fazia sua obrigação, os alunos não aprendiam porque não queriam, porque não se interessavam ou porque bagunçavam, não se comportavam bem. Essa idéia era muito similar à que vigia na escola, que pautava sua atuação sobre uma imagem do bom aluno e sobre as normas e expectativas da escola, por ela veiculadas direta ou indiretamente. Essa visão da escola, das famílias e dos alunos praticamente coloca a responsabilidade sobre a escolarização e a aprendizagem nas mãos dos agentes familiares e a escola acaba por se descomprometer com a mudança de seus modos de atuação, visto que “os outros” é que têm que mudar para se adaptar a essas idealizações.

As normas da escola eram percebidas como imutáveis pelas famílias e também o sentimento de que um professor, se não fosse respeitado por um aluno, poderia “vingar-se”, prejudicando-o. Nesse sentido, duas famílias (G e L) explicitaram claramente que orientavam seus filhos para se conformarem às regras escolares implícitas, sendo amigos dos professores, não os contrariando para que assim não tivessem problemas na escola, tivessem sucesso na mesma. De certo modo, era isso que a escola queria e que alguns dos seus professores esperavam. O receio de algumas

famílias de fato era fundado, pois vimos o relato da mãe G sobre a postura do professor J neste sentido: tomara raiva do aluno G e desistira de ensiná-lo, dizendo que se dependesse dele o aluno não seria aprovado. O seria somente se fizesse a recuperação em janeiro, como, de fato, veio a ocorrer.

Famílias e alunos fizeram algumas críticas (além das anteriormente explicitadas) e sugestões que consideramos importante destacar:

- quatro famílias (B, J, G e E) indicaram que a escola poderia oferecer o Ensino Médio, uma vez que não havia aquele tipo de oferta no bairro e também devido à preocupação (principalmente com as filhas);

- três famílias (J, G e E) e dois alunos (L e J) indicaram que gostariam de ter uma Direção mais rígida e mais presente na escola, uma vez que quando surgiam problemas os outros profissionais não resolviam (não tinham autonomia ou poder para resolver) e ainda porque sentiam falta de uma autoridade na escola, de alguém que tivesse “pulso” firme com os indisciplinados;

- uma aluna (F) queixou-se da falta de estrutura física da escola e de um espaço apropriado para a leitura, como uma biblioteca onde os alunos pudessem ler, estudar;

- dois alunos (C e G) indicaram que gostavam de professores que conversavam com os alunos ao invés de xingar e gritar com eles; também pensavam que o professor deveria explicar novamente quando o aluno não entendia. Por isso talvez muitos considerassem o professor de Religião o melhor professor da escola;

- uma família (G) indicou o desejo de que a escola fosse em tempo integral, para assim proporcionar mais opções e tempo de aprendizagem e lazer para os alunos (justamente a família do aluno mais indisciplinado e que tinha muitas reclamações por parte da escola);

- as famílias foram unânimes ao indicar que a escola deveria oferecer cursos (como pintura, computação ou outros) para os alunos que não tinham condições de pagá-los e ainda mais atividades (diferenciadas ou reforço escolar) para os alunos mais fracos. Ou ainda proporcionar outras oportunidades e espaços de aprendizagem para os alunos como, mais excursões durante o ano, passeios em locais como parques, EMBRAPA ou ainda a construção de uma horta na escola (tanto para a aprendizagem

dos alunos, como para envolver também as famílias). Ou ainda, como sugeriu o aluno G, uma escola de futebol e outras atividades (projetos) para cativar os alunos.

Consideramos que algumas das críticas e sugestões das famílias e dos alunos são bastante pertinentes e poderiam ser ponderadas e até aceitas pela escola. Caberia uma reflexão crítica e atenta sobre elas e uma busca de alternativas para concretizá-las. Outras envolvem muito mais que a vontade da escola e dos professores para “fazer diferente”; necessitam do investimento e da ação do Estado, tanto em termos de disponibilizar mais recursos para as escolas, quanto de uma política séria de valorização do magistério e da educação pública, que viabilize uma educação de mais qualidade. Além de mais recursos (para melhoria da infra-estrutura das escolas, da remuneração dos professores e demais trabalhadores da educação, das condições para o exercício profissional comprometido) melhorar a qualidade do ensino exige uma política que respeite, valorize e reconheça a escola e os professores como educadores de fato, como parceiros na construção de uma escola melhor, uma escola que eduque, que forme as crianças e jovens que direta ou indiretamente acreditam na escola e no que ela pode proporcionar para melhorar suas vidas.

4.2 - Sentidos atribuídos às famílias e aos alunos.

As professoras entrevistadas, que interagiam mais diretamente com os alunos - mesmo que não sistematicamente com as suas famílias, ou não com todas elas - explicitaram suas impressões e expectativas sobre a classe: disseram que não tinham grandes problemas de indisciplina com a classe, mas reconheciam que nem todos os alunos aprendiam. O motivo da não aprendizagem era sempre direcionado para o aluno, que “não gostava da matéria”, que “não fazia ou ignorava o que era pedido”. Elementos como o próprio processo de ensino, as estratégias metodológicas utilizadas, as normas da escola, a falta de um projeto coletivo da escola ou dos professores da classe, a falta de união e colaboração entre os pares, não eram questionados.

Uma das professoras (Professora 2) chegou a indicar a importância e a necessidade de haver uma interação respeitosa entre professor e alunos, mas mesmo preocupada com questões como esta, admitia que não conseguia ensinar a todos eles,

que nem todos aprendiam o que tentava ensinar. Não sabia como lidar com a diversidade dos alunos, com suas dificuldades (em particular com um dos casos, por ela considerado como de ordem médica), com a indisciplina na escola. Para ela os alunos não aprendiam porque não tinham interesse, porque não faziam nada na escola. O problema estava localizado nos alunos e nas suas famílias. Para reforçar seu discurso, a professora desqualificava e desvalorizava os modos de vida das famílias dos alunos que freqüentavam a escola: sugeriu que não tinham expectativas para além da “vida na vila”, que os alunos não tinham “bons modos”.

A Professora 2 questionava seu papel na escola atual, já que sentia que não conseguia ensinar (“não ensino mais”), mas não se questionava sobre os motivos por que os seus alunos haviam se desinteressado pelos conteúdos escolares. Por isso talvez direcionava sua frustração para os alunos, que considerava rebeldes porque eram “jogados”, “cresciam na rua” e sofriam “más influências no lar”. O que é mais grave neste ponto de vista é que ele era generalizado para todas as famílias que “supostamente” não cuidavam dos seus filhos porque trabalhavam ou porque não se preocupavam com eles e seu futuro. Vimos, entretanto, que entre as famílias investigadas havia muita preocupação com esse aspecto: os filhos não eram “largados”, ao contrário, pareciam ser muito “controlados”, havendo regras e orientações sobre como agir e onde permanecer quando não estavam estudando. Neste sentido, o costume, a moral entre os pobres era bastante articulador da vida e ambiente doméstico (SARTI, 1996).

Essa professora parecia não perceber que uma das coisas que podia estar atrapalhando seu trabalho era o tipo de interação estabelecida com estes alunos considerados problema, pois não havia respeito pela diferença, sobretudo, cultural, existente entre eles e a idealização que a escola esperava receber. A professora dizia que não conseguia ensinar a todos os alunos, mas não se questionava sobre se o conteúdo e as aprendizagens propostas eram significativas, estimulantes e interessantes para os alunos. E ainda se o ensino oferecido era adequado à clientela, não no sentido de facilitá-lo ou de diminuí-lo, mas de partir e de aproveitar suas vivências e expectativas.

Com relação a esse problema MAGALHÃES (2000, p. 20-24) indica que “*os professores em geral têm dificuldades de assumir o ensino de massas*”, o ensino que nas últimas décadas se “abriu” (ou foi obrigado a se abrir) a um leque de alunos que

antes não freqüentava a escola por tantos anos, *“alunos cada vez mais diversos, com interesses cada vez mais variados e afastados da Escola, enquanto discursos e práticas”*, com os quais os professores não sabem lidar, o que parece justificar os desalentos e desesperanças dos mesmos. Segundo MAGALHÃES, existe entre os professores uma reação de senso comum que prefere acreditar, ou talvez soe mais coerentemente aos ouvidos dos mesmos, que *“os alunos aprendem cada vez menos, que estão cada vez menos preparados, que não se interessam por nada”*, sem conseguirem perceber que seu modelo educativo é que é inadequado (geralmente dirigido e planejado para outra classe social, a classe média, urbana; além disso, é um modelo etnocêntrico⁴⁶). Este discurso de senso comum, provoca, segundo o autor, uma *“miopia”* nos professores e faz com que eles desqualifiquem seus alunos, sem que percebam que com esta desqualificação dos alunos *“são eles próprios que se despromovem”*.

Estes dados nos mostram que a escola e os professores não conheciam suficientemente as famílias dos seus alunos (e talvez não tivessem reais condições de conhecê-las, pelo menos com a *“política de relacionamento”* que mantinham com as mesmas), mas mesmo assim faziam juízos sobre todas as famílias com base em situações pontuais e isoladas, as quais não pudemos encontrar entre o grupo participante da pesquisa.

Ao analisarmos as visões apresentadas pelas agentes educativas sobre o papel da família encontramos que este era muito similar ao que se concebia como papel da escola: a família tinha que ajudar a escola na educação dos filhos, o papel da família era trabalhar junto com o professor na escola.

Entre as famílias e alunos encontramos idéias que se conformavam ao esperado pela escola. Dentre as atribuições das famílias, pais e alunos indicaram que estas deveriam *“educar o filho”*; *“ajudar na aprendizagem em casa, cobrando e ajudando o aluno nas tarefas, acompanhando o caderno”*; fazer bem a socialização primária *“para que o filho não desse tanto trabalho na escola”*; orientar o filho *“para se comportar na escola”* e *“evitar as más companhias”*; ir à escola, participar das reuniões e saber sobre o filho. De certo modo eles pensavam o papel parental muito similar ao que a escola dele esperava, embora nem sempre as famílias pudessem cumprir com todas as exigências da

⁴⁶ Centrado nos interesses e expectativas de uma única cultura, etnia.

escola ou as fizessem do jeito que os professores esperavam (“*eu já peguei para ensinar em casa e chega lá a professora não gosta. Quer o modo dela*”).

Num aspecto, porém, família e escola discordavam, muito corretamente: o controle da ordem, da disciplina, no interior da escola era de responsabilidade dessa instituição, segundo as famílias; a escola, por sua vez, colocava tal responsabilidade nos ombros dos pais, a quem apenas cabia orientar (e eles faziam isso, segundo nos relataram). Pelo menos duas delas (G e E) não se consideravam culpadas pelo comportamento dos filhos na escola e pensavam que não podiam fazer nada para melhorá-lo; era a escola que deveria se responsabilizar pelos alunos enquanto eles nela estavam. Além do mais, era a escola quem ditava as regras que vigoravam lá dentro e quem deveria “gerir” a disciplina dos alunos em sala de aula.

As construções sobre os papéis parentais com relação ao processo de escolarização eram fortes entre as famílias e quatro delas (B, G, F e L) pensavam que era obrigação das famílias ajudar aos filhos nas tarefas e atividades escolares: se não os ajudassem diretamente (talvez pela limitação de tempo ou escolaridade), ensinando as tarefas, deveriam cobrar que eles as fizessem, acompanhar o caderno para ver se as faziam ou ainda solicitar que um terceiro (irmão mais velho, vizinho, amigo ou parente) ajudasse aos filhos em suas dificuldades. Apenas três famílias (C, J e E) pensavam que não era obrigação das famílias ajudarem aos filhos nas atividades escolares porque o aluno deveria se empenhar para fazer ou a professora ajudar, caso necessário; ou ainda porque se a família não pudesse ajudar a escola deveria oferecer o reforço escolar.

Ao contrário das famílias, quatro alunos (C, L, F e J) indicaram que não era obrigação das famílias ajudarem aos filhos nas atividades escolares (porque muitas famílias eram pouco escolarizadas e já não podiam ajudar os filhos, que os tinham superado na escola e neste caso, se necessário, poderiam solicitar a ajuda de terceiros; ou porque o aluno deveria prestar atenção na escola). Apenas três alunos (B, E e G) indicaram que as famílias tinham a obrigação de ajudarem aos filhos nas tarefas: cobrando, apoiando para que as fizessem; ou quando isso não fosse possível a escola deveria dar suporte ao aluno para tal.

No geral, duas famílias e seus respectivos filhos (B e G) concordavam que era obrigação das famílias ajudarem aos filhos nas atividades e tarefas escolares; outras duas e seus filhos (C e J) pensavam que não era obrigação das famílias ajudarem

aos filhos nestas atividades; ao contrário de suas famílias outros dois alunos (F e L) pensavam que as famílias não tinham esta obrigação; por fim, ao contrário de sua avó, E pensava que era obrigação das famílias ajudarem aos filhos nas atividades escolares.

A este respeito pensamos que as famílias podem e devem ajudar os filhos se têm condições para isso, pois é importante a tarefa do lar, que possibilita acompanhamento e controle real da aprendizagem, autonomia, auto-suficiência, auto-avaliação para os alunos, suas famílias, bem como para os professores que têm um retorno do que foi realizado também fora da escola. Através do desempenho dos alunos nas tarefas os professores podem retomar os assuntos, aprofundar, diversificar. Embora nem sempre estes procedimentos ocorram, ou ainda nem sempre os alunos levem a tarefa para casa, pelo menos de modo ideal, isso seria desejável.

As famílias foram unânimes ao considerar que eram uma referência básica na educação dos filhos: *“a família é o espelho de tudo”, “educação vem de berço. Não é a escola que vai educar”*. Elas faziam ‘de tudo’ (e da melhor forma que podiam) para educar os filhos. Educavam principalmente pelo exemplo, pelo respeito e pelo trabalho. Tanto as meninas quanto os meninos participavam dos serviços domésticos. Se, no caso das meninas, a determinação do gênero era forte desde a mais tenra idade (aprendizagem dos afazeres de mulher, para o casamento), no caso dos meninos havia a preocupação tanto com a aprendizagem pelo trabalho, como a distribuição de tarefas do lar, a necessidade de suprir a ausência de um adulto que fizesse tal tarefa, a preocupação quanto ao futuro do filho que poderia precisar morar sozinho e por isso precisava aprender a se cuidar (da casa, da alimentação). De qualquer modo, percebemos claramente uma rede solidária de aprendizagens e de obrigações muito presentes entre os pobres, seja no núcleo familiar que habita a mesma casa, seja em uma rede de relações que se estabelece com os vizinhos e/ou outros, relações de confiança e de reciprocidade, onde o exemplo (dos pais, dos pares e vizinhos) é o espelho que contribui para a elaboração da identidade social (SARTI, 1996).

Havia uma tendência da escola para normalizar, padronizar e estabelecer valores para as famílias, modelos esses que eram os seus ou de uma classe social favorecida. Isso mais uma vez mostra que a escola não aceitava a diversidade. Então, quando uma família não correspondia ao que a escola dela esperava (baseado em um tipo de resposta que geralmente só as famílias de classe média podiam dar) era-lhe

imputada a qualificação de desinteressada pela escola e pela escolarização do filho. A escola ainda responsabilizava a família que era culturalmente distante da cultura escolar, por não ensinar regras e valores de convivência que eram requeridos pela escola. Assim, havia uma tendência à prescrição de um modelo de atuação familiar (homogeneizado, normativo) junto aos filhos: “tem coisas que têm que ser aprendida dentro de casa”.

Se por um lado, as famílias interiorizavam bem alguns papéis parentais desejados pela escola (orientar, educar, supervisionar as tarefas), por outro consideravam que não cabia a elas agir em campos que eram especificidade dos professores, o ensino. Algumas famílias também consideravam que não era de sua responsabilidade assumir tarefas de manutenção da escola, suprimindo a falta de funcionários e de verbas, enquanto outras se disponibilizavam para tal. Neste sentido, concordamos com o posicionamento das famílias que não se viam atuando no campo do professor, ou seja, assumindo a função docente na escola. Por outro lado, também pensamos que não caberia às famílias suprir a falta de funcionários e assumir tarefas que são de responsabilidade do Estado. Elas até poderiam ajudar a escola em atividades de manutenção e conservação (por exemplo, limpeza, horta, festa para arrecadação de fundos etc), se pudessem e desejassem, mas numa eventual necessidade, não como uma regra. Afinal, elas não eram responsáveis por estas tarefas. Além do mais tais situações até seriam aceitáveis se fossem utilizadas como forma de aproximação e entrosamento entre os da escola e as famílias para outras atividades, por exemplo, mais pedagógicas e não como simples suprimento de mão de obra ausente na escola.

Para a escola, as famílias não se envolviam na vida escolar dos filhos, não se interessavam pelo que se passava com o filho na escola. Por outro lado, os contatos com as famílias e seus relatos revelaram que com diferentes estratégias se envolviam e participavam da vida escolar dos filhos e faziam de tudo para que eles atendessem às exigências da escola: além do que já foi citado, as famílias providenciavam e compravam livros, dicionários, viabilizavam a ida à biblioteca ou à casa de um colega que pudesse ajudar na realização de pesquisas e trabalhos escolares; pagando cursos de informática, violão; comprando até mesmo computadores (C) e celular com internet (G) tendo como aspiração a frequência a cursos de inglês (C e G). Certamente não o faziam de modo igual, homogêneo e talvez não o fizessem com a frequência e da maneira esperada pela escola, mas todas elas se empenhavam pelo

mesmo objetivo: fazer o melhor que podiam pela educação dos filhos e para que eles se saíssem bem na escola.

Então, mais uma vez se confirmava a hipótese de que a escola desconhecia as famílias dos seus alunos. O que não era de se estranhar dado que conversavam com elas, praticamente, só nas reuniões de pais e mestres, para entregar notas e reclamar do comportamento dos alunos.

Talvez a escola conhecesse mais as famílias e estas se envolveriam mais e estariam mais presentes na escola se a mesma mudasse sua estratégia, seu modelo de interação com as famílias, se as famílias conhecessem um pouco mais sobre a escola, seu funcionamento e sua organização, sobre o que os alunos aprendiam e como aprendiam na escola. Assim, talvez elas pudessem ajudar ainda mais seus filhos na escola e até melhorar a relação entre escola e famílias, como indicaram alguns dos alunos entrevistados e como disse o pai B, talvez os alunos se saíssem melhor na escola.

Uma outra questão levantada pelas famílias (três delas: B, E e F) - é que a escola, apesar de saber que a população que a freqüentava era de pessoas simples desconsiderava - é que elas gastavam com os filhos na escola uma parte que poderia ser substancial no sustento da família, pois até chegaram a dizer que teriam dificuldade de comprar passe de ônibus se os alunos se mudassem para uma escola mais distante. Duas famílias (E e G) disseram fazer “sacrifícios” para enviar os filhos para a escola e não viam o retorno esperado, ou seja, a aprendizagem. Outra (G), que se mobilizava para enviar os filhos em ordem (arrumava a roupa, o almoço, levava e buscava na escola etc.) queria ver resultado do seu esforço: considerava impensável o filho ir à escola e não aprender ou que ele “pirasse” da escola (como acontecia com alguns alunos). Mas esses aspectos não pareciam sequer ser cogitados pela escola, pelo menos no seu discurso, que só desqualificava as famílias, destacando as suas “deficiências”.

Também podemos ressaltar que as expectativas da escola em relação ao modelo e papel educativo familiar, bem como à sua organização e código afetivo (sobretudo de amor materno) eram normativas, padronizadas: considerava as famílias desestruturadas, com pais – e principalmente mães – ausentes, com pais separados; lares onde predominava o desamor e a agressividade. Mais uma tendência generalista, talvez baseada em algum evento pontual ocorrido na escola e que não ocorria com as famílias investigadas, com exceção de uma delas (a família G) que indicou ter o direito e a

obrigação de “educar” o filho até com algum tipo de punição física, embora não com espancamento.

No caso, a família G (citada aqui não para referendar a posição da escola, mas para fomentar a discussão), fora repreendida pela escola por ter batido no filho (não espancado, segundo a mãe, porque a família não iria querer matar o próprio filho) por causa dos problemas de indisciplina na escola. Assim como outras famílias, a família G dizia ser adepta ao castigo. Preferia o castigo (deixar sem TV, sem sair de casa) à “surra”, mas em último caso só a “surra” (dada pelo pai) resolveria, segundo a mãe. Para ela, a família só o fazia em último caso e para corrigir o filho, também porque o amavam. Se não o amassem deixariam que virasse um “marginal”, como sugeriu uma professora da escola.

A situação apresentada é bastante interessante para discutir algumas das divergências que podem existir entre a escola e as famílias. Neste caso entendemos que o papel da escola seria discutir com atenção e respeito com a família a situação do aluno-filho e não prescrever ações ou censurar o tipo atitude tomada. Poderia, por exemplo, levantar com a família outras alternativas para resolver a situação, que fossem mais educativas para o aluno-filho. Além do que, o menino apanhava apenas por causa do seu comportamento na escola, visto que nas situações familiares parecia adequar-se ao que dele era esperado, inclusive freqüentando o catecismo na igreja e até gostando disso. Mas, como percebemos, não parecia ser este o caso: a tendência prescritiva era muito mais forte, muito presente na escola e na sua interação com as famílias, as quais apenas deveriam ouvir, acatar e providenciar a correção dos filhos.

Como percebemos, entre as famílias não parecia haver as cores e o desenho deste quadro pintado pela escola: as famílias eram bastante unidas, havia sintonia entre pais e filhos - pelo menos nos nossos contatos - as idéias e objetivos de ambos pareciam caminhar no mesmo sentido e suas apostas na escola também eram bastante fortes.

Ainda podemos tomar a família G para contra-argumentar outras idéias preconceituosas correntes na escola e na sociedade em geral: que famílias com casos de alcoolismo, separação, prostituição etc. seriam desestruturadas e responsáveis pelos problemas indisciplinados dos filhos na escola. A própria mãe G já fora “vítima” desta insinuação em uma outra escola, quando uma professora lhe dissera claramente –

mesmo sem conhecer – que o “ambiente onde o aluno G vivia” seria o responsável por seu comportamento na escola. A mãe contestara tal insinuação, é claro, e fez questão de nos indicar que sua família não se encaixava nesse “modelo” supostamente responsável por eventuais problemas na escola (a mãe e o pai viviam trabalhando, a mãe não se prostituía, o pai não era drogado, nem traficante, nem bêbado, os filhos eram bem cuidados, tinham de tudo que os pais não tiveram em sua infância e juventude). A mãe se pautava até no diagnóstico médico que ela própria se encarregada de mandar fazer. O filho era “normal”, tinha uma família “normal”, e ela não sabia porque ele dava tanto problema na escola, porque os professores reclamavam tanto dele. Em casa ela conseguia se entender com o filho e a escola deveria encontrar meios de fazer o mesmo. O problema precisaria ser analisado e resolvido no âmbito da escola. Há que se destacar, nesse ponto, como o aluno G parecia conhecer muitas coisas além do que aprendia na escola, como entendia dos assuntos cotidianos (regras para a aposentadoria, desigualdade social, alternativas para a ação da escola, por exemplo), sendo o único que manifestara tal tipo de compreensão do mundo e uma compreensão bastante crítica. Assim, se não aprendia coisas novas e interessante na escola é natural que se comportasse de forma a contestar o que ali se fazia. Levantamos a hipótese de que ele era um botão que a escola não estava sabida como fazer desabrochar.

Estes são apenas alguns exemplos que destacamos do contexto da investigação para analisar o modo como a escola e seus professores, muitas vezes, agem, responsabilizando as famílias por problemas que ela não consegue resolver e acusando o lado mais frágil, mais indefeso da corrente educacional. São exemplos fortes e que seriam bons contra-exemplos para discutir com os professores e demais elementos da escola.

4.3 - Sentidos atribuídos à relação escola-famílias e seus desdobramentos na escola.

As agentes educativas da escola consideravam a relação escola-famílias importante, principalmente para o processo educativo dos alunos, mas a Diretora foi quem mais a destacou como “difícil” de ser realizada. Pensavam que este era uma interação bastante frágil ou quase inexistente com algumas famílias em particular.

Segundo a escola, estas famílias eram as que mais precisariam estar presentes na escola, porque eram com seus filhos que tinham mais “problemas” (de desinteresse e indisciplina). Mas um aspecto não parecia ser questionado: por que justamente estas famílias eram as que menos compareciam à escola? Estaria a escola fazendo algo ou contribuindo de algum modo para que estas famílias não comparecessem ou se afastassem dela? O que a escola poderia fazer para aproximá-las, para trazê-las para a escola já que consideravam sua presença indispensável?

Além disso, a escola tinha o pressuposto de que o não comparecimento das famílias à escola indicava desinteresse e não falta de disponibilidade física por conta de situações diversas, inclusive de trabalho.

A escola cuidava de seus próprios interesses e não via, ou não queria ver, as necessidades das famílias. Um bom exemplo disso era o horário das reuniões de pais e mestres, citados por muitas famílias como inadequado para pais e mães trabalhadores (10 horas da manhã ou 16 horas da tarde), mas conveniente para a escola pois dispensava os alunos e os professores poderiam sair mais cedo, visto que poucos pais compareciam. Essa mesma reunião fora realizada no início da manhã no final do ano, para os professores não precisarem ficar até mais tarde na escola.

Assim, na a escola as famílias estavam “ausentes” não só fisicamente, mas também “mentalmente” (STOER e ARAÚJO, 2000), uma vez que não eram reconhecidas como interlocutoras potenciais no processo de escolarização dos seus filhos. Elas estariam “mentalmente” ausentes também porque seus pontos de vista não eram conhecidos nem reconhecidos na escola e na interação escola-famílias a voz e pensamento que sobressaía era o da escola e dos professores (é o efeito da escola-espelho, como sugere SILVA, 2001). Um bom exemplo desta situação é o sentimento expresso por uma das famílias: “*sempre a gente compra a idéia deles*” (avó E) e também o posicionamento de outras famílias que orientavam os filhos para acatarem, sem retrucar, as decisões escolares.

Tanto as famílias como os alunos consideravam a relação entre escola e famílias importante: para uma mãe (C) e também para duas alunas (Ce E) , a presença da família na escola era importante também do ponto de vista emocional do aluno; um pai (B) disse que se tivesse mais tempo gostaria de participar mais da escola porque entendia que assim o filho se esforçaria mais e poderia se sair melhor na mesma; para

um dos alunos (L) esta relação era importante para o acompanhamento e correção dos filhos pelas famílias; para outro (C), a participação da família na escola incentivava o filho; ainda para outro (J), era importante a participação da família na escola, mas pensava que a escola não cumpria com as regras que combinava com as famílias, faltava rigor e respeito por parte da escola para com as famílias - com o que concordava também uma mãe (L), que fora à escola atendendo uma convocação e quando lá chegara não obtivera esclarecimento sobre o motivo da convocação e sequer recebera um pedido de desculpas.

Ainda podemos destacar o que era, de certo modo, uma crítica das famílias à receptividade da escola: duas famílias (L e E) mencionaram que a escola não recebia de bom grado as famílias a qualquer hora ou em horas consideradas impróprias pela escola: *“já falaram que não é para ir chegando e entrando”*; ou ainda, *“não precisavam trazer lanche para saber como os filhos estavam”*. Mesmo havendo o discurso de “escola aberta” por parte da escola, o que estas falas indicam é que a abertura era sempre relativa e só deveria ocorrer sob certas condições, sempre definidas, inclusive temporalmente pela escola (dia e horário de atendimento às famílias). Por isso também era natural que as famílias não a procurassem, principalmente porque pareciam se sentir “intrusas” na escola dos seus filhos. Concordamos que seja prudente e até desejável que a escola tenha a regras, por exemplo, que as famílias nunca conversem com os professores na porta das salas, mas a direção deve estar sempre pronta para atendê-los (ou alguém que a substitua) e gerir a situação da melhor forma possível. A Escola deve apresentar e discutir estas regras muito claramente e de maneira amigável com as famílias. Explicar e justificar estas regras, não simplesmente dizer que “não pode isso”, “não pode aquilo”, mas não explicar, inclusive pedagogicamente, porque estas regras são importantes para o bom funcionamento da escola.

Para a escola seria mais viável levar as famílias até ela, que seus contatos fossem realizados na escola porque os professores não dispunham de tempo para visitar a comunidade, uma vez que a semana era tomada de aulas em várias escolas. Por outro lado, também não aproveitava as oportunidades de aproximação que algumas famílias permitiam, por exemplo, na entrada e saída da escola, quando levavam e buscavam seus filhos, nas reuniões bimestrais, quando eram chamadas e atendiam etc.

A participação das famílias na escola era percebida como não “homogênea” nas reuniões, mas as famílias procuravam responder aos chamados da escola na medida de sua disponibilidade: compareciam em outro horário, quando não podiam responder prontamente à convocação ou até mesmo enviavam outra pessoa (parente, filho mais velho etc.) no seu lugar. Tanto a escola como as famílias e os alunos apontaram que muitas famílias usavam esta estratégia quando não podiam comparecer às reuniões. Assim, o discurso de que as famílias eram “bastante ausentes”, não condizia com a tentativa de resposta das famílias: talvez a participação fosse pequena nas reuniões (como indicaram, inclusive, algumas famílias), mas elas procuravam a escola em outros momentos, nos horários em que podiam, principalmente aquelas que trabalhavam ou estavam ocupadas no horário estipulado pela escola para as reuniões.

Esta situação nos leva a levantar e contrapor pelo menos duas questões: quando ocorriam as interações entre a escola e as famílias; o tempo de duração e o horário dos contatos previamente marcados com as famílias.

Primeiro, a relação escola-famílias parecia se reduzir, principalmente, às reuniões bimestrais para comunicação dos desempenhos dos alunos e entrega de boletins e isso era indicado tanto pela escola como foi percebido nas falas das famílias e dos alunos; ocasionalmente ocorria em alguma festa comemorativa (dia das mães, dos pais etc.) ou para arrecadação de fundos para a APM (festa do sorvete, por exemplo); algumas convocação extraordinária (que ocorriam geralmente por problemas de comportamento do aluno).

Até mesmo na oportunidade da “festa do sorvete”, ou nas comemorações do dia das mães e dos pais, que poderiam ser oportunidades para uma confraternização ou maior entrosamento entre escola e famílias, isso parecia não ocorrer. A família que mencionou sobre a festa do sorvete, por exemplo, disse que só fora à escola pegar o sorvete correspondente ao número de bilhetes comprados e voltado para casa. Talvez essa tenha sido uma opção da família, mas também talvez a “festa” tenha se reduzido à venda e arrecadação de fundos para a escola e não uma oportunidade de confraternização que poderia ser mais explorada, uma oportunidade de maior aproximação.

Ainda cabe destacar que, dentre as famílias e alunos, cinco indicaram que se sentiam à vontade para ir à escola sem convocação, mas nunca o tinham feito ou

fariam (uma indicação por falta de tempo), dentre estas, uma família estava satisfeita com o contato nas reuniões, outra não ia por causa das reclamações sobre seu filho; os demais não apontaram justificativa. Duas famílias e seus filhos indicaram que os responsáveis não se sentiam à vontade para irem à escola sem serem chamados.

Em segundo lugar, a questão do horário das reuniões cabe alguns comentários. Como apontado anteriormente, a escola sempre marcava as reuniões em horários que lhe eram mais convenientes. Pelo menos duas famílias e três alunos indicaram que os horários das reuniões eram inadequados ou que poderiam ser modificados para atender um maior número de famílias. Apesar disso, nenhuma família se atrevera a sugerir que a escola mudasse os horários das reuniões. Além disso, apesar de a escola ter indicado que havia estabelecido um horário semanal para atendimento das famílias dos alunos, este era quase desconhecido entre as famílias e alunos, haja vista que apenas uma família, dentre as entrevistadas, disse saber sobre isso e o mencionou espontaneamente quando comentou sobre as formas de contato com a escola.

Ainda sobre as reuniões, cabe destacar que, assim como indicado pela escola, as famílias disseram que a participação nas reuniões era pequena se considerado o número de alunos da turma. Segundo uma das entrevistadas, a maioria das participantes eram mães, apenas um ou outro pai comparecia; dentre as famílias entrevistadas havia um pai que comparecia à escola sempre que convocado; em uma das famílias o pai e a mãe se revezavam nas idas à escola (em reuniões ou para obter informações sobre o filho, que não tinha lição no caderno). Como vimos, estava destinado quase que exclusivamente às mães o acompanhamento da vida escolar dos filhos. Em duas famílias (G e F) as mães mencionaram que os pais eram completamente alheios aos assuntos escolares dos filhos. Uma delas (a mãe G) disse que se cansava muito com esta sobrecarga e que, às vezes, se queixava com o marido pois ele também deveria ajudar na educação dos filhos, conversando, aconselhando, corrigindo, e não só cumprindo o papel de provedor. O que aponta o gênero como um componente significativo nas discussões sobre as relações escola e famílias e sobre o processo de escolarização dos filhos (CARVALHO, 2000).

Os relatos das famílias ainda nos ajudaram a traçar um perfil das reuniões entre pais e mestres e lançar um olhar bastante crítico sobre as mesmas,

embora no embate cotidiano as famílias não encontrassem força nem tivessem a organização necessária para desencadear um processo diferente, principalmente pela questão de poder que permeava as relações entre a escola e as famílias (o lado mais fraco nesse processo): cinco das famílias indicaram que nas reuniões de pais e mestres se tratava de questões burocráticas, como a entrega de boletins, e da reclamação dos professores sobre o comportamento dos alunos e sobre as famílias que não compareciam. Estas famílias pensavam que nas reuniões deveriam ser discutidas questões relativas ao processo de ensino (o que se ensina, como se ensina), sobre o funcionamento e organização da escola (que não eram conhecidos por grande parte das famílias).

Apesar de muitas vezes presentes, a *participação* era passiva. Uma das famílias (F) disse que era só ouvinte, não discutia ou sugeria, quando muito perguntava sobre o filho-aluno. A mãe G fez um relato bastante elucidativo a respeito da reação das famílias durante as reuniões: ficavam caladas, “pareciam ter medo” das professoras. Para seu filho G esse comportamento poderia indicar timidez, receio, constrangimento perante os professores (relação que para muitos podia representar os opostos, saber e ignorância, e isso, de fato, gerar constrangimento, receio). Uma outra família (J) pensava que nas reuniões deveriam ser discutidas e resolvidas questões de interesse das famílias (disciplina e segurança na escola); outra (G) indicou que a escola poderia ter uma gestão mais participativa, com prestação de conta de recursos arrecadados e das verbas recebidas. Duas famílias (E e L) manifestaram mal-estar durante as reuniões: uma não tinha prazer em participar das reuniões porque só ouvia reclamações; outra não gostava que os professores, na condução das reuniões, expusessem as famílias dos alunos com problemas. Segundo esta última, os professores não deveriam tratar publicamente de um problema que era particular (de um aluno) porque as famílias ficavam constrangidas. Talvez esse fosse mais um motivo para que elas não falassem, apenas ouvissem. Quanto menos falassem menos seriam percebidas.

Esta situação é realmente delicada e precisaria ser ponderada pela escola, principalmente, porque o contato da escola com as famílias poderia estar sendo percebido como algo “desagradável”. Uma das famílias (E) chegou a expressar claramente que a relação escola-famílias poderia ser “mais agradável”. Mas será que a

escola tinha essa percepção? Dava espaço para os pais se manifestarem a respeito das reuniões, do seu conteúdo? Aparentemente não.

Embora nos discursos das famílias e dos alunos as relações escola-famílias fossem restritas às participações nas reuniões, alguns deles, principalmente os alunos, esperavam que elas fossem diferentes.

Os alunos destacaram que nos contatos entre escola e famílias sobressaiam as reclamações sobre os filhos; pelo menos dois alunos indicaram que as famílias deveriam ir à escola não só para ouvir reclamações, mas também para saber, ouvir as coisas boas que os filhos faziam; pelo menos três pensavam que os contatos deveriam ser mais freqüentes, sendo que dois destes pensavam que nestes contatos as famílias deveriam conhecer mais sobre a escola, o que ajudaria a melhorar a relação entre as instâncias educativas; outros dois alunos indicaram que as famílias poderiam participar mais da escola, principalmente nas decisões da escola; para dois alunos a escola deveria tomar a iniciativa e propor projetos para aproximar e envolver as famílias. Apenas dois alunos mencionaram que os contatos da escola com suas famílias eram bons, sem maiores ressalvas ou sugestões de mudança.

As agentes educativas da escola percebiam que a participação das famílias na escola era desigual, o que um lado evidenciava que as famílias não participavam da escola da mesma forma e também que os professores se relacionavam com as famílias de modo diferenciado (mais próximo ou mais distanciado; mais freqüente ou menos freqüente). Era com os professores que as famílias mais se relacionavam; elas tinham menos contato com a Diretora, de quem, inclusive, algumas das famílias e alunos, se queixavam e sentiam falta de sua presença na escola. Pensavam que ela deveria estar mais presente na escola, principalmente para resolver os problemas e conversar com as famílias que a procuravam ou eram convocadas para com ela falarem.

A dificuldade no estabelecimento de relações mais sintonizadas eram enfrentadas por ambos os lados: tanto na família como na escola. A disponibilidade de tempo e a conciliação de horários era um dos grandes obstáculos nessa relação: se as famílias tinham problemas de disponibilidade de tempo e horário e conciliação dos mesmos com os da escola os professores também os tinham, pois nem sempre estavam na escola nos dias e horários mais acessíveis para as famílias (que os procuravam). Cabe

destacar que principalmente as professoras (responsáveis pelas reuniões com as famílias) tinham sua carga horária em mais de uma escola e, portanto não tinham um horário muito flexível.

A escola não se questionava sobre suas práticas e expectativas de relações com as famílias, e dizia fazer sua parte; eram as famílias que não se viam como potenciais participantes na escola: *“eles têm na cabeça que eles não têm nada para fazer na escola”*. A aproximação da escola era no sentido impositivo (para ditar normas disciplinares, para educar as famílias) e não havia indícios de espaço para ouvir as famílias, suas impressões e expectativas.

Por outro lado, a escola não esperava que as famílias participassem de fato da escola: seja porque não acreditava que elas pudessem ajudar na escola, seja porque suas expectativas eram exatamente opostas ao que muitas famílias podiam fazer ou que pensavam ser sua função enquanto famílias; ou ainda porque a escola não pretendia dar às famílias a liberdade e poder de participação diferente do que já tinham (se é que tinham). A escola é um sistema fechado que, desde sua origem, foi pensado e desenvolvido sem a participação das famílias, portanto, a interferência destas últimas na mesma não é uma prática facilmente aceita e concretizada. A escola, na verdade, teme ser avaliada e criticada pelas famílias mas discursa no sentido da abertura, pois é o que a sociedade e mesmo o sistema nacional de ensino apregoam.

Cabe, nesse ponto, lembrar algumas falas das agentes educativas sobre o que a escola espera das famílias: *“não quer que o pai ajude a dar aula”*. (...) *“quer que os pais estejam presentes para discutir os problemas dentro de casa”*; *“ajudar no comportamento das crianças”*; *“ajudarem os filhos nas tarefas e pesquisas escolares”*; ir à escola para ver o que lá acontecia, para conhecer os alunos e os professores.

Foi indicado por uma professora (Conselheira) que as famílias participariam mais da escola em ocasiões de festa, mas a escola não podia custeá-las; também indicou que as famílias não valorizavam “certas atividades” realizadas na escola (por exemplo, pintura feita pelo filho), mas parecia ignorar as diferenças entre a cultura escolar e a cultura local. Ainda foi sugerido, por algumas das agentes (Professora 2, Coordenadora), que os pais deveriam cumprir os seus “papéis de pais” e não delegar os mesmo à escola; que se eles fizessem isso já ajudariam, pois a escola não percebia que eles pudessem fazer algo mais (diga-se algo pedagógico). Entretanto, a

escola esperava que as famílias realizassem funções e atividades mais manuais e suprissem a mão de obra não existente na escola: ajudar a distribuir a merenda, fazer a limpeza etc.

Algumas das famílias (C, L e G) correspondiam às expectativas da escola ao apontarem como possíveis as colaborações em atividades mais braçais como as acima indicadas: duas (C e L) disseram que poderiam ajudar no recreio; uma (C) a distribuir a merenda; uma (G) a participar de mutirão para faxina na escola (e o fez).

Uma outra mãe (J) se recusava a atender ao pedido de colaboração em atividades braçais (como na faxina) uma vez que não percebia reciprocidade da escola para discutir e resolver questões de interesse das famílias (questões pedagógicas e de segurança dos filhos na escola). Ao contrário, ela considerava a escola omissa e por isso não concordava em colaborar com a mesma na solução de um problema (de falta de funcionários) que teoricamente seria de responsabilidade da escola e, mais precisamente do Estado, resolver.

Foi indicada pela Diretora a possibilidade da formação de um “Conselho de pais” na escola, com o objetivo de “formar mentalidade”, discutir as questões pedagógicas da escolarização com as famílias, mas o mesmo não foi viabilizado. Nesta última indicação, podemos ponderar qual seria o papel das famílias, apenas de expectadoras? De executora das regras e normas estabelecidas pela escola? Uma idéia até certo ponto interessante, mas que poderia apenas representar mais da mesma prática realizada até então (“mais do mesmo”).

Duas famílias (G e J) disseram que gostariam de discutir as questões da escola, do ensino dos filhos e também discutir e resolver conjuntamente com a escola os problemas existentes (indisciplina, violência, drogas etc). Essa estaria envolvida em questões mais pedagógicas e possivelmente poderia não ser bem aceita na escola. Uma outra mãe (L) indicou que poderia acompanhar os professores e alunos nos passeios e excursões e, nesse caso, como ajudante para controlar a disciplina, poderia ter seus préstimos bem vindos, como o caso da mãe que assistiu aula para ver o que não conseguiu ver: a indisciplina.

A mãe G ainda sugeriu que a escola poderia fazer uma horta que, segundo ela, poderia ser usada para retirar os ingredientes para a merenda, servir de espaço para a aprendizagem dos alunos e ainda um motivo para aproximar mais famílias

da escola, envolvendo-as no cultivo da horta. Ela, inclusive, se dispunha a ajudar neste caso da horta, bem como em discussões sobre as questões da escola e da escolarização dos alunos, se esquivava apenas de funções mais burocráticas (por exemplo, na parte financeira). Nesse caso, talvez não fosse bem-vinda, pois acabaria por estar envolvida no pedagógico e no controle de uma importante área escolar, a merenda.

Dentre estas famílias que indicaram uma possível colaboração na escola, apenas a mãe C condicionou sua ajuda à sua disponibilidade de tempo (“se tivesse tempo” colaboraria) uma vez que tinha um comércio e não podia deixá-lo. As outras duas mães disseram que se houvesse abertura e iniciativa da escola para tal colaboração elas o fariam.

As outras famílias (B, F e E) não indicaram ou não acreditavam que seria possível um trabalho conjunto com a escola, pensavam que não podiam ter uma relação diferente do que tinham, e no máximo sugeriram reuniões mais frequentes.

Podemos dizer que até havia, da parte da escola, ao menos no seu discurso, o reconhecimento da importância das relações escola-famílias, mas não a realização de práticas que viabilizassem, de fato, o conhecimento das famílias e reconhecimento das mesmas como parceiras (reais) no processo de escolarização dos seus filhos.

Ao contrário, como vimos no relato das famílias e alunos, as famílias se viam sim, em diversos aspectos, como possíveis partícipes na escola, mas pensavam que a escola deveria tomar a iniciativa. Por exemplo, deveria se deixar conhecer, uma vez que muitas famílias sequer sabiam direito como a escola funcionava, não porque não queriam (algumas até apontaram a limitação de tempo para tal conhecimento), mas porque a escola não possibilitava esta oportunidade. O pouco que conheciam advinham dos contatos (bastante limitados) nas reuniões e do que perguntavam para os filhos ou do que eles comentavam espontaneamente (o que poucos deles faziam). Um dos alunos (G) indicou que se a escola discutisse com as famílias sobre as aprendizagens dos alunos e suas dificuldades, eles poderiam acompanhar mais de perto e até ajudar os seus filhos.

Para finalizar as análises desta seção faremos a contraposição das idéias da escola e das famílias e alunos sobre os motivos da participação e da não participação das famílias na escola.

Para as agentes educativas da escola, as famílias que participavam na escola o faziam porque: interessavam-se pelos filhos (três indicações); sabiam da importância de acompanhar a vida do filho; acreditavam na educação e no crescimento da criança; preocupavam-se com o desempenho dos filhos (duas indicações).

Para as mães e pais entrevistados, as famílias participavam da escola porque: queriam acompanhar a vida escolar dos filhos, consideravam importante ou gostavam da escola (duas indicações); tinham interesse em saber como os filhos estavam na escola - mesmo estas famílias iam à escola esperando “o pior” (duas indicações) -; interessavam-se pelos filhos (duas indicações); gostavam, queriam que o filho aprendesse; para incentivar o filho; para saber o que acontecia com o filho na escola.

Para os alunos, as famílias participavam da escola para saber sobre o filho (três indicações); a pedido do filho, para ver o que ele tinha preparado em dia de festividade; tinha tempo e gostava de ir à escola saber sobre o filho; interessava-se pelo filho e pela escola.

Assim, tanto para a escola como para as famílias, a participação das famílias na mesma era resultante predominantemente do interesse e preocupação das famílias. Mas estas também entendiam que as famílias compareciam à escola porque participavam da vida escolar dos filhos, queriam acompanhar este processo, que consideravam importante, queriam incentivar o filho e que ele se saísse bem na escola embora apontassem elementos bastante significativos para a não participação. Já entre os alunos, houve apenas uma indicação de que as famílias participavam da escola porque se interessavam. Para a maioria deles (quatro indicações) as famílias participavam da escola porque queriam saber, acompanhar a vida escolar dos filhos e algumas porque tinham tempo e gostavam.

Estes dados nos levam a pensar como eram fortes as crenças e concepções veiculadas na escola e entre a escola e as famílias (nas suas trocas e oportunidades de contato) a respeito da participação das famílias na escola como resultante do interesse e preocupação destas. Elas poderiam participar ou não participar por outros motivos que não estavam sendo considerados. Por que a indicação de interesse e preocupação era tão forte? Interiorização de construções sobre papéis parentais e de cobranças feitas pela escola e pela sociedade em geral? Talvez sim.

Talvez mais um indício do poder que exerce a escola nas relações escola-famílias e nas concepções sobre a mesma.

Podemos questionar: se interesse e preocupação fossem tão determinantes na participação, porque as famílias de alunos em dificuldades não compareceriam na escola? Apesar da indicação pela escola que as famílias dos alunos eram desinteressadas e não se preocupavam com seus filhos (desestruturadas, “jogadas”, violentas etc), as famílias entrevistadas se mostraram bastante preocupadas e interessadas na escolaridade dos seus filhos, também consideravam a participação na escola importante. Por outro lado, também identificamos que a escola não tinha controle sistemático sobre a frequência (houve o caso da família J que não assinava a frequência, apenas o boletim e este podia não ser o único caso na classe). As famílias são as maiores interessadas no melhor desempenho dos seus filhos e se preocupavam com eles.

As famílias entrevistadas queriam sim que seus filhos se saíssem bem na escola e se empenhavam o quanto e como podiam para isso (os aconselhavam; levavam em serviço especializado – por exemplo, avó E; ajudavam como podiam em casa, investiam tempo, recursos e dedicação no envio e manutenção dos seus filhos na escola, dentre outros tantos fatores que mobilizavam e envolviam as famílias na escolarização dos seus filhos). A este respeito PERRENOUD (2001a) chama a atenção para a influência que exerce a escolaridade dos filhos na vida das famílias (controlam e mesmo ditam o ritmo e a cadência dos tempos, dos recursos etc das famílias). Por outro lado, também percebemos que as famílias entrevistadas se orgulhavam por seus filhos terem alcançado aquele nível de estudo, principalmente as famílias F, J e B.

Além disso, as famílias vivem diferentemente este processo. Como poderíamos julgar, sem conhecê-las bem, que elas não se interessam, não se preocupam, não se envolvem com as questões escolares dos seus filhos?

Vejamos agora como era entendida a não participação das famílias na escola.

Para as agentes educativas da escola, as famílias não participavam da escola porque: pensavam que não tinham o que fazer lá; eram desestruturadas; não se preocupavam com os filhos; trabalhavam (três indicações); talvez fossem despreocupadas com os filhos ou não eram avisados pelos mesmos sobre as convocações da escola; talvez tivessem “medo do professores”, que eles fossem “dar bronca” (indicação da Conselheira); talvez o horário que eles tinham disponíveis, não

coincidia para encontrar os professores na escola (também indicação da Conselheira); existia a visão que a escola só chamava as famílias para fazer reclamação, “mas não era verdade porque a escola chamava em todos os momentos” (indicação da Coordenadora).

Já para as famílias, as que não participavam da escola não o faziam porque: trabalhavam (quatro famílias: E, F, J e L); “não estavam nem aí”, “não queriam” (duas famílias: B e J); sabiam que ouviriam o pior, só reclamações (três famílias: E, F e G); o filho não era bom aluno na escola e não se importavam com o desempenho do filho (C); por vergonha de ouvir reclamações e porque sabiam que o filho aprontava ou ainda porque não tinham interesse (duas famílias: L e J); o horário era inadequado para as famílias e as reuniões muito demoradas (L).

Para os alunos as famílias não participavam da escola porque: trabalhavam (quatro indicações: B, E, C e L); não ligavam para o filho, não davam atenção (B); não queriam, mesmo porque sabiam o que iam ouvir sobre os filhos, que eram bagunceiros (C); porque ouviriam reclamações e isso era desagradável (C); talvez porque o filho não avisava (duas indicações: L e J); não compareciam às reuniões, mas iam em outro horário (J); não ligavam, não se interessavam, algumas não tinham tempo (F); não tinham interesse e pensavam que o filho era “um santo”(J).

Percebemos que a questão do interesse das famílias ainda apareceu nas falas dos participantes, mas percebemos, principalmente, que a escola, de certo modo tinha consciência de alguns dos motivos que afastavam as famílias da escola ou dificultavam que participassem mais da mesma, atendessem mais às convocações (o trabalho dos pais, as excessivas reclamações sobre seus filhos; a inadequação ou incompatibilidade dos horários da escola e das famílias). Estes motivos apareceram não só nas hipóteses da escola, mas também nas das famílias e dos alunos de modo expressivo, o que nos leva a sugerir que a escola analise com mais cuidado e reveja estas questões em suas relações com as famílias.

Tanto a necessidade de trabalho como a disponibilidade de tempo das famílias para atender aos chamados da escola, devem ser ponderados pela escola ao marcar as reuniões e fazer exigências que as famílias nem sempre podiam cumprir. Também as questões escolares dos alunos, suas dificuldades e problemas disciplinares precisam ser tratados com as famílias de modo cuidadoso, com mais respeito, uma vez que elas se sentem julgadas e avaliadas quando seus filhos o são. Assim, é mais que

natural que se sintam constrangidas, humilhadas e queiram evitar estas situações de confronto. No fundo, talvez pensem que a escola tem razão e se sentem frustradas, magoadas por não “darem conta” de atender essas expectativas. E não só porque acham que os filhos são santos.

Além disso, as famílias constroem suas relações com a escola com base nas vivências escolares dos filhos (sucesso ou insucesso, harmonia ou conflito). Os prazeres ou as angústias dos filhos na escola contarão muito na construção das relações da família com a escola (PERRENOUD, 2001a). Por isso a escola precisa se questionar sobre estas questões e rever sua postura perante as famílias dos alunos, especialmente dos alunos pertencentes às classes populares, que são culturalmente distantes dos valores e práticas preconizadas e realizadas na escola e com quem mantêm relações mais conturbadas. Trata-se fundamentalmente de diferenças entre culturas (a escolar e a familiar/local) e por isso a relação escola-famílias também precisa ser entendida como uma relação entre culturas (SILVA, 2001). Apesar das famílias serem de camada popular e, a priori, afastadas culturalmente da escola, elas estão por dentro da cultura escolar. Apesar de pouco escolarizadas a maioria teve vivência escolar e parecia aceitar suas normas. Por outro lado, ao se relacionar com as famílias da camada popular a escola deveria considerar que as mesmas nem sempre podem atender a suas expectativas e exigências que são mais afinadas ou planejadas para famílias de classe média. Por isso estas relações escola-família da camada popular precisam ser repensadas.

Trata-se de pensar que a família não comparece, não participa, não porque ela é desinteressada, não quer, é resistente, mas talvez porque ela nega, se recusa a aceitar a relação homogeneizada, desigual e preconceituosa que a escola lhe impõe. Ela poderia pensar e agir no seguinte sentido: “eu não quero este tipo de relação que a escola quer estabelecer comigo”; “eu não quero me relacionar desta forma”; “eu não quero o tipo de participação que a escola quer (porque a entendo de outro modo, porque posso participar só de outro modo, um modo que ela não aceita)”. Nesse caso, seriam essas as famílias mais politizadas, que manteriam seu posicionamento frente à escola, assumindo suas responsabilidades e deixando que a escola assumisse as dela. Estas são algumas das muitas respostas que as famílias dão ou poderiam dar, mas parecia que a escola não conseguia ver, entender, reconhecer ou mesmo pensar sobre isso.

O que as famílias que não participavam, não estavam presentes na escola poderiam estar dizendo com a sua ausência? Será que a escola e os professores já haviam se questionado sobre esta ausência como uma possibilidade de comunicação, de tentativa de resposta pela negativa, pela ausência, pela recusa à relação que a escola queria estabelecer? Ou teriam tido a oportunidade de levantar outras hipóteses?

Para finalizar este item não podemos desprezar a inegável influência do aluno, mensageiro e mensagem (PERRENOUD, 1995, 2001a), nas relações escola-famílias, um elemento fundamental neste jogo sempre difícil e sempre aberto que envolve as relações entre estas instâncias educativas. Um aspecto que carece de investigações mais aprofundadas, sobretudo no Brasil. Fica a sugestão para estudos futuros.

4.4 - Sentidos atribuídos à nova política - a Progressão Continuada - implementada na escola.

Para começar, retomamos algumas das falas dos participantes sobre a nova política e seus desdobramentos na escola, apresentadas anteriormente. As tomamos para ilustrar parte da discussão que vamos fazer, tentando contrapor e sintetizar as concepções e entendimentos dos participantes sobre este assunto:

Os educadores da escola viam a Progressão Continuada da seguinte forma:

- *“Eu acho que ficou pior. Ficou pior. Eu acho que seria ótimo se fosse cumprido de acordo. É aquilo que eu disse para você: eu reprovei por causa de uma aula de desenho e eu não sou uma boa desenhista até hoje...”* (Professora 2).

- *“... Mas eu acho que essa questão da repetência (da sua eliminação) ainda é ... pegou de surpresa. Não foi uma coisa assim, que chegou, que nós estávamos, de repente, ... eu estava despreparada e eu tive que me adaptar. Hoje eu entendo e vejo de outra forma. (...) Eu acho que tem que se modernizar. Só que eu acho que nós pegamos assim ... eu por exemplo, acho que nós aqui estamos passando esse período de transição, que eu acho que é o mais difícil”* (Conselheira).

- *“(...) eu acho que isso aí é derivado de um mau entendimento da progressão continuada por parte de professores sim, alguns professores resistentes que nós temos (...). Ou não sei se é acomodação, se insegurança, do novo. Só sei que existe*

resistência. Então, o professor, ele não entra, pedagogicamente, na nova proposta até para refletir (...). Então, fica falando bobagem. Fica falando: Ah! Para que que eu vou avaliar, não repete. (...) Então eu vejo assim, como um desafio muito grande, o perfeito entendimento de tudo isso” (Diretora).

- (...) Eu acho que os alunos, eles não têm uma noção clara do que é a Progressão, as famílias também não. (...) E o pai, alguns pais acham que os filhos devem ser reprovados e até discutem com a gente: não, não pode passar porque ele não sabe... não tem condição de tá dando continuidade na outra série. (...) Enquanto que a gente não pode reter. Então, eles têm uma mentalidade bastante ... (pausa) atrasada’ em relação a isso, como na época deles. (...) E tem alguns pais que acham que o filho que tá correto, que assim mesmo que tem que ser (Coordenadora).

- “As próprias mães falam para os filhos: ‘Ah! Não liga não. Você não vai ficar retido. Porque não repete mais. (...) Então, não liga não.’ Quer dizer, é um conceito mal formado e deformado, que existe na cabeça dos pais e dos alunos, sobre essa questão. (...) Só que eles não têm essa visão de futuro, os pais. Eles são imediatistas. ... Eles querem que o filho se forme. (...)” (Diretora).

- E quando definitivamente se implantou a progressão continuada nós reunimos, falamos, os professores falaram, só que o que passa para o pai não é o aspecto pedagógico da progressão continuada. Infelizmente, é mais forte o senso comum e é mais forte o que se diz por aí: de dizer que é promoção automática. (...) então, as falas, muitas vezes, são desvirtuadas” (Diretora).

Já as famílias e os alunos a estavam entendendo do seguinte modo:

- “passar o aluno de um ano para o outro sem saber de nada, isso não pode. Eu acho que a reprovação teria que ter sim. Porque o aluno se sente seguro em que? Não vai me reprovar! Eu vou fazer o que?” (mãe C).

- “Eu ... estou meio perdida, viu Cleidi. ... Eu não sei mais o que eu pensar: eu tenho duas pequeninhas. O que vai ser quando elas entrarem na 5ª, por exemplo? Eu sei lá”. (...) “... esse negócio de não reprovar. É só por causa da (não) reprovação que não tá dando certo. Isso daí é um dos fatos principais... da aprovação sem a criança saber de nada. Não existe isso!” (mãe C).

- “Eu acho errado... o aluno estuda o ano inteiro, aí ele não aprendeu. (...) Eu acho errado porque se ele está em todas as matérias... Agora se ele fica numa ou duas matérias, ainda é o caso dele fazer recuperação, mais também tem que ir, porque tem muitos alunos que vão um, dois dias e depois é aprovado. Eu acho errado isso. Eu acho que o aluno deveria ser reprovado” (mãe L).

- “Não, é bom. É ruim também porque muitos assim... pensa assim: ‘Ah! eu não vou na escola mas chega no final do ano eu passo.’ Tem muita gente que pensa assim” (irmã F1).

- "... A pessoa vai passar de ano sem saber de nada? Como é isso? Não pode". Ainda acrescentou: "porque para pular de uma série para ir para outra e ... não sabe de nada. Ai tem que voltar para trás de novo" (mãe F).

- "O que eu acho um erro é não ter reprova. Porque, que nem eu falei para você, tem criança que não tá nem aí: Ah! Eu vou passar mesmo! (...) É como a gente conversa na escola sobre isso. Eu acho um erro. (...) Eu acho um absurdo isso aí. Porque eu acho assim: se a criança sabe que vai reprovar ela vai estudar"(mãe J).

- "Impossível uma professora passar uma criança que não sabe e não vai adiantar nada" (pai B).

- "Passou de ano mais num aprendeu. Reprovou tudo. Só passou por passar mais reprovou" (pai B).

- Os alunos progredirem nas séries, mas não aprenderem: "deve ser atraso de ensino" (...) "Ou passa aprendendo (ou não passa) ... porque não adianta ele passar ... sem saber nada. Que não vai para frente. Vai ficar fraco do mesmo jeito" (...) "É muito difícil ficar reprovado, porque não aprende. E se passa sem saber, também não aprende: eu preferia que eles reprovasse..." (avó E).

- "Diz que é uma lei (...) o aluno não pode ser reprovado e se o aluno tem boas notas ou não, ele não pode repetir de ano, porque o governo não quer ter dois gastos com o aluno" (mãe G).

- "Se ele (o aluno) não fez bem a 7ª série, ele não vai fazer bem a 8ª série" (mãe G).

- "eu acho errado. (...) Porque, por exemplo, tem muita, muito colega, assim, na minha classe que não estuda, não estuda, vai lá e fica bagunçando. Depois vai, fica um mês na escola em janeiro... em um mês não vai aprender o que aprendeu em um ano... e passa! Eu acho errado isso" (aluno L).

- "Ah! Se mudou? ... Acho que não. Só tem que ... aquela prova lá que passa ... do SARESP ... das 8ª" (aluna F).

- "Eu estou (riso) (com receio do exame do final de ciclo) ... Ah! Eu não quero repetir não. Não. Ai eu presto atenção mais na aula de Português, que ela (a professora) fala que vai cair de ... português. Ela explica mais. Ela dá redação para fazer" (aluna F)..

- "O aluno gosta que não reprova... porque aí ele já sai, já vai pra outra classe. Nenhum aluno gosta de ficar reprovado, ficar voltando" (aluno B).

- "Eu acho que não é justo... você passa sem saber nada" (aluno B).

- *“O aluno não aprende nada em um ano, aí ele fica de reforço (recuperação) e passa. Mesmo assim, vai no reforço para não fazer nada?”* (aluna E).

- *“Quem passa sem saber vai complicar ele mesmo”* (aluna E).

- *“... isso daí de não reprovar, acho que deixa o aluno mais à vontade. Aí que eles não quer fazer nada mesmo. Sabe que vai passar de qualquer jeito. Às vezes, também isso daí não é muito bom, não reprovar”* (aluna C).

- *“Acho que isso não ajuda. Não ajuda nem um pouco. (...) isso que é ruim. O aluno passa sem passar. (...) Literalmente ele passa sem passar. Porque você passou ali no papel, mais na sua mente você não passou”* (aluno G).

- *“Ah! Eu acho que não adianta repetir, assim. Porque o aluno que repete... é sempre os piores que repete, não é porque tem dificuldade não. É os piores que repete. Fica um ano na mesma classe, desiste”* (aluna J).

Entre as agentes educativas havia algumas que concordavam e defendiam a proposta da Progressão Continuada, mas não concordavam com o modo como estava “funcionando” na prática escolar.

Segundo a Diretora, era principalmente a falta de condições físicas, de infra-estrutura da escola que dificultava colocá-la em prática, inviabilizava que ela funcionasse como o proposto, principalmente na oferta de oportunidades para os alunos fazerem a recuperação paralela, superarem suas dificuldades escolares que se acumulavam no decorrer dos anos.

Também a Professora 2 pensava, por experiência própria, que a reprovação era ruim e nem sempre proporcionava mais aprendizagem, mas a proposta tinha ficado apenas no papel, na prática não estava funcionando e o ensino tinha ficado pior; muitos alunos estavam progredindo sem garantia da aprendizagem.

Ao contrário do que pensava a escola, dentre as famílias entrevistadas nenhuma concordava com a nova política educacional porque eliminara a reprovação entre as séries. Algumas delas até concordariam com a proposta da Progressão Continuada se os alunos tivessem reais oportunidades de aprender na escola. O que no fundo era o que preconizava a progressão, apesar de sua implementação não estar proporcionando isso para muitos alunos. Assim, entendemos que também a escola, mesmo que implicitamente concordava com a reprovação, uma vez que não concordava que os alunos progredissem sem a aprendizagem, embora permitisse (por “determinação superior”) que isso ocorresse.

As famílias pensavam que “não era bom o aluno passar sem saber” e que “se o aluno sabia que não repetia ele não estudava, não estava nem aí para a escola”. Apenas duas famílias (E e F) mencionaram que a repetência era ruim porque provocava atraso escolar e ainda implicava em mais gasto para a família, mas mesmo assim, queriam que seus filhos aprendessem e entendiam que se fosse para serem promovidos sem a aprendizagem era preferível que reprovassem. Esta posição das famílias contrária (e desmistifica) a idéia generalista da escola de que as famílias não se importavam e até incentivavam os filhos a não se preocuparem com a aprendizagem na escola pois estavam com a promoção garantida, e o avanço nas séries sem reprovação poderia proporcionar a conclusão do curso e o diploma após alguns anos de escolaridade.

Também entre os alunos, a maioria (cinco deles) não concordava com a nova proposta, por diversos motivos: “os alunos não estudavam, bagunçavam e passavam de ano”; não ajudava o aluno; “passava sem aprender”; “não é bom não reprovar, mas também não era bom passar sem saber”.

O posicionamento de alguns alunos merece destaque pela maturidade que revelaram. Pelo menos no discurso, os alunos entrevistados não eram tão simpáticos à proposta como diziam os agentes da escola.

Um dos alunos (G), mesmo sendo contra a proposta considerava a repetência ruim e que nenhum aluno gostava de repetir (com o que concordavam outros três alunos); concordaria com a proposta se o aluno tivesse reais oportunidades de recuperação e reforço durante o ano (ele sentiu na pele que somente a recuperação em janeiro não funcionava).

Uma aluna (J) era favorável à Progressão Continuada porque pensava que a repetência era ruim para os alunos e porque os alunos que (antes) repetiam eram os que não se comportavam (“os piores”) e não os que tinham dificuldades. Segundo ela, os alunos que repetiam acabavam desistindo da escola, mas todos os alunos eram capazes de aprender, o problema era que eles se envolviam com os colegas na indisciplina e acabavam sendo punidos pela escola (única entre os alunos a se expressar nestes termos e analisar mais detalhadamente a ação punitiva e perversa da escola).

Uma outra aluna (F) estava desinformada sobre a proposta (pareceu não saber sequer da eliminação da reprovação entre as séries de um mesmo ciclo), mas quando esclarecida disse que a considerava “injusta” com os alunos que freqüentavam a

escola, estudavam, se esforçavam durante todo o ano e não apenas na recuperação em janeiro.

Outro aspecto que podemos destacar é que, além da falta de condições (físicas, materiais e humanas) para viabilizar a implantação da Progressão Continuada na escola (falta de salas de aula, por exemplo), a proposta não foi discutida com os professores, que foram surpreendidos com a mesma e tiveram que “se adaptar”, sem tempo de estudarem, se apropriarem dela, de reverem criticamente sua prática nesse momento de transição entre o regime seriado e o de ciclos. Portanto, a própria forma de implantação (vertical, inesperada e rápida) da proposta comprometeu a sua viabilização no cotidiano escolar.

Por isso, pela maneira como foi interpretada, tanto pelos professores como pelos dirigentes das escolas, e como foi impingida e controlada pelas Diretorias de Ensino (que praticamente obrigavam os professores a aprovarem os alunos, ameaçando-os), os alunos estavam avançando nas séries com lacunas, lacunas estas que não eram superadas no ano seguinte porque não havia oportunidade de recuperação e reforço durante o ano. Assim, as lacunas acumulavam-se ano após ano, resultando nos índices de aproveitamento revelados pelas provas do SARESP e mesmo do SAEB.

Esta situação retrata o que DANI e ISAÍÁ (1998) vêm chamando desde aquela época, da nova perspectiva do fracasso escolar, agora não pela reprovação, mas pela progressão no ensino sem a aprendizagem. O aluno é considerado fracassado porque, muitas vezes, apenas copia e reproduz o pensamento dos outros, não tem pensamentos próprios, apenas cumpre as normas estabelecidas pelo professor e pela escola e assim consegue progredir no ensino. No entanto, intelectualmente o aluno não consegue avançar. É como disseram alguns dos entrevistados: “*só passou por passar mais reprovou*” (pai B); “*o aluno passa sem passar. (...) Literalmente ele passa sem passar. Porque você passou ali no papel, mais na sua mente você não passou*” (aluno G).

PERRENOUD (2001b) chama a atenção para o risco de que as novas pedagogias ou pedagogias ativas (dentre elas incluímos o ensino em ciclos), embora com intenções democratizantes, possam se tornar elitistas. Porque, segundo ele, priorizam um tipo de organização do trabalho pedagógico que favorece o aluno que é culturalmente próximo das normas e valores estabelecidos pela escola e alunos que

“têm interesses delimitados, que são capazes de tirar partido da liberdade que têm sem abusar, que não precisam ser puxados continuamente pela mão para trabalhar” (p. 125). Alunos considerados autônomos e responsáveis pelo que fazem, pressuposto que não é uma regra para todas as famílias das diferentes classes sociais, que educam seus filhos com base em modelos educativos diferentes, e se organizam e funcionam segundo valores também bastante diversos. Assim, as pedagogias ativas ao invés de democratizantes podem gerar mais desigualdades na escola, especialmente entre os alunos das classes desfavorecidas, que são culturalmente distantes das regras, normas e prioridades escolares.

Assim, entendemos que a implementação da Progressão Continuada ao invés de favorecer o processo de democratização e a melhoria do ensino tem contribuído para a perpetuação das desigualdades escolares e ainda para a queda na qualidade do ensino, uma vez que está sendo formada uma nova geração de alunos fracassados, não mais por repetências sucessivas, mas pela promoção sem a aprendizagem - os alunos progridem no ensino sem a mínima garantia das aprendizagens básicas e necessárias a sua formação como ser humano e como cidadão: “alunos passam sem saber, progridem, mas não aprendem”; alunos avançam no ensino, mas não no domínio dos conhecimentos e habilidades compatíveis com a certificação que alcançam. Esta é uma questão que precisa ser seriamente repensada pela escola e pelos gestores educacionais.

As professoras e a coordenadora criticaram a forma como a proposta da Progressão Continuada chegou na escola, de uma forma “errada”, segundo elas: imposta, não discutida com os professores. Mesmo assim culpavam o lado mais fraco (os alunos) pela não aprendizagem. Talvez por um mecanismo de defesa da própria profissionalidade.

Talvez por isso as participantes da escola diziam que as famílias e os alunos interpretavam erroneamente a proposta porque entendiam a Progressão Continuada como “não ter mais que estudar e aprender”, reduzindo a mesma à “não reprovação”, o que aumentava o desinteresse pelo ensino e pela aprendizagem. Na verdade, talvez fossem elas que assim estimulassem os alunos a pensar, ainda que não de forma declarada, mas pelo fato de exigirem deles cada vez menos e se conformarem com o que consideravam ser seu desinteresse.

Entretanto, como percebemos na coleta dos dados não houve um envolvimento dos agentes educativos da escola, principalmente dos professores, na discussão e da proposta da Progressão Continuada com os alunos e suas famílias. Este foi um processo quase inexistente, pois só se falou disso em algumas reuniões de pais e mestres – que, lembremos, sempre contava com a presença de poucos pais, e sempre os mesmos – e até considerado impossível (pela escola) de ser realizado com as famílias, tanto pelas possibilidades de divergências de opiniões, idéias e estratégias educativas, quanto pela desqualificação das famílias por parte da escola. Havia, desde antes, desconfiança e descrédito no potencial educativo das famílias e no seu papel de interlocutoras e debatedoras das questões pedagógicas escolares e das políticas educacionais implantadas na escola dos seus filhos.

Podemos destacar que as idéias que as famílias e alunos tinham sobre a proposta era fruto do entendimento (restrito e mesmo insuficiente) que a própria escola e seus professores tinham possibilitado ou ainda não tinham possibilitado que fosse diferente, uma vez que a própria escola veiculava idéias de “senso comum” e reducionistas sobre a nova proposta: “agora não reprova mais”, “os alunos não querem saber de nada, por isso não aprendem” etc.

Esta situação mostra que, na realidade investigada, especialistas (professores e demais na escola) e leigos (famílias e alunos) estavam no mesmo patamar de conhecimento em relação à proposta (Progressão Continuada) implementada. O que denuncia a precariedade do processo de formação continuada dos professores na escola, bem como as implicações desta precariedade para a própria implementação da nova política na escola. O círculo se fecha: assim como não foram tratados como profissionais e valorizados como tais no processo de implementação da proposta, também os professores não fizeram muito (e talvez não tivessem mesmo condições técnicas para fazê-lo) para discutir com as famílias e alunos a proposta implementada, para desconstruir as possíveis idéias errôneas ou dúvidas sobre a mesma e ainda se apropriar dela a partir das discussões reflexões feitas com a comunidade escolar, a partir do seu próprio contexto de trabalho.

Tanto as famílias como os alunos não estavam suficientemente esclarecidos sobre a proposta e sua implementação na escola. Encontramos mesmo uma família e sua filha (F) que estavam quase que alheias ao que propunha a nova política, o

que confirmava o que outras famílias e alunos relataram: pouco se falava sobre Progressão Continuada na escola. Alguns lembraram que a escola havia “informado” sobre a eliminação da repetência há algum tempo, mas não discutira nem entrara em maiores detalhes sobre a mesma, mesmo quando procurada pelos alunos para esclarecimentos. Estes participantes também relataram que, se por um lado, a escola não havia discutido com eles a proposta, por outro ela cobrava que as famílias incentivassem seus filhos (que também deveriam se empenhar) para a realização da avaliação do final dos ciclos. Aqui, talvez porque a escola e seus professores poderiam ficar numa situação relativamente delicada se o aproveitamento de seus alunos não fosse relativamente bom. A escola corria o risco de ficar desprestigiada por oferecer um ensino de qualidade duvidosa e seus professores tachados de incompetentes.

A Progressão Continuada certamente envolvia uma concepção de aproveitamento e de avaliação escolar diferente do que as escolas usualmente tinham, o que muito possivelmente dificultava mais ainda a sua aceitação. Havia entre as agentes educativas concepções muito enraizadas sobre a avaliação, o ensino e a aprendizagem. Pensavam ainda, embora o dissessem com cuidado, a avaliação como sendo punição e a repetência como um componente pedagógico do processo ensino-aprendizagem.

Segundo as agentes educativas, a forma de avaliação teve que mudar na escola e com isso também o comportamento dos alunos em relação à avaliação e à nota/conceito (que parecia ter perdido o sentido neste novo contexto, segundo as participantes). O professor teve que passar a avaliar não só pela prova (e muito antes, desde a Lei 5692/71 já era assim; só que antes, os alunos poderiam ser retidos e agora não, apenas no final do ciclo), mas também pelos trabalhos em sala, os exercícios e o comportamento dos alunos. Essa mudança foi percebida por alguns alunos como positiva, pois a avaliação tinha ficado “mais fácil”, “mais solidária” (mais trabalhos e pesquisas em grupo e trabalhos em sala de aula), não restrita a provas individuais, o comportamento e o empenho dos alunos eram considerados, o que eles aprovavam. Mas, independente dos resultados obtidos através desses variados instrumentos de avaliação, os professores atribuíam ao menos S (satisfatório) para os alunos. E, com isso, passaram a exigir cada vez menos, pois pensavam não valer a pena se esforçar, se preocupar, se os alunos deveriam ser promovidos por exigência da Lei e da Diretoria de Ensino. Isso sim fez os alunos se desinteressarem pela escola e pela aprendizagem.

Por outro lado, sem espaço físico para proporcionar o reforço escolar durante o ano, restava aos alunos apenas a recuperação em janeiro, que acabava se constituindo no cumprimento de uma formalidade (os alunos que freqüentavam eram promovidos), uma vez que suas dificuldades de aprendizagem não eram trabalhadas, nem superadas, conforme relatado por algumas das agentes educativas (Coordenadora e Professora 2) e pelos alunos G, J e B, que participaram deste processo.

Nesse particular dois aspectos devem ser lembrados.

Um deles diz respeito ao horário de oferta das aulas de recuperação, quando a escola tem condições estruturais para tal. Sabemos, por nossa vivência nas escolas que essas aulas são ministradas imediatamente após o período letivo. Será que aluno pode aprender nessas condições, depois de ter passado ao menos 4 horas por dia sentado e ouvindo seus professores?

O outro, os temas desenvolvidos nas recuperações de janeiro (o bairro, fotografia, o sítio do Pica-Pau Amarelo, só para citar alguns exemplos), geralmente temas transversais onde os conhecimentos conceituais ou procedimentais não eram priorizados e, portanto, não favoreciam a continuidade dos estudos com melhor qualidade.

Neste sentido cabe ainda destacar que quando conversamos sobre o tema da repetência e sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos, sobre a melhoria do ensino, tanto as famílias como os alunos apresentavam idéias bastante condizentes com a da proposta da Progressão Continuada se a mesma tivesse sido implementada com critério.

Mesmo os alunos que temiam a repetência pensavam como a maioria das famílias (cinco delas) que acreditavam que os alunos deveriam ter oportunidade de reforço e recuperação durante o ano letivo e não apenas ao seu final. Se assim fosse, seria melhor para o aluno porque teria como ir superando suas dificuldades no decorrer do processo e não correria o risco de passar sem aprender. Caso isso não fosse possível, não concordavam que o aluno fosse promovido, preferiam a repetência. Dentre as famílias entrevistadas apenas duas defendiam a repetência (convencional, de todas as disciplinas e não apenas nas com desempenho insuficiente) por entenderem que com ela o aluno poderia aprender mais e ainda tiraria como lição que precisava estudar durante o ano.

Por outro lado, a maioria dos alunos (seis deles) estava preocupada e não concordava com a realização do exame do final do ciclo porque este poderia reter os alunos (e eles queriam “passar”).

Dentre estes havia quem pensasse que deveria ser feita tal avaliação ano a ano e não apenas ao final do ciclo, porque esta única representava uma punição para o aluno e por que poderia haver desencontros entre o resultado apresentado pela escola (promoção) e o externo, da avaliação de ciclos (retenção). Isso não era bom (e não era mesmo), porque gerava transtorno para o aluno (casos de alunos que tinham participado de formatura e depois tinham sido retidos no exame) e também para sua família (que em alguns casos entrava com recurso contra a Secretaria de Educação).

Apenas um aluno concordava com a realização do exame de final de ciclo porque pensava que muitos alunos que confiavam no “passar de qualquer jeito” iriam “se complicar”, pois repetiriam se não tivessem aprendido e também o aluno que só tinha bagunçado poderia ser retido.

Pelo menos duas das famílias se mostraram preocupadas com a realização deste exame e disseram que estavam se empenhando e incentivando os filhos para estudarem, se prepararem para o mesmo (tal como tinham sugerido a escola).

Por um lado, a escola se queixava do aumento da indisciplina entre os alunos em decorrência da Progressão Continuada e principalmente a Professora 2 reclamava que já não conseguia dar aulas, ensinar aos alunos, inclusive, se questionando sobre o seu papel de formadora na escola. Por outro, os próprios alunos entrevistados indicavam que na escola, principalmente em sua classe, havia muita bagunça, os alunos não respeitavam os professores, os professores não conseguiam ministrar a aula, os alunos pareciam “mais à vontade” e faltava rigor (e até punição para os alunos) na escola. Também as famílias se mostraram preocupadas com o aumento da indisciplina e com as constantes reclamações que recebiam sobre o comportamento dos filhos, e entendiam que faltava mesmo rigor e mais firmeza por parte da escola no trato com os alunos, faltava, para algumas delas, autoridade dentro da escola.

Dada esta situação de desconforto geral, tanto na escola quanto nas famílias, o sentimento das famílias e também de alguns alunos era que havia a tendência do ensino piorar cada vez mais. Direta ou indiretamente eles atribuíam esta situação à implantação da nova política. Portanto, as famílias não tinham boas expectativas sobre o

futuro da escola. Por exemplo: duas famílias temiam que a aprendizagem dos alunos ficasse prejudicada e comprometesse o futuro ingresso dos filhos no mercado de trabalho; para outra, apesar de serem contra a repetência, não acreditavam que a nova política traria benefícios, porque muitos alunos poderiam progredir sem aprender; outra, ainda que acreditasse na escola e na possibilidade dela proporcionar um futuro melhor para os filhos, tinha dúvidas que a nova proposta favorecesse um ensino de melhor qualidade; para outra, a proposta influenciara a vida dos alunos porque implicava em “atraso escolar”, o aluno progredia, mas não aprendia; para outra ainda, os alunos não queriam estudar porque sabiam que iriam passar; outra família, que tinha filhas menores na escola, temia os desdobramentos da política em longo prazo porque, segundo ela, a mesma parecia visar apenas economia de recursos e não a melhoria do ensino. Pelo menos três das famílias destacaram que já percebiam mostras dos efeitos na nova política: alunos que estavam cursando o 7º e 8º ano e que “não sabiam tabuada”, “não liam direto” ou ainda cometiam erros “grosseiros” de ortografia e na escrita do próprio nome.

Portanto, a preocupação era geral, não só na escola, porque não conseguia que todos alunos aprendessem, mas também entre as famílias porque necessitavam da escola e da escolarização dos filhos e os enviavam para a escola com o intuito de que aprendessem, progredissem e tivessem melhores chances na vida. Mas este sonho parecia ameaçado, principalmente, para as famílias pobres que não podiam oferecer outra oportunidade, outra qualificação para seus filhos, como frisaram algumas delas.

Para finalizar gostaríamos de deixar uma reflexão a respeito da implementação das políticas públicas educacionais como a em questão (Progressão Continuada), que ocorreu sem o envolvimento e colaboração da escola, uma vez que a desconsiderou, desvalorizou e desqualificou os professores ao tomá-los como meros executores das medidas propostas/impostas. Por seu lado, a escola assim como a recebeu, “repassou” verticalmente para as famílias e os alunos, não discutiu, não os envolveu e acolheu em tal implementação.

Consideramos que as famílias poderiam ter sido parceiras da escola na implementação da reforma no ensino, se fossem consideradas, reconhecidas como tal, mas parece que a escola não acreditava nesta possibilidade ou talvez não a considerasse

viável, válida para as famílias daquela comunidade. As famílias, se esclarecidas, se ouvidas em suas expectativas e dúvidas, poderiam fazer a diferença na implementação das reformas no ensino, uma vez que, mais que quaisquer outras pessoas, são as maiores interessadas na aprendizagem e na melhoria do ensino dos seus filhos. Este é o principal dentre os motivos.

Mas a escola precisaria querer que as famílias dos seus alunos participassem da escola, precisaria acreditar nelas e no seu potencial enquanto participantes ativas e não meras receptoras de serviços e normas a serem seguidas. Também as famílias precisariam querer participar, claro. Mas entendemos que seria mesmo papel da escola tomar a iniciativa.

Entre as famílias entrevistadas encontramos aquelas que pensavam que sua relação com a escola era boa e não precisava ser modificada ou apenas era necessário ter reuniões mais freqüentes. Entretanto, encontramos várias que gostariam que a relação fosse diferente, gostariam de ter uma relação mais “amistosa”, mais participativa, gostariam de conhecer mais a escola e sobre a escola, sobre as mudanças (entendê-las), gostariam de serem envolvidas em atividades e/ou projetos na escola. Tanto as famílias como os alunos manifestaram interesse em estabelecer uma relação diferente daquela que vivenciavam.

Portanto, parecia restar apenas que a escola desse o primeiro passo, se abrisse de fato, quisesse se abrir para as famílias, para ter a colaboração das mesmas no que elas pudessem, no que elas considerassem importante e significativo.

Entretanto, no contexto em estudo, parecia que a escola não tinha a intenção de envolvê-las mais do que o fazia, tanto que (como relatado no caso da família B) na campanha nacional que instituiu o “Dia da Família na Escola” ela não promoveu nenhuma atividade e nem contactou as famílias para tal, mas criticou o movimento e também as famílias, uma vez que nenhuma delas tinha comparecido na escola, ido saber o que acontecia na mesma, apesar de ser uma campanha nacional, veiculada, inclusive, na televisão. No entanto, apesar da divulgação nacional, se a escola não fez uma programação especial e convidou as famílias, como elas poderiam lá comparecer sem terem sido convidadas?

Não pensamos que a escola deveria promover uma atividade de aproximação com as famílias só porque o movimento nacional o propunha, mas porque

era, de fato, importante possibilitar oportunidades de encontro e reflexão coletiva com as famílias sobre o processo pedagógico e sobre a escolarização dos seus filhos. Se as reuniões eram escassas e restritas a encontros bimestrais para comunicação dos desempenhos e reclamações ou ainda os professores não tinham oportunidades para estar com as famílias, por que não aproveitar esta brecha proporcionada pelos legisladores?

Ponderamos que a escola não precisaria aderir ao movimento, até porque, assim como outras medidas, esta que incentivava a maior participação das famílias na escola não tinha partido dela nem da manifestação da comunidade escolar, mas do Estado. Por outro lado, concordamos com SILVA (2001), para quem a medida não precisaria ser considerada uma “obrigatoriedade” (e, portanto, possível de ser contestada) e como uma mera forma de controle do Estado sobre a escola e as famílias, mas como uma possibilidade de criar uma “cultura mais participativa” das famílias na escola. Então sim esta seria uma oportunidade de aproximação com as famílias, uma oportunidade ímpar para escola e famílias se conhecerem melhor, para conversarem sobre assuntos outros que não só os desempenhos dos alunos ou seus comportamentos, mas sobre as questões educacionais, sobre o processo de escolarização dos alunos, sobre a comunidade e a cultura local, enfim, uma oportunidade de conhecimento mútuo entre a escola e as famílias.

Poderíamos dizer até que seria uma oportunidade ímpar de iniciar uma relação mais parceira com as famílias, uma relação que precisa ser, sobretudo, pedagógica, uma relação que precisa deixar de ser homogeneizada (imposta) para ser mais compartilhada, respeitando a diversidade das famílias. Uma parceria que ao invés de se pautar no controle e na regulação das famílias e da escola pelo Estado, possibilitasse a reflexão e emancipação das mesmas (STOER e RODRIGUES, 1999) como partícipes do processo educativo dos seus filhos. Uma oportunidade para disparar a prática participativa na escola, onde as famílias se sentissem acolhidas e respeitadas em suas características, interesses, necessidades e expectativas.

Pensamos que a escola, longe de ter que acatar uma determinação da política educacional vigente (que sugeria o envolvimento das famílias e da comunidade, implementação da mesma) precisava ter vontade política de se relacionar e envolver as famílias nas decisões sobre o processo educativo dos seus filhos. Seja porque, se a

escola quiser reformar o ensino, para melhor, promover qualquer mudança positiva para os alunos, especialmente, para os mais carentes, só o conseguirá se, de fato, envolver e contar com o apoio das famílias e da comunidade; seja porque agindo desta forma ela pode exercer e fazer funcionar a democracia na escola (DAVIES, 1994, CARVALHO, 1989) e também quem sabe fora dela. E não há melhor forma de ensinar algo do que o exercício vivo do mesmo.

4. 5 – Algumas pistas descobertas no caminho...

Não temos a intenção nem a pretensão de ditar um modelo de relação escola-famílias, muito menos de prescrever as práticas que a escola investigada deveria adotar com as famílias dos seus alunos. Entretanto, como nosso trabalho localizou problemas nesta relação e de certo modo a escola acabou sendo alvo de inúmeras críticas, não gostaríamos de encerrar o trabalho sem indicar algumas pistas para repensar a relação escola-famílias. Pistas que foram descobertas no caminho e no processo de pesquisa com ambos os lados (da escola e da família).

Na realidade, não há receitas a serem seguidas neste caso e talvez as pistas aqui levantadas na relação da escola com as famílias investigadas tenham que ser situadas, porque como sabemos (e este trabalho procurou demonstrar) as famílias são muito diferentes e talvez as demais famílias da escola, com as quais a escola vai se relacionar (ou repensar sua relação com elas), não sejam iguais ou mesmo parecidas com estas. Também o contexto, tanto das famílias como da escola, pode sofrer mudanças diversas e isso também faz diferença porque se trata de um processo a ser construído na comunidade e nas relações sociais estabelecidas entre a escola e as famílias.

Assim, as pistas aqui indicadas têm a intenção apenas de “provocar” uma reflexão a respeito de alternativas que podem ser construídas neste campo da melhoria das interações entre a escola e as famílias e vice versa.

Antes de tudo, defendemos que as relações entre escola e famílias são relações a serem construídas continuamente porque este é um processo alimentado a cada dia pelas interações sempre novas que se estabelecem entre ambas. Relações

construídas e necessárias para o bom andamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos e para o sucesso educativo dos mesmos. Se a escola e as famílias se conhecerem, se entenderem, se respeitarem e se reconhecerem como parceiras no projeto da escolarização dos alunos, de todos os alunos, poderíamos ter um ensino muito mais eficaz, mais significativo e produtivo para os todos.

Em função do que os participantes da pesquisa relataram, criticaram, sugeriram, hipotetizaram e demonstraram, podemos levantar os seguintes aspectos que poderiam ser pensados e/ou repensados nas relações escola-famílias:

- A forma como as políticas educacionais chegam e são implementadas na escola contribui em muito para o direcionamento que as mesmas tomam, bem como para as interpretações e apropriações que são feitas. As aqui analisadas (tanto a reorganização do ensino em ciclos, como o incentivo e apontamento da necessidade de maior envolvimento das famílias na escola) não fogem a esta regra. Não podemos tomar a escola e os seus professores meramente como resistentes. Temos que considerar que os mesmos não foram ouvidos, respeitados e envolvidos na implementação das novas políticas e, portanto, o que fazem e como fazem precisa ser interpretado e compreendido à luz deste quadro. Eles não são simplesmente algozes, são em parte tão vítimas como os alunos e suas famílias.

- Mas esta situação não precisa ser encarada como o fim. Ao invés de simplesmente lamentar que o ensino está péssimo e que a escola não quer ou não gostaria de ter sua ação controlada, avaliada pelas famílias, ela podia considerar que a aproximação, a relação escola-famílias é difícil, mas poderia trazer muitos ganhos para o ensino, para a própria escola. Ao invés de ser apenas uma obrigatoriedade, uma determinação legal, a maior participação das famílias na escola pode vir a desenvolver uma possibilidade, mesmo que modesta, de ambas as instâncias se conhecerem melhor, de trabalharem juntas e até mesmo de se fortalecerem mutuamente para fazerem reivindicações e pressões junto aos órgãos e poderes públicos por mais educação e por educação de qualidade para os alunos.

- As relações escola-famílias extrapolam o simples conceito e ato de reunir professores e famílias dos alunos na escola. Estas relações, inclusive, extrapolam o espaço da escola e poderiam ocorrer para além dos muros da mesma, até como uma

forma de ampliar as possibilidades de conhecimento de ambas as instâncias sobre si mesmas e uma sobre a outra.

- A própria rotina das famílias que acompanhavam os filhos na entrada e saída da escola poderia constituir-se numa oportunidade de encontro a ser explorada pela escola. Uma rotina que parecia ser ignorada, mas que poderia ser muito proveitosa, se bem explorada, para ambos os lados.

- Nas reuniões e outros contatos da escola com as famílias dos alunos poderiam ocorrer discussões pedagógicas como a aprendizagem dos alunos, o processo de ensino, de aprendizagem, de avaliação, bem como discussões sobre questões gerais de interesse da população escolar como um todo e especialmente sobre a melhoria da aprendizagem na escola. Neste sentido, mais que prescrições poderiam ser discutidas estratégias ou possibilidades de as famílias se conhecerem mais e poderem se ajudar (dentro das suas possibilidades) na aprendizagem dos filhos. Discussão com as próprias famílias sobre os caminhos e possibilidades de atuação das mesmas neste processo.

- A escola poderia se abrir, de fato, para que as famílias a conhecessem (seu funcionamento e organização, seus participantes e suas áreas de atuação, os processos e dinâmicas de aprendizagem etc) e pudessem se sentir menos “intrusas”, principalmente as famílias que são de uma cultura distanciada da cultura escolar. Uma possibilidade de conhecimento que favoreceria o diálogo entre ambas.

- As famílias poderiam ter oportunidades de acompanharem mais de perto as atividades dos seus filhos na escola: tanto com orientações mais precisas e direcionadas (estimular a leitura e o estudo em casa; tempo de estudo, estratégias de estudo etc) como oportunidades de colaborarem, participarem do próprio processo de aprendizagem dos filhos (por exemplo, na organização de passeios ou excursões da escola as famílias poderiam ser consultadas se poderiam e/ou gostariam de acompanhar o professor da classe; pais que soubessem algum ofício ou atividade – pintura, crochê, bordado, marcenaria, artesanato, jardinagem etc - poderiam ter na escola um espaço para falar sobre isso, partilhar conhecimentos e experiências, e incentivar os alunos). Uma forma de diversificar o ensino e ainda envolver os alunos e suas famílias na escola.

- A escola poderia discutir com as famílias questões como horários e tempo das reuniões de modo a torná-los mais flexíveis e adequados para ambos os lados.

- A escola poderia rever a pauta e a forma de condução das reuniões com as famílias: não expor as famílias dos alunos; destacar também as boas realizações dos alunos, suas conquistas e vitórias, não só suas dificuldades e problemas, incluir para discussão e divulgação temas de interesse da escola ou da comunidade, ou mesmo que acreditassem ser importante para as famílias.

- Importância e necessidade de a escola respeitar as diferenças, sobretudo, culturais das famílias. Especialmente as famílias das camadas populares que tem e mantêm com seus filhos práticas e estratégias educativas muito diferentes das famílias de classe média, que apresentam características e respostas muito mais condizentes com o esperado pela escola.

- Importância e necessidade de a escola envolver as famílias e os alunos na discussão das políticas educacionais e nas mudanças introduzidas na escola, para que estes possam opinar, participar ativamente do processo de implementação das políticas que os afetam diretamente.

- O levantamento dos interesses dos alunos e de suas famílias em trabalhos e projetos que poderiam ser realizados na escola com a colaboração dos mesmos. Uma forma de aproximação e valorização da comunidade no espaço da escola e também uma oportunidade de aproximação da escola e, especialmente, dos professores do espaço da comunidade.

- Há várias formas e oportunidades para a escola se reunir, encontrar-se com as famílias dos alunos. O que ela faz e como faz em cada oportunidade destas é que pode fazer diferença na aproximação ou afastamento das famílias da escola. Por exemplo, a propósito da horta ou mesmo do mutirão para a limpeza da escola, o modo como a escola lida com as famílias pode despertar nelas diferentes sentimentos e reações: se a escola os chama só para atender a ausência de mão de obra e de recursos para a realização de serviços pura e simplesmente, tem um sentido; mas se ela aproveita estas oportunidades para se relacionar pedagogicamente com as famílias, interagir com elas, conhecê-las melhor, trocar experiências, enfim fazer desta uma oportunidade de crescimento e de maior e melhor aproximação entre ambas tem um sentido completamente diferente. Muito mais produtivo muito mais respeitoso e construtivo, desde que a participação da família nesse tipo de tarefa seja ocasional.

- Uma alternativa bastante interessante para favorecer as relações escola-famílias é possibilitar o conhecimento e reconhecimento da cultura local no espaço da escola através de pedagogias ou de dispositivos pedagógicos como as *genealogias ou os diários*, como sugerem ARAÚJO e STOER (1993), envolvendo tanto os alunos como suas famílias; ou ainda como os jogos e brincadeiras como indicam CORTESÃO et al (1995) e MENDONÇA (2000). Essas estratégias podem ainda contribuir para tornar o ensino mais próximo dos alunos, dos seus interesses e necessidades, bem como o processo ensino-aprendizagem mais significativo.

Mesmo que não se possa contar com a colaboração de todas as famílias, a escola pode encontrar algumas dispostas a colaborar (como manifestaram algumas das famílias investigadas). Para iniciar um trabalho conjunto, de aproximação, de colaboração e de parceria não há nenhum inconveniente se ter um pequeno número de participantes voluntários. Se o trabalho começar a dar frutos, outros adeptos surgirão. Só que é preciso a escola começar e começar sem mais demoras, se quiser mudar a situação que vem enfrentando e os novos desafios que virão. É preciso apenas que ela queira e acredite que a mudança é possível e que as famílias podem e precisam participar da mesma, para que ela seja, de fato, significativa.

5 – Para concluir...

Para finalizar gostaríamos de destacar primeiramente aspectos relativos ao processo da pesquisa: foi extremamente gratificante e educativo o processo de coleta de dados junto às famílias e os alunos, bem como na escola com seus agentes. Em trabalhos desta natureza, com esta variedade de participantes foi de fundamental importância a presença de mais de um pesquisador pelo menos em alguns momentos da coleta dos dados, caso contrário boa parte da riqueza de detalhes teria se perdido no caminho. Mais de um olhar sobre o objeto em estudo, maiores possibilidades de interação e de conhecimento da realidade foi possibilitado com essa parceria que favoreceu aos dois doutorandos e seus interesses de investigação. Aliado à colaboração recebida na realização da pesquisa, o contato mais prolongado no campo foi também muito significativo para a melhor apreensão do objeto de estudo, bem como das modificações sofridas nas relações escola-famílias no contexto investigado.

O contato com os participantes foi muito enriquecedor e agradável. Da nossa parte fomos aprendendo aos poucos, principalmente com as famílias (com quem estivemos um maior tempo), suas emoções, suas ações, seus recuos, seus comentários e reações (de repulsa, de acolhimento) surpreendentes, inesperados por nós, mas que também nos ensinaram muito no processo de construção da pesquisa.

Em termos da pesquisa podemos dizer que o estudo possibilitou uma melhor compreensão das relações escola-famílias tanto no plano teórico, quanto no cotidiano da escola investigada.

Podemos dizer que no contexto investigado as relações escola-famílias se caracterizavam pela desigualdade de poder, sendo a perspectiva da escola a que prevalecia nestas relações. As famílias eram meras expectadoras e passivas na relação, não tinham ação nem organização coletiva que pudesse desencadear um processo diferente do que ocorria na escola.

Por outro lado, elas tinham uma visão positiva da escola, apesar de reconhecerem e criticarem suas limitações e procuravam corresponder ao tipo de expectativa e de papel parental esperado pela escola. Assim, o processo de construção destas relações era perfeitamente coerente com o tipo de relação que a escola primava e desenvolvia com as famílias dos alunos. Mesmo reconhecendo (no discurso) a

necessidade de mais envolvimento e participação das famílias na escola, os seus agentes pareciam não dispor de um desejo real e mesmo da iniciativa de construir outro tipo de relação que não o baseado no efeito escola-espelho, onde a visão e os interesses da escola sempre prevaleciam.

As famílias e alunos demonstraram desejo e interesse em estabelecer uma relação diferente e até apontaram possibilidades de fazê-lo, mas entendiam que cabia à escola tomar a iniciativa e possibilitar uma relação mais participativa, menos centrada na escola e mais compartilhada com as famílias. Viam ganhos tanto para os alunos (mais e melhor desempenho na escola e na escolarização) como para as famílias (que teriam prazer em participar da escola e do processo de escolarização dos filhos).

Em termos da política educacional, contexto da pesquisa, podemos dizer que o estudo reforça a idéia que as políticas educacionais precisam envolver a escolas e seus agentes, bem como as famílias dos alunos e demais pessoas da comunidade (quando desejável por ambos os lados e quando possível) no processo de discussão/elaboração e implementação das mesmas e não tomá-los como meros expectadores de determinações legislativas e políticas no contexto da escola. Mais do que qualquer outro agente, eles é que poderiam respaldar e contribuir para a realização de políticas públicas (por exemplo, educacionais) que, de fato, possibilitasse a transformação da realidade para melhor, a concretização de políticas que realmente fossem significativas para a população.

Cabe ainda destacar que o fato de termos encontrado especialistas (professores e demais agentes) e leigos (famílias e alunos) praticamente no mesmo patamar de conhecimento em relação à Progressão Continuada nos levou a refletir o quão séria é esta questão para o processo de implementação e viabilização de política educacionais mais eficientes, mais voltadas e implicadas com a realidade das nossas escolas. Para colocar em prática tais políticas e fazê-las funcionar de maneira satisfatória, os especialistas, especialmente os professores tinham que estar mais informados, melhor formados no seu próprio local de trabalho e envolvidos nos projetos de mudança e melhoria da escola que são chamados a participar. Esta seria a grande diferença e é o grande de desafio a ser superado no processo de implementação das políticas educacionais e da Progressão Continuada em específico.

Os gestores da educação e políticos parecem ignorar o poder de discernimento da população (no caso, os profissionais da escola, as famílias e alunos) que avaliavam a realidade das escolas com os desdobramentos da nova política, e se sentiam desvalorizados, desrespeitados e impotentes perante a realidade do ensino. Faltava apenas a organização da comunidade (principalmente das famílias) e iniciativa da escola para se unir a ela para fazer frente às políticas que são implementadas no contexto educativo e poder opinar e influenciar no direcionamento das mesmas. Aí estaria a força da escola e das famílias e um dos verdadeiros motivos para a construção de relações escola-famílias mais democráticas, mais igualitárias, mais justas. E aí também reside o risco maior para aqueles que querem na verdade manter a população no estado de ignorância e não participação em que se encontram.

Ao invés de simples executoras das políticas educacionais, a escola e a comunidade são (deveriam ser) atores ativos nesse processo, precisam apenas se descobrir como tal e se organizarem para poderem refletir e participar das mudanças e propostas educacionais implementadas nas escolas. Para que possam de fato, fazer acontecer práticas mais democráticas na escola e na sociedade em geral.

O estudo deixa pistas para a escola, os professores, os formadores de professores, bem como para os gestores educacionais para pensarem e/ou repensarem sobre as interações escola-famílias, bem como os processos educativos delas decorrentes. Outros estudos poderiam se dedicar a esta temática que se mostra tão interessante e ainda aberta para novos estudos, estudos mais aprofundados, outros estudos de caso múltiplos que possam mapear outros contextos, outras possibilidades e limites nas relações escola-famílias. Talvez assim possamos despertar maior atenção dos envolvidos para a importância das mesmas, bem como do seu potencial para a melhoria do ensino e da escola como uma instituição formadora e que se forma no processo vivo das relações sociais que ela vivencia e pode fazer funcionar em seu contexto local, bem como no espaço ampliado da sociedade.

6 - Referências Bibliográficas

- ARATANGY, L. R. Pais: inimigos ou aliados? In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *Convívio escolar. Técnicas didáticas. Educação Física*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, n.4, 1998. (Cadernos da TV Escola. PCN na escola). p. 31 – 34.
- ARAÚJO, H. C.; STOER, S. R. *Genealogias nas escolas: a capacidade de nos surpreender*. Porto: Edições Afrontamento. 1993.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981. (Tradução Dora Flaksman)
- ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n. 71, p. 34-40, jan. 2000a.
- _____. *Ofício de mestre – Imagens e auto-imagens*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- BARBOSA, A. M. G.; MAGALHÃES, C. R.; ZANIOLO, L. O. Fracasso escolar? A percepção de pais de alunos com defasagem idade-série. São Carlos-SP: PPGE/UFSCar, 1997. *Relatório de Pesquisa*.
- BARBOSA, A. M. G.; MAGALHÃES, C. R. Classes de aceleração como meio de superação do fracasso escolar: a percepção de uma professora e seus alunos. São Carlos-SP: PPGE/UFSCar, 1998. *Relatório de Pesquisa*.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola - pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p 191 - 216, mar.1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39 – 64.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa. Editorial Veja, 1971.
- BRASIL. Leis e Decretos - Lei Nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 101 – 110, 2001.
- BUENO, B. A. B. O. As Associações de Pais e Mestres na Escola Pública do estado de São Paulo (1931-1986). 1987. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Financiamento da educação e associações de pais e mestres. *Revista ANDE*, ano 14, n. 21, p. 11-16, 1995.

CARVALHO, M. E. P. *A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola*. ANPED, 1998.

_____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-55, 2000.

CARVALHO, M.C.B. O lugar da família na política social. In: _____ (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2000. p. 13 – 21.

CARVALHO, M. P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 70, p. 65 - 73, ago.1989.

CHUNG, M. *Representações de professores numa Escola Pública sobre famílias de seus alunos*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CONNELL, R.W.; ASHENDEN, D.J.; KESSLER, S.; DOWSETT, G.W. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7 ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995. (Tradução Ruy Dias Pereira).

CORTESÃO, L. Quotidianos marginais “desvendados” pelas crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto-PT, n.1, p. 63-87, 1994.

CORTESÃO, L. et al. *E Agora Tu Dizias Que... – Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento. 1995.

CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção? – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento. 2000.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. *500 Anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 447-468.

_____. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 46-64, 1997.

DANI, L. S. C., ISAÍÁ, S. M. A. Resignificando o fracasso escolar no Ensino Fundamental. Caxambu, ANPED, 1998.

DAVIES, D. Parcerias pais-comunidade-escola – Três mensagens para professores e decisores políticos. *Inovação*, Lisboa, v. 7, n. 3, p. 377-389, 1994.

DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. *Os professores e as famílias - a colaboração possível*. Lisboa: livros Horizonte, 1997.

D'ÁVILA, J. L. P. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, p.31-61, abril, 1998.

ENGUITA, M. F. Escola e etnicidade: o caso dos ciganos. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.6, p. 5-22, 1996.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru-SP: EDUSC, 1999. Tradução – Durley de carvalho Cavicchia.

- FERRAZ, C. R. Pais X professores – o papel de cada um na alfabetização. *Nova Escola*. (s/d).
- FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). *Família Brasileira, a base de tudo*. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2002. p. 11 – 15.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp. 1991. Tradução de Raul Fiker.
- GLÓRIA, D. M. A. *A “escola dos que passam sem saber”*: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. Caxambu, ANPED, 2002.
- _____. A escola igualitária: sonho ou falácia? *Revista de Educação PUC – Campinas*, Campinas, n.10, p. 63-68, jun. 2001.
- GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, p. 54 - 61, nov.1994.
- _____. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: CARVALHO, M.C.B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2000. p. 61 – 71.
- GUILHERME, C. C. F. *O processo de avaliação no Ciclo Básico*: concepções, práticas e dificuldades. 1998. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- _____. *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. 2002. 143 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- GUIMARÃES, M. N. N. *Práticas pedagógicas em época de progressão continuada: um olhar sobre a avaliação*. 2000. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- JESUS, S. N. *Perspectivas para o bem-estar na docente* – Uma lição de síntese. Lisboa: Asa, 2002. (Cadernos do CRIAP, n. 29).
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares - as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. (Tradução Américo Vasques e Sônia Goldefer).
- LOPES, A. *Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar, 1995.
- LOPES, A. *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Lisboa: Asa, 2001. (Cadernos do CRIAP, n. 22).
- LOURENÇO, R. B. M. R.; LIMA, E. F. A TV em sala de aula: a leitura crítica de um desenho animado citado por alunos como preferido. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 321 - 347.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, A. M. *Nem todos podem ser doutores?!* Porto: Profedições. 2000.

MAGALHÃES, C. R. *Políticas públicas e sala de aula: avaliando na transição de paradigmas*. 1999. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

MAGALHÃES, C. R.; PUCCINELLI, R. M. S. *Políticas públicas e sala de aula: avaliando na transição de paradigmas*. Anais XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Mai., 2002.

MARQUES, R. Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In: DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. *Os professores e as famílias - a colaboração possível*. Lisboa: livros Horizonte, 1997. p. 23 – 48.

MARINI, F.; MELLO, R. R. *Relação entre escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro*. Caxambu, ANPED, 2000.

MARINI, F. *A relação entre a escola e as famílias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximação*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

MEDICI, A. C. *Welfare State no Brasil*. Disponível em: <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/polsoc/saude/welfare/apresent.htm>. Acesso em 05 dez. 2002.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M.C.B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2000. p. 51 – 60.

MENDONÇA, L. O. S. *A utilização de brincadeiras tradicionais como possibilidade metodológica para favorecer a construção do conceito de número na educação infantil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

MERRIAN, S. B. *Case Study Research in Education*. San Francisco, London: Jossey – Bass Publishers, 1988. Tradução Elza Andrade de Oliveira.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde*. 4.ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC- ABRASCO, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. São Carlos: UFSCar / Departamento de Metodologia de Ensino, 2000. *Relatório de Pesquisa*, n. 4.

MOLNAR, D. P. *Como as famílias compreendem o insucesso escolar de seus filhos*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MONTADON, C. O desenvolvimento das relações família-escola – problemas e perspectivas. In: MONTADON, C.; PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras-PT: Celta Editora, 2001a. p. 13-28.

_____. Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar. In: MONTADON, C.; PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras-PT: Celta Editora, 2001b. p. 113-152.

MONTADON, C.; PERRENOUD, P. Introdução - Um diálogo impossível. In: MONTADON, C.; PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras-PT: Celta Editora, 2001. p. 01-11.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). *Família Brasileira, a base de tudo*. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2002. p. 26 – 46.

NOGUEIRA, M. A. *Convertidos e oblatos - um exame da relação classes médias - escola na obra de Pierre Bourdieu*. Caxambu, ANPED, 1995.

_____. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias - a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, n. 7, p.42-56, jan/fev/mar/abr, 1998.

NUTTI, J. Z. *Professores e especialistas diante do fracasso escolar: um estudo no cenário das Classes de Aceleração*. 2001. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, L. C. F. *A escola e a família sob o olhar de seus agentes: um estudo das representações de pais e professores em uma escola cooperativa*. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ORTIZ, F. El mutuo descubrimiento de dos mundos. In: _____. *Etnia y sociedad*. La Havana. Editorial Ciências Sociais, 1993, p.21-27.

PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Por que os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 8, n.28, p. 273-282, jul./set. 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. O que a escola faz às famílias. In: MONTADON, C.; PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras-PT: Celta Editora, 2001a. p. 57-112.

_____. *A pedagogia na escola das diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001b. (Tradução Cláudia Schilling).

_____. Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem – o *go-between*. In: MONTADON, C.; PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras-PT: Celta Editora, 2001c. p. 29- 56.

PLACO, V. M. N. S.; ANDRÉ, M. D. A.; ALMEIDA, L. R. Estudo avaliativo das Classes de Aceleração na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 49 – 79, nov.1999.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Orgs.) *Família e escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 61- 80.

POURTOIS, J.; DESMET, H.; BARRAS, C. Educação familiar e parental. *Inovação*, Lisboa, v. 7, n. 3, p. 289-305, 1994.

RAMBLA, Xavier. Por qué las familias no participan en la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 274, p. 86-89, nov. 1998.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. *A interação escola-famílias e a formação continuada de professores: buscando caminhos para a construção do sucesso escolar*. Anais VII Seminário Estadual da ANPAE - Seção São Paulo. GT 04. Nov/Dez, 2000.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores – práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 73 - 98.

ROMANELLI, G. *Escola e família de classes populares: notas para discussão*. Caxambu, ANPED, 1999.

_____. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M.C.B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2000. p. 73 – 88.

SANTOS, B. S. Nuestra América – Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución. *Revista Chiapas*, 12, 2001 [on-line] <http://www.ezln.org/revistachiapas/n12/ch12.html>. Acessado em 20 maio de 2003.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação 9/97. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, p.12, 05 de Agosto de 1997.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação 8/97 – 30/07/97. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, p.12, 05 de Agosto de 1997.

SARTI, C. A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Família e jovens no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 11, p. 99-109, mai//jun/jul/ago, 1999.

SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SETUBAL, M. A. Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 121 - 133, nov.1997.

SILVA, P. *Interface escola-família, um olhar sociológico – Um estudo etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*. 2001. 629 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

_____. A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In: DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. *Os professores e as famílias - a colaboração possível*. Lisboa: livros Horizonte, 1997. p. 77 – 92.

_____. Escola-família, uma relação entre culturas. In: BARBEIRO, L.; VIEIRA, R. (Orgs.) *A criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?* Leiria: Escola Superior de Educação, 1996. p. 21-30.

SOUZA, C. P. Limites e possibilidades dos programas de Aceleração de Aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 81 – 99, nov.1999.

SOUZA, S. Z. L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, M. (org.). *USP fala sobre educação*. São Paulo: Feusp, 2000. p. 34 - 43.

STANLEY, J.; WYNESS, M. G. Vivendo com a participação dos pais: Estudo de caso em duas “escolas abertas”. In: STOER, S. R. e SILVA, P. *Do Pai Responsável ao Pai Parceiro: A Reconfiguração da Relação Escola-Família*. Porto: Porto Editora, 2003. (no prelo).

STOER, S. R. Construindo a Escola Democrática através do “Campo da Recontextualização Pedagógica”. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.1, p. 7-27, 1994.

STOER, S. R. Prefácio. In: MAGALHÃES, A. M. *Nem todos podem ser doutores?!* Porto: Profedições. 2000a. p. 9-13.

_____. Educação e o Combate ao Pluralismo cultural benigno. In: AZEVEDO, J. C. et al. *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Editora UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000b. p. 205-213.

STOER, S. R.; ARAÚJO, H. C. *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*. 2 ed. Porto: Edições Afrontamento. 2000.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. A Reconstrução das Relações Casa/Escola: Concepções portuguesas ‘pai responsável’. In: STOER, S. R. e SILVA, P. *Do Pai Responsável ao Pai Parceiro: A Reconfiguração da Relação Escola-Família*. Porto: Porto Editora, 2003. (no prelo).

STOER, S. R.; RODRIGUES, F. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parcerias: Porto-PT : IIE e CIIE da FPCE/UP, 1999. *Relatório de Pesquisa*.

SZYMANSKI, H. *A relação família – escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora. 2001. 95p.

_____. De que famílias vêm nossos alunos? IN: SERBINO, R.V.; GRAMDE, M.A.R.L. (Orgs.) *A escola e seus alunos – Estudos sobre a diversidade cultural*. São Paulo: UNESP, 1995.

THISTED, S. *Famílias y escuela en la trama de la desigualdad*. Caxambu, ANPED, 2000.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Orgs.) *Família e escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 45 - 60.

_____. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. 1998. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VITALE, M. A. F. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, M.C.B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2000. p. 89 – 96.

WYNESS, M. G.; STANLEY, J. A Reconstrução das Relações Casa/Escola: Concepções inglesas de ‘pai responsável’. In: STOER, S. R. e SILVA, P. *Do Pai Responsável ao Pai Parceiro: A Reconfiguração da Relação Escola-Família*. Porto: Porto Editora, 2003. (no prelo).

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Orgs.) *Família e escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 17-43.

_____. Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.7, p. 29-54, 1997.

ZALUAR, A.; LEAL M. C. Imagens populares – da educação e da escola no Rio de Janeiro. *Pátio – Revista pedagógica*. Porto Alegre, ano 1, n. 3, p. 49-52, nov/1997, jan/1998.

Anexo 1

Roteiro de entrevista: Professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora

Sentidos atribuídos (entendimento) à nova política pública

- 1 – Sobre a Progressão Continuada: Como vê o ANTES / Como vê o AGORA. Mudou algo? O que mudou?
- 2 - Qual o impacto da política na escola, nos alunos e nas famílias?
- 3 - Quais as facilidades e dificuldades que a escola e os professores encontraram para implementar a progressão?

Sentidos atribuídos à escola

- 4 – Para você qual é a função/o papel da escola?

Sentidos atribuídos à família

- 5 - Para você qual é função/papel da família?
- 6 – Como vê as famílias dos alunos desta escola?
- 7- As famílias se envolvem na educação dos filhos? Por que? Como?

Relações possíveis entre os âmbitos familiar e escolar na educação escolar dos alunos;

- 8- Como é a relação escola–famílias nesta escola?
- 9 – Como acha que deve ou deveria ser esta relação?
- 10 – Quando as famílias vêm à escola? Por que? O que é discutido com elas?
- 11 – Como as famílias são informadas sobre:
As reuniões que acontecem na escola. O que é abordado nestas reuniões?
As políticas públicas como a Progressão Continuada.
- 12 – Quais famílias vêm à escola? Por que você acha que elas vêm?
- 13 - Quais famílias não vêm à escola? Por que você acha que elas não vêm?

Anexo 2

Roteiro de entrevista com as Famílias

Contextualização

- 1 – Sua família é composta por quem?
- 2 - Quem mora em sua casa, com você?
- 3 - Das pessoas que moram com você, quantas (e quem) já foram ou estão indo à escola? Estudaram /estudam até que série?
- 4 – Quais os hábitos da família e dos filhos (quando não estão na escola)?

Sentidos atribuídos à escola

- 5 – O que é a escola para você?
- 6- Por que você colocou (e mantêm) o(a) seu(ua) filho(a) na escola?
- 7 – Qual a sua opinião sobre a escola do(a) seu(ua) filho(a)?
- 8 - Para você o que cabe à escola na educação dos alunos - seu(s) filhos (quais são as “obrigações” da escola)?
- 9 – Você sabe como ‘funciona’ o ensino na escola do(a) seu(ua) filho(a) – conhece os professores, sabe sobre o desempenho, a classe que frequenta, etc? Sabe o que eles ensinam? O que acha do que eles ensinam?
- 10 – O que você acha sobre o que o(a) seu(ua) filho(a) aprende na escola?

Sentidos atribuídos à família pelos seus membros

- 11 – Para você o que cabe à família na educação dos filhos (qual é a “obrigação” da família)?
- 12 – Como a família (você e os seus) educa/ensina o filho(a)? O que ensina? Porque e quando ensina? Como ensina?
- 13 – Que preocupações você e sua família têm com o seu filho(a): na escola e fora dela?
- 14 – Você acha que a família ajuda a escola, se envolve, interfere de algum modo na educação do(a) filho(a)? Por que? De que modo?

15 - Se não ajuda, ela poderia ajudar? Por que ? De que modo?

16 – Alguém na sua casa ajuda o(a) seu(ua) filho(a) com as tarefas da escola? Quem? Por que? De que modo? Em que horário?

17 – Você acha que é obrigação das famílias ajudar os filhos nas suas tarefas escolares? Por que? Se sim, como faz isso? Sente facilidade ou dificuldade de cumprir essa tarefa? O que a escola poderia fazer para ajuda-lo nessa tarefa?

18 – Tem alguma coisa na escola do(a) seu(ua) filho(a) que você não concorda, não gosta? Por que?

19 – Você conversa com o(a) seu(ua) filho(a) sobre o que acontece na escola, sobre o que ele(a) faz e aprende na escola? Quando? Por que? Além do que eles aprendem, o que acha que devem aprender na escola?

20 – Vocês conversam sobre outros assuntos? Quais? Por que?

Sentidos atribuídos à relação escola-famílias e suas implicações na educação dos alunos

21 –Você já foi/vai/costuma ir à escola do(a) seu(ua) filho(a)? Vai por espontânea vontade ou é chamado(a)? Quando? Por que? Se não vai, por que?

22 – Você se sente à vontade para ir à escola do(a) seu(ua) filho(a) mesmo sem ser chamado(a)? Por que? Já fez isso alguma vez?

23 – Quando vai à escola do(a) seu(ua) filho(a), sobre o que conversa? Com quem?

24 – Como fica sabendo das reuniões que acontecem na escola do(a) seu(ua) filho(a)? Se pelo filho(a), ele(a) sempre entrega o comunicado (ex: bilhete) da escola?

25 - Como é o seu contato com a escola do seu(ua) filho(a)?

26 – Acha que este contato poderia ser diferente do que é? Por que? Como gostaria que fosse?

27 – Você acha que seria possível a escola e a família trabalharem juntas pela educação dos alunos? De que modo?

Sentidos atribuídos (entendimento) à nova política pública implementada nas escolas estaduais paulistas

28 – O que você acha do ensino atual?

29 – Você sabe se ocorreu alguma mudança (recente) na escola do(a) seu(ua) filho(a), no modo como o professor ensina o aluno, no modo do aluno ser avaliado (passar/repetir de ano) na escola? Se sim, quando e como ficou sabendo? O que pensa a respeito?

30 – Se não sabe (depois de ter explicado o que é e quando começou): o que você acha sobre o fato do aluno não reprovar da 1ª até a 4ª e da 5ª até a 8ª séries?

31 – O que você pensa sobre a repetência na escola? Seu filho já havia repetido? Se sim, o que achou disso? A mudança na escola, com a eliminação da repetência, afetou sua família de algum modo? Como?

32 – O que você pensa sobre essa mudança na escola (eliminação da repetência)?

33 – O que você espera da escola na educação do(a) seu(ua) filho(a) a partir dessa mudança?

Anexo 3

Roteiro de entrevista com alunos

Sentidos atribuídos à escola

- 1 – O que é a escola para você?
- 2- Por que você começou a estudar e continua freqüentando a escola?
- 3 – Qual a sua opinião sobre a sua escola?
- 4 - Para você o que cabe à escola na educação dos alunos – na sua educação (quais são as “obrigações” da escola)?
- 5 – Sua família sabe como ‘funciona’ o ensino na sua escola – conhece os professores, sabe sobre o seu desempenho, a classe que você freqüenta, etc? Sabe o que eles lhe ensinam? O que acha do que eles lhe ensinam?
- 6 – O que sua família pensa sobre o que você aprende na escola?

Sentidos atribuídos à família pelos seus membros

- 7 – Para você o que cabe à família na educação dos filhos (qual é a “obrigação” da família)?
- 8 – Como a sua família lhe educa/ensina? O que ensina? Porque e quando ensina? Como ensina?
- 9 – Que preocupações sua família têm com você: na escola e fora dela?
- 10 – Você acha que sua família ajuda a escola, se envolve, interfere de algum modo na sua educação? Por que? De que modo?
- 11 - Se não ajuda, ela poderia ajudar? Por que ? De que modo?
- 12 – Alguém na sua casa lhe ajuda nas tarefas da escola? Quem? Por que? De que modo? Em que horário?
- 13 – Você acha que é obrigação da família ajudar os filhos nas suas tarefas escolares? Por que? Se sim, como faz isso? Sua família sente facilidade ou dificuldade de cumprir essa tarefa? O que a escola poderia fazer para ajudá-la nessa tarefa?
- 14 – Tem alguma coisa na sua escola que sua família não concorda, não gosta? Por que?

15 – Você conversa com sua família sobre o que acontece na escola, sobre o que você faz e aprende na escola? Quando? Por que? Além do que você aprende, o que sua família e você acha que deveria aprender na escola?

16 – Vocês conversam sobre outros assuntos? Quais? Por que?

Sentidos atribuídos à relação escola-famílias e suas implicações na educação dos alunos

17 – Sua família já foi/vai/costuma ir à sua escola? Ela vai por espontânea vontade ou é chamado(a)? Quando? Por que? Se não vai, por que?

18 – Sua família se sente à vontade para ir à sua escola mesmo sem ser chamado(a)? Por que? Já fez isso alguma vez?

19 – Quando sua família vai à escola, sobre o que conversa? Com quem?

20 – Como sua família fica sabendo das reuniões que acontecem na escola? Se por escrito (bilhete) ou oral (recado), você sempre entrega, transmite o comunicado da escola?

21 - Como é o contato de sua família com a sua escola?

22– Acha que este contato da sua família com a escola poderia ser diferente do que é? Por que? Como gostaria que fosse?

23 – Você acha que seria possível a escola e a família trabalharem juntas pela sua educação? De que modo?

Sentidos atribuídos (entendimento) à nova política pública implementada nas escolas estaduais paulistas

24 – O que você acha do ensino atual?

25 – Você sabe se ocorreu alguma mudança (recente) na sua escola, no modo como o professor ensina o aluno, no modo do aluno ser avaliado (passar/repetir de ano) na escola? Se sim, quando e como ficou sabendo? O que pensa a respeito?

26– Se não sabe (depois de ter explicado o que é e quando começou): o que você acha sobre o fato do aluno não reprovar da 1ª até a 4ª e da 5ª até a 8ª séries?

27 – O que você pensa sobre a repetência na escola? Você já repetiu? Se sim, o que achou disso? A mudança na escola, com a eliminação da repetência, afetou você de algum modo? Como?

28 – O que você pensa sobre essa mudança na escola (eliminação da repetência)?

29 – O que você espera da escola na sua educação a partir dessa mudança?

Anexo 4

Bilhete explicativo e convite às famílias para participação na pesquisa

São Carlos, 16 de outubro de 2001.

Prezado (a) pai, mãe ou responsável,

Sou aluna da Universidade Federal de São Carlos e faço um estudo com famílias de alunos que estudam na escola pública. Gostaria de saber se posso ir à sua casa para falar sobre este trabalho e convidá-lo (a) para participar deste estudo.

Estarei voltando à escola amanhã (17/10) para saber com seu filho a sua resposta: se tenho a permissão para ir até sua casa para falar sobre o trabalho e fazer o convite.

Desde já, agradeço a sua atenção.

Cleidilene R. Magalhães