

*UFSCar Universidade Federal de São Carlos*  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
*Programa de Pós Graduação em Educação*

**A visão da escola sobre a interação com as**  
**famílias dos alunos:**  
**o cenário em primeiras séries**  
**do ensino fundamental**

Renata de Cassia Cozer

**São Carlos**  
**2003**

*UFSCar Universidade Federal de São Carlos*  
**Centro de Educação e Ciências Humanas**  
*Programa de Pós Graduação em Educação*

**A visão da escola sobre a interação com as**  
**famílias dos alunos:**  
**o cenário em primeiras séries**  
**do ensino fundamental**

**Renata de Cassia Cozer**

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

**São Carlos**  
**2003**

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

C882ve

Cozer, Renata de Cassia.

A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental / Renata de Cassia Cozer. -- São Carlos : UFSCar, 2004.  
320 p.

Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Psicologia educacional. 2. Interação social. 3. Relação família-escola. 4. Professores – formação. I. Título.

CDD: 370.15 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali *Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali*

Profª Drª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo *Silvia Regina R. Lucato Sigolo*

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi *Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi*

---

*Orientadora*

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali*

*Dedico este trabalho à minha filha  
Victória Cozer do Amaral,  
que desde pequenina  
acompanhou meus passos em busca da  
qualificação profissional  
e entendeu  
o valor de mais este trabalho  
em minha vida.*

## **Agradecimentos**

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, minha orientadora; profissional admirável e por quem tenho um carinho especial. Agradeço o apoio, o incentivo e a credibilidade em meu trabalho; agradeço pela possibilidade de tornar meu sonho em realidade.

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> que tive o grande prazer de conhecer neste Programa de Pós Graduação: algumas durante as aulas - Roseli, Itacy, Petronilha, Waldenez e Emília - obrigada pelos ensinamentos! Outras através de encontros casuais pelos corredores do Departamento de Metodologia de Ensino; no entanto, foram olhares, sorrisos, gestos e palavras de incentivo que deixaram marcas em mim: Obrigada pelo carinho!

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos pelo apoio na realização deste estudo e também à Secretaria do PPGE, em especial à Maria Helena que sempre esteve atenta e interessada às causas dos alunos.

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo da UNESP de Araraquara e Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi da UFSCar, pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação desta dissertação de mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por ter financiado esta pesquisa.

À Diretora, à Coordenadora Pedagógica e às seis Professoras participantes desta pesquisa, pela colaboração durante a realização deste estudo.

Às minhas amigas inesquecíveis, pelo carinho que recebi em São Carlos e pelas alegrias que partilhamos juntas; em especial: Thaís, Fabiana e Cacá (Vânia).

Ao meu ex-marido, que durante o tempo em que vivemos juntos, foi um grande incentivador e amigo.

Aos meus familiares e demais amigos que souberam entender os momentos de "isolamento" dedicados a este estudo, e que de uma forma ou de outra me incentivaram para a conclusão deste trabalho.

(...)

*(...)Temos uma família muito distante,  
em aposentos que não vemos, em países que  
jamais iremos visitar!  
Dessa temos notícias, eventualmente:  
mas o nosso amor é uma rosa que murcha  
incomunicável.*

*Temos uma família próxima, algumas vezes,  
que se move e nos fala e nos vê,  
mas entre nós pode não haver notícias:  
e o nosso amor é um muro sem rosas.*

*Temos muitas famílias, havidas e sonhadas.  
São as nuvens do céu que levamos sobre a alma,  
as espumas do mar que vamos pisando.(...)*

Cecília Meireles

### De início... uma reflexão!

*Em uma reunião de pais numa escola da periferia, a diretora ressaltava o apoio que os pais devem dar aos filhos.*

*Pedia-lhes, também, que se fizessem presentes o máximo de tempo possível.*

*Ela entendia que, embora a maioria dos pais e mães daquela comunidade trabalhasse fora, deveriam achar um tempinho para se dedicar e entender as crianças.*

*Mas a diretora ficou muito surpresa quando um pai se levantou e explicou, com seu jeito humilde, que ele não tinha tempo de falar com o filho, nem de vê-lo, durante a semana.*

*Quando ele saía para trabalhar era muito cedo e o filho ainda estava dormindo.*

*Quando voltava do serviço era muito tarde e o garoto não estava mais acordado.*

*Explicou, ainda, que tinha de trabalhar assim para prover o sustento da família. Mas ele contou, também, que isso o deixava angustiado por não ter tempo para o filho e que tentava se redimir indo beijá-lo todas as noites quando chegava em casa. E, para que o filho soubesse da sua presença, ele dava um nó na ponta do lençol que o cobria.*

*Isso acontecia religiosamente todas as noites quando ia beijá-lo.*

*Quando o filho acordava e via o nó, sabia, através dele, que o pai tinha estado ali e o havia beijado.*

*O nó era o meio de comunicação entre eles.*

*A diretora ficou emocionada com aquela singela história.*

*E ficou surpresa quando constatou que o filho desse pai era um dos melhores alunos da escola.*

*O fato nos faz refletir sobre as muitas maneiras das pessoas se fazerem presentes, de se comunicarem com os outros.*

*Aquele pai encontrou a sua maneira, que era simples, mas eficiente. E o mais importante é que o filho percebia, através do nó afetivo, o que o pai estava lhe dizendo.*

*Por vezes, nos importamos tanto com a forma de dizer as coisas e esquecemos o principal, que é a comunicação através do sentimento.*

*Simples gestos como um beijo e um nó na ponta do lençol, valiam, para aquele filho, muito mais que presentes ou desculpas vazias. É válido que nos preocupemos com as pessoas, mas é importante que elas saibam, que elas sintam isso.*

*Para que haja a comunicação é preciso que as pessoas "ouçam" a linguagem do nosso coração, pois, em matéria de afeto, os sentimentos sempre falam mais alto que as palavras. Portanto, torna-se importante que os profissionais da escola estejam abertos para formas diferentes das convencionais de interação/comunicação.*

*É por essa razão que um beijo, revestido do mais puro afeto, cura a dor de cabeça, o arranhão no joelho, o medo do escuro. As pessoas podem não entender o significado de muitas palavras, mas sabem registrar um gesto de amor.*

*Mesmo que esse gesto seja apenas um nó.*

*Um nó cheio de afeto e carinho.*

## Sumário

APRESENTAÇÃO .....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
1 - ESCOLA, FAMÍLIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	31
1.1 - A formação do professor .....	34
1.2 - As relações entre escola e famílias ao longo do tempo.....	96
CAPÍTULO 2	
2 - PERCURSO METODOLÓGICO .....	137
2.1 - Trajetória da Pesquisa .....	147
2.2 - Apresentando a Escola .....	158
2.3 - Caracterização dos Profissionais da Escola: Diretora, Coordenadora Pedagógica e Professoras .....	162
CAPÍTULO 3	
3 - RESULTADOS E ANÁLISES.....	165
3.1 - Reconhecendo os "atores sociais" na "cena educativa" e suas relações "com o outro" no espaço escolar.....	166
3.1.1. - O que os profissionais da escola esperam uns dos outros.....	166
3.1.2. O trabalho pedagógico .....	168
3.1.3. As expectativas e apoio da equipe de direção quanto aos professores.....	173
3.1.4 - O ensinar, o aprender e o ser professora de primeira série.....	182

3.1.5 - Os alunos das primeiras séries e suas famílias na ótica dos elementos da escola.....	191
3.1.6. Os problemas enfrentados pelas professoras, as explicações sobre as suas causas e as soluções propostas.....	238
3.1.7 - O trabalho da escola com a comunidade.....	248
3.2 - A Interação Escola - Famílias dos alunos de 1ª série.....	252
3.3 - A escola interagindo com as famílias de seus alunos: algumas cenas .....	277
3.3.1 - As Reuniões de Pais e Mestres .....	278
3.3.2 - As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.....	282
3.3.3 - O Dia Nacional da Família na Escola.....	285
3.3.4 - A Reunião de Conselho de Classe .....	286
Alguns comentários.....	287
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	289
FONTES CONSULTADAS.....	298
ANEXOS .....	316
- Roteiro das Entrevistas com a Diretora, a Coordenadora Pedagógica e as seis professoras da escola pesquisada.....	317
- CD-R: Descrição da Cronologia da Interação Escola-Famílias dos alunos da Primeira Série.....	320

## **Resumo**

O principal objetivo desta pesquisa qualitativa foi compreender por meio de observações de algumas práticas do cotidiano escolar e por meio de entrevistas, as relações estabelecidas entre a escola, representada pela diretora, coordenadora pedagógica e professoras da primeira série do ensino fundamental, e as famílias dos alunos matriculados nesta série. O referencial teórico abordou o contexto histórico da relação escola e famílias e a problemática da formação de professores. A partir da análise de um conjunto de situações representativas das interações mantidas entre escola e famílias de seus alunos conclui-se que os profissionais da escola - ainda que tenham oportunidades de estabelecer vínculos com as famílias dos alunos - não conduzem suas ações para uma efetiva aproximação. Discute-se como as políticas públicas, os cursos de formação inicial e atividades de formação continuada podem focalizar o estudo das teorias subjacentes ao processo relacional entre escola e famílias. As discussões das práticas educativas favorecem a reflexão crítica e a mudança de postura e de atitude por parte dos educadores. Acredita-se que assim esses profissionais conseguirão reconhecer as famílias e os alunos para além das diferenças de grupos ou classes, a contribuição que estes têm a oferecer à sociedade. Advoga-se que repensar as dinâmicas e práticas realizadas na escola, incluindo as que envolvem os pais/famílias dos alunos, favorece trabalhos de sala de aula voltados para o sucesso dos alunos.

## **Abstract**

The main objective of this qualitative research was to understand through observation some practices of the daily school and through interviews, the relationships established at the school, acted by the director, pedagogic coordinator and teachers of the first grades on elementary school, and the students' families there are enrolled in this series. The theoretical approached the historical context of the relationship between school and families and the problem of the teachers' graduation. Starting from the analysis of a group of representative situations of the interactions maintained between school and their students' families is ended that the professionals of the school - although they have opportunities to establish bonds with the students' families - they don't drive their actions for an effective approach. It is discussed as the public politics; the courses of initial formation and activities of continuous formation can focus the study of the underlying theories to the process established between school and families. The discussions of the educational practices can favor the critical reflection and the change of posture and of attitude on the part of the educators. It is believed that like this those professionals will get to recognize the families and the students for besides the differences of groups or classes, the contribution that these have to offer to the society. It is advocated that to rethink the dynamics and practices accomplished at the school, including the ones that involves the parents and the students' families, it favors classroom works returned for the students' success.

# **Apresentação**

## **Como tudo começou...**

O interesse por pesquisar as formas como são estabelecidas as relações da escola com as famílias, tornou-se fator importante para a minha carreira profissional.

Fui professora no curso de magistério durante oito anos. No acompanhamento do estágio supervisionado minhas alunas e eu tínhamos um grande envolvimento com as professoras da rede e seus alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental. As rotinas observadas eram registradas em um relatório que compunha a Pasta de Estágio das alunas de magistério. Essas observações eram discutidas e refletidas durante as nossas aulas de Didática e Prática de Ensino.

As reflexões fundamentadas nas vivências do estágio supervisionado normalmente nos levavam a concluir que a educação é um processo contínuo. Era natural pensarmos que os professores em exercício precisavam estar se atualizando continuamente para acompanhar as evoluções da área de educação e abrir-se às relações humanas com seu grupo/classe.

Buscando novas perspectivas para minha atuação, em 1.998 concluí um curso de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e fui então convidada a trabalhar na Diretoria de Ensino, como assistente técnica e pedagógica em um projeto de Classes de Aceleração.

Para o desenvolvimento do projeto de Classes de Aceleração, além de outras atividades, tínhamos como função acompanhar in loco os trabalhos realizados pela direção, coordenadora, professoras e alunos das escolas envolvidas no referido projeto. Nossa permanência na sala de aula possibilitava conversar com os alunos (normalmente com histórias de fracasso em sua vida escolar), conhecendo, assim, suas vidas, seus mundos...

O acompanhamento de cada aluno, seus marcos de aprendizagem, suas características afetivas e emocionais, dentre outros aspectos observados pelas professoras, eram registrados em um *portfólio*. A equipe técnica da Diretoria de Ensino tinha como função verificar junto às professoras, o progresso escolar desses alunos. Vale dizer que tais professoras passavam por uma capacitação profissional para terem subsídios suficientes e saberem atuar no referido projeto.

Durante as verificações, quando os alunos tinham êxito em suas aprendizagens, as professoras nos contavam satisfeitas sobre o bom trabalho que desempenhavam, o que não deixava de ser verdade.

Infelizmente não acontecia o mesmo quando os alunos não apresentavam o progresso esperado na aprendizagem. Algumas professoras justificavam o fracasso desses alunos por culpa deles mesmos, por não terem vontade de aprender, ou pelas famílias que tinham. Eram comuns as justificativas do insucesso pelo fato do aluno "não ter pai", "o pai ser alcoólatra", dentre outros motivos. Essas análises me incomodavam e me intrigavam à busca de respostas, até porquê, eram levadas às discussões em cada curso de capacitação que promovíamos.

Nesta mesma época, também lecionando para o curso de pedagogia, percebia que raramente eram abordados

assuntos pertinentes ao futuro profissional dos pedagogos, tais como: família, reunião de pais, iniciativas da escola para integrar-se à comunidade etc. Essa reflexão me conduzia a pensar sobre os cursos de formação para professores: estaríamos oferecendo apenas uma certificação superior ou uma formação adequada para a prática docente?

Tendo concluído em 1.999, uma especialização em Metodologia do Ensino, meu desejo pela pesquisa aumentou. A reflexão em torno desta questão despertou meu interesse por buscar diretamente com os profissionais da educação, os fundamentos das posturas que afastam, reprimem e distanciam as famílias da escola.

Passei então a direcionar meu foco de interesse e meus estudos para as relações entre escola-famílias, pensando, assim, poder contribuir com subsídios para com os cursos de formação inicial para professores, com a formação contínua para os que já exercem a profissão e com as políticas educacionais para se fazer emergir propostas de interação entre educadores e familiares dos alunos. Desta forma, as famílias e os alunos poderiam ter melhores oportunidades na escola pública.

**A visão da escola sobre a interação com as**  
**famílias dos alunos:**  
**o cenário em primeiras séries**  
**do ensino fundamental**

## **Introdução**

Este trabalho relata uma pesquisa realizada numa escola estadual no município de Conchal, estado de São Paulo, com o objetivo de compreender como são estabelecidas as relações entre a escola e as famílias dos alunos matriculados na primeira série do primeiro ciclo.

O referencial teórico adotado para a realização da investigação contempla algumas idéias sobre diferentes concepções de família, de seus papéis e da escola; a cultura da escola e a busca do sucesso escolar; a importância do diálogo na interação escola-famílias; o trabalho coletivo entre os integrantes da comunidade escolar; a formação dos professores e as políticas educacionais.

A metodologia adotada inspirou-se numa perspectiva etnográfica. Envolveu principalmente a observação do dia-a-dia de uma escola, bem como reuniões de pais e mestres e eventos específicos. Implicaram ainda a realização de entrevistas com a diretora, a coordenadora pedagógica e professoras.

Pesquisar as atuais relações entre escola e famílias de seus alunos é de extrema importância para a prática pedagógica. Esse contato deve possibilitar o conhecimento por parte da primeira no que se refere aos

contextos familiares dos alunos. Esse conhecimento pode, sob a perspectiva adotada como referência, oferecer pistas para a escola buscar caminhos para ações educativas voltadas para a aprendizagem dos alunos. Como conseqüência indicam também as contribuições que as famílias dos alunos podem oferecer para o trabalho realizado pela escola.

Há evidências, por meio das estratégias usualmente adotadas, de que a escola vem dificultando o diálogo voltado para o sucesso escolar dos alunos, possivelmente por colocar-se numa posição de superioridade aos pais. Acredita-se que a escola torna-se excludente quando só conversa com os pais para "descarregar" problemas, queixar-se da conduta da criança e informar de seu mau aproveitamento. Embora as instituições família e escola desempenhem papéis importantes na formação dos indivíduos e dos futuros cidadãos, é necessário delimitar-se os âmbitos de atuação de cada uma. A escola deve ser *includente*, dialogando com os pais para conhecer melhor o aluno buscando soluções conjuntas.

Ainda que a escola e as famílias tenham um funcionamento próprio, uma conta com a outra no processo educativo do aluno. Havendo entendimento, parceria, compartilhamento, estas instituições - escola e famílias, possivelmente conseguirão compreender melhor as crianças em seus aspectos: físico, afetivo, psicomotor; rompendo com tabus, rótulos, jargões que vêm ao longo do tempo mantendo o quadro de fracasso escolar evidenciado em nosso país.

Pais e professores, passando por um processo de reconhecimento mútuo, por meio de uma relação dialógica, poderão ter subsídios para analisar os avanços e fracassos das crianças, possibilitando ações conjuntas, abrindo caminhos para o seu sucesso. Acredita-se que desta forma seja possível que os professores passem a ter uma visão

ampla do grupo de alunos, conhecendo seus pais ou responsáveis, respeitando seus interesses, suas ansiedades e angústias, para que seja possível iniciar e manter uma dinâmica de comunicação aberta, franca e comprometida.

O educador brasileiro Paulo Freire afirmava que o diálogo é o encontro amoroso dos homens, que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Nos torna humanos e nos mantém em relação com o mundo. Seu ponto de vista justifica-se, em face da observação de Sátilo (1.997:191):

***"(...) somos uma sociedade carente de diálogo. A maioria das relações é unilateral: só um fala. O outro só ouve. É assim na família, na escola, no trabalho... No cotidiano nossa sociedade não tem tempo para dialogar".***

A comunicação entre professores e pais deve ser constante e suficiente para que escola e famílias possam estar integradas no processo educativo da criança. Para tanto, é preciso que a escola alargue seus muros, abra espaços para a comunidade, desenvolva um trabalho participativo e significativo, objetive a formação integral do aluno e, desta forma, ajude os pais a compreender e participar na construção da proposta pedagógica da escola.

É comum a escola culpar os pais pelo fracasso dos alunos, justificando que os mesmos não comparecem nas reuniões, eventos ou quando chamados na unidade escolar. Talvez fosse importante a instituição de ensino procurar saber os motivos de não conseguir atrair a atenção das famílias.

Para Fontana (1991:23),

**"...talvez esses pais sintam-se intimidados pela escola ... talvez saibam que seus filhos não estão com bom desempenho e sintam-se envergonhados ou não queiram ouvir queixas ainda piores sobre eles. Ou talvez, não se impressionem com a escola, com o que ela tem a oferecer e com as atividades culturais que utiliza para atraí-los."**

Usualmente a escola chama os pais apenas para passar-lhes informações burocráticas, que muitas vezes não têm significado algum para eles, para reclamar da indisciplina ou apresentar o fracasso do aluno, ou ainda para pedir-lhes para que prestem serviços na instituição de ensino.

Uma das alternativas para superar essas dificuldades é a escola aproveitar as reuniões de pais ou outros eventos, para que sejam mais formativos, no sentido de levar ao conhecimento dos pais a proposta da escola, o desempenho dos alunos, seus méritos, seus avanços e também suas dificuldades, para que estes aspectos sejam compartilhados, de forma dialógica.

A escola também precisa estar atenta aos problemas apresentados pelos alunos. Antes de procurar saber se é problema na/da família, seria importante procurar saber se o problema não é da/na escola. Um exemplo diz respeito às informações que os educadores dispõem sobre os alunos, que freqüentemente acabam sendo usadas contra o próprio aluno: tudo passa a se explicar, por exemplo, "porque os pais são separados", isentando a escola de buscar suas responsabilidades.

Para se fazer cumprir a função social da escola - buscando o seu envolvimento com a comunidade, atendendo as idéias preconizadas nas políticas educacionais sobre a importância da família fazer-se presente na vida escolar dos filhos e estar possibilitando tais atitudes por parte

dos familiares - há que se possibilitar a contínua formação dos envolvidos no processo de educação dos alunos.

A abordagem especificamente de temas como o da relação escola-famílias deve ser tratado nos cursos de formação para professores, dando conta da correlação positiva entre o envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos e o sucesso destes. Conforme afirmações de Silva (1997:72/73), o papel dos educadores, professores e diretores deveria ser largamente debatido e aprofundado nesta formação. O autor acrescenta que se isto acontecer talvez então se possa começar a quebrar muitas barreiras psicológicas ganhando todos com isso, a começar os próprios educandos.

Uma idéia apontada por Szymanski (1997:223), em experiências com grupos de pais, mostra o quanto a comunicação de práticas educativas entre eles pode ser eficiente na transformação de hábitos arraigados, como por exemplo o de castigar fisicamente as crianças; e complementa:

***"Outro aspecto a ser considerado refere-se à necessidade de formação tanto para os pais como para as professoras, no que diz respeito às práticas educativas específicas de cada âmbito: familiar e escolar."***

Não desqualificando as famílias em suas tarefas de educar os filhos, entende-se que tal "formação dos pais" referendada por Szymanski, tem o propósito de clarear a "confusão" frequentemente visível no cotidiano escolar quanto a quem cabe a educação das crianças e quais aspectos são específicos de cada instituição.

***"Algumas professoras queixam-se de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e, com***

***razão, sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa. Algumas vezes, as famílias sentem-se desautorizadas pela professora que toma para si tarefas que são da competência da família.***

(Szymanski, 1997:223)

Diante desta complexa situação, no entanto, acredito que caberia à escola traçar planos de ação com iniciativas de interação, buscando os sucessos escolares dos alunos, auxiliando assim nas relações entre pais e filhos e destes com a instituição de ensino.

De acordo com Marques (1997:56), em uma pesquisa realizada em Portugal, quando as famílias não são estimuladas pela escola a envolverem-se no processo educativo, acontece um fenômeno curioso: os pais com maiores níveis de educação participam mais e aumenta o fosso no aproveitamento escolar dos alunos da classe média e os alunos de baixos rendimentos. O referido autor complementa:

***"A participação dos pais não pode, portanto, ser vista como uma panacéia para o fracasso escolar. Se encarada de uma forma separada e não se fizerem esforços para criar programas específicos de apoio às famílias mais carentes, essa participação pode constituir mais um agravamento da desigualdade na escola."*** (Marques, 1997:56)

A escola poderia oferecer aos pais vários momentos de interação, em um ambiente acolhedor, de maneira a atraí-los para eventos culturais, reuniões, palestras, feiras científicas e outras ocasiões onde a relação entre escola e famílias pudessem ser estabelecidas. Nessas ocasiões seria possibilitada a formação humana, tanto dos responsáveis pelos alunos, quanto da equipe escolar, pois segundo Lahire (1997:349),

**"A consciência de qualquer ser social só se forma e adquire existência através das múltiplas relações que ele estabelece, no mundo, com o outro."**

Sabe-se que a importância da família não se restringe apenas a fornecer à criança um ambiente doméstico seguro. Acredita-se que os pais também precisam demonstrar um interesse atuante na escolarização dos filhos, pois esse interesse associa-se positivamente a seu progresso escolar. Daí a importância da aproximação entre escola e famílias.

Deve-se reconhecer, em tal aproximação, a possibilidade de abertura de um novo caminho, talvez percebendo que os próprios pais almejam um encontro que resulte em mudança para o bem da criança, haja visto que estes valorizam os saberes que seus filhos adquirem na escola, conforme podemos constatar na publicação de Lahire (1997:343):

**"...o que é feito na escola tem sentido e valor. Mesmo que os pais não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola e como não têm vergonha de dizer que se sentem inferiores, eles os escutam, prestam atenção na vida escolar deles, interrogando-os, e indicam, através de inúmeros comportamentos cotidianos, o interesse e o valor que atribuem a essas experiências escolares."**

A ausência dos pais nas reuniões, no acompanhamento das tarefas ou outros eventos promovidos pela escola, não comprovam o desinteresse dos mesmos pelos filhos. Os profissionais da educação precisam atentar para que estereótipos, preconceitos, rótulos e mitos não impossibilitem que sejam firmadas entre escola e famílias, relações de colaboração baseada na cooperação e respeito mútuos que reflita positivamente na vida escolar dos alunos.

Lahire (1997:334), ao explicitar em sua obra o mito da omissão parental, faz uma colocação sobre as expectativas dos pais com relação à escolaridade dos filhos e diz que:

***"Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir."***

Quase todos os pais investigados na pesquisa feita por Lahire (1.997:334), qualquer que seja a situação escolar da criança, apresentam o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam esperança de ver os filhos sair-se melhor que eles. Para o autor, esses resultados revelam claramente a profunda injustiça que se comete ao evocar a negligência ou omissão dos pais.

Diante do exposto, torna-se preciso refletir sobre a concepção que os próprios professores têm de família na atualidade. Afinal, de que família provém nossas crianças? Como os alunos são vistos pelos professores diante da configuração familiar apresentada? Que relação a escola estabelece com os pais dos alunos para um verdadeiro diálogo que possibilite um diagnóstico para possíveis intervenções em prol do sucesso do aluno?

A partir destes e outros questionamentos, talvez os profissionais de educação pudessem constatar que a ausência das famílias nas questões escolares, muitas vezes ocorre pela falta de tempo, de conhecimento específico, da necessidade de trabalho, da ausência de pessoas disponíveis na família e com habilidades para acompanhar o desenvolvimento das crianças em suas tarefas de casa, ou

até mesmo pelo fato da escola não se apresentar de forma receptiva aos familiares dos alunos.

Há muitos estereótipos acerca das famílias não tradicionais e essas imagens negativas, segundo Marques (1.997:57), criam expectativas baixas nos docentes, com reflexos igualmente negativos no aproveitamento dos alunos. Conforme o autor, continua a ser verdade que muitas famílias carecem de apoios específicos para ajudar os filhos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, acrescenta:

***"Apesar das suas diferenças, todos os pais querem o melhor para os filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma de os ajudar. As famílias devem compreender e conhecer as escolas dos seus filhos e as escolas devem compreender as famílias que servem."***  
(Marques, 1.997:57)

Caso não seja feita esta reflexão, a falta de compreensão por parte dos educadores poderá afastar ainda mais as famílias da escola. Somente analisando sua própria prática educacional é que o professor terá subsídios suficientes para criar estratégias e fortalecer os vínculos com as famílias dos alunos. Como nos dizia Paulo Freire (1.979:11): ***"...pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo."***

Por esta razão, quando a escola entende as dificuldades enfrentadas pelas famílias, ambas instituições - família e escola - tornam-se mais propícias a buscarem alternativas conjuntas em prol da educação das crianças, conforme as possibilidades encontradas no momento.

Segundo Martins (1.992:115),

***"A família é o primeiro grupo social onde a criança convive e, portanto, forma seus primeiros hábitos,***

*adquire seus primeiros conhecimentos, lançando as bases do seu caráter. Por esse motivo, o entrosamento da escola com a família... torna-se imprescindível..."*

De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental, nos Referenciais para Formação de Professores (1.999:23/24) algumas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas.

*"A educação promovida pela escola distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir uma ajuda intencional com o objetivo de promover o desenvolvimento e a socialização de crianças e jovens... entende-se a educação escolar como responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas - condições fundamentais para o exercício da cidadania."*

Podemos afirmar que, depois da família, a instituição social que mais influencia o desenvolvimento da criança é a escola, e que ambas instituições partilham (ou deveriam partilhar) a mesma meta que é educar. Vale lembrar que os professores passam por um curso formativo para se habilitar; já os pais aprendem a exercer sua função de forma muito menos sistemática.

*"(...) Talvez seja mais fácil se efetivar esse objetivo em relação aos professores, pois estes se tornam mais acessíveis através dos cursos preparadores para a função docente, que poderiam então ser planejados de acordo com as metas a serem alcançadas. Os pais, em sua esmagadora maioria,*

***assumem uma tarefa de tal responsabilidade sem qualquer preparação, simplesmente baseados na crença de que o bom senso saberá guiá-los no momento adequado.*** (Campos, 1.985:10/11)

Infelizmente, nota-se que apesar dos objetivos comuns, escola e famílias muitas vezes caminham paralelamente, mantendo relações de competição, conforme publicação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC, (1.999:22/23):

***"... as próprias famílias esperam muito da escolarização de seus filhos, ao passo que os profissionais da escola parecem relutar em aceitar o aumento de sua responsabilidade na educação... Enquanto os profissionais da escola apontam o dedo para a família, esta acusa a escola da falta de autoridade."*** (CENPEC, 1999:22/23)

As famílias esperam muito da escolarização, pois reconhecem a importância do estudo no mundo atual, e delegam autoridade à escola, confiando na capacidade dos professores em educar seus filhos.

Família e escola parecem colocar-se em um embate diante das responsabilidades da educação da criança, como num jogo de empurra-empurra, onde ambas instituições não definem seus papéis, aumentando as dificuldades em oferecer uma educação adequada para crianças e jovens.

*Professores e pais culpam um ao outro pela criança/jovem problema e parecem dizer: "você, que é mãe, dê um jeito nele", ao passo que a mãe diz: "você, que é professor, porque não consegue controlá-lo?"*

O comentário de Aquino (1.998:34), referindo-se a uma situação de troca de bilhetes entre uma professora e uma mãe de aluna, leva-nos a pensar sobre o papel de cada um - professores e pais - sobre a vida escolar da criança:

**"A professora dizia para a mãe algo como:**

**\_ Não sei mais o que fazer com sua filha. Ela não presta atenção e não copia a lição da lousa. Se continuar assim, não vai para a 2ª série. Tome providências e se precisar dê castigo.**

**Pois a mãe respondeu:**

**\_ Se a senhora que teve estudo não sabe o que fazer com ela na escola, muito menos eu."**

É como se uma dissesse para a outra: "Dê um jeito na sua filha porque não consigo ser professora" e a outra respondesse: "De um jeito na sua aluna porque não consigo ser mãe" - resume Aquino.

Diante do exposto, podemos perceber a falta de entrosamento entre a professora e a mãe. Mas, principalmente, há que se questionar sobre o que poderá acontecer de fato com a aprendizagem desta criança, diante das circunstâncias apresentadas pela professora e pela mãe!

O clima familiar, o nível de renda, o grau de instrução dos pais e a possibilidade de acesso aos serviços urbanos são fatores que geralmente associados repercutem diretamente sobre a capacidade e o tempo dos pais (sobretudo da mãe), dedicados a acompanhar as formações escolares dos filhos, fazendo-os depositar toda a credibilidade nas ações dos professores.

Os pais sentem-se muitas vezes incapazes e impotentes frente à educação de seus filhos, repassando à escola, aos especialistas, o poder e a autoridade de resolver suas dúvidas e angústias em relação à criança, já que na realidade atual, é com a professora que a criança passa a maior parte do tempo, considerando que normalmente os pais trabalham fora de casa e vêem seus filhos muitas vezes à noite, quando esses já estão dormindo.

Por outro lado, a escola, baseada em um modelo ideal de família, nucleada, estável econômica e emocionalmente, que nem sempre é coerente com a realidade

vivida por seus alunos, uniformiza sua ação educativa. Estabelece certa distância com os problemas e dificuldades enfrentadas pelos alunos fora da escola, às vezes menosprezando aqueles alunos que não correspondem ao modelo preestabelecido e relutando em assumir o papel na formação integral das pessoas, seja no aspecto intelectual como moral.

Aquino (2.002:14), ilustra a relação que muitas vezes a escola estabelece com as famílias:

***"É comum ouvir que pais e professores são igualmente responsáveis pelo aproveitamento escolar dos filhos/alunos. Daí o velho bordão: Educação a quatro mãos. Quatro mãos que atuam juntas apenas nos casos de êxito pedagógico, pois quando há fracasso de alguma ordem às mãos parentais são as mais responsabilizadas pelos profissionais da escola."***

É necessário ter em mente, conforme dizeres desse autor, que há um conflito histórico de fronteiras entre as instituições família e escola, cujas funções educativas algumas vezes se confundem ou se sobrepõem.

***"Se, por um lado, os pais têm a obrigação de delegar a educação formal (pública) dos filhos aos profissionais responsáveis, por outro os educadores têm de honrar esse compromisso, evitando a intromissão abusiva na dinâmica interna das famílias..."*** (Aquino, 2.002:14).

Analisando os conflitos que existiram, e que existem entre a escola e as famílias, o que vemos é um discurso que "devolve" às famílias a responsabilidade pela educação.

Nas últimas décadas, como veremos no capítulo 1 e de acordo com Carvalho (2.000:17/18), era quase um consenso que Estado ou mercado poderiam substituir a família no seu

papel formador. Mas o mais importante a se observar, nos dizeres da autora, é que

***"a família retoma um lugar de destaque na política social. Ela é ao mesmo tempo beneficiária, parceira e pode-se dizer uma 'miniprestadora' de serviços de proteção e inclusão social. (...) Não se trata porém de desresponsabilizar o Estado em sua função de garantir e assegurar as atenções básicas de proteção, desenvolvimento e inclusão social de todos os cidadãos... O potencial protetivo e relacional aportado pela família, em particular daquelas em situação de pobreza e exclusão, só é passível de otimização se ela própria recebe atenções básicas... carece de proteção para processar proteção."***

Ainda sobre o ponto de vista de que a família deve ser ajudada e protegida, de acordo com Costa (2.000:7), reportamo-nos à Assembléia Geral da ONU, que através da Resolução 2.542 determinou:

***"A família, enquanto elemento básico da sociedade, é o meio natural para o crescimento e o bem estar de todos os seus membros, em particular das crianças e jovens. Deve ser promovida, ajudada e protegida, afim de que possa assumir plenamente suas responsabilidades no seio da comunidade"***.

Neste sentido, os pais ou responsáveis, diante do importante papel que exercem na socialização de seus filhos, devem ser valorizados pela escola (agência educativa). A escola necessita contar com as famílias para conhecer as crianças, suas expectativas e ou problemas/dificuldades, propiciando que o processo educativo aconteça sem conflitos, e o diálogo entre escola e famílias prevaleça, numa ação conjunta para fazer emergir o sucesso escolar.

**"(...) É preciso enxergar na diversidade não apenas os pontos de fragilidade, mas também a riqueza das respostas possíveis encontradas pelos grupos familiares, dentro de sua cultura, para as suas necessidades e projetos."** (Afonso & Figueira, apud Carvalho, 1997:14)

Levando-se em consideração a função social da escola, esta tem um compromisso pedagógico que deve garantir a aprendizagem de conteúdos, mas também deve respeitar as diversidades dos alunos, possibilitando a aprendizagem dos mesmos para viverem em situação social de um modo solidário, cooperativo, esclarecendo os valores éticos e estéticos, tanto quanto intelectuais; ensinar os alunos a reconhecerem seus sentimentos e a conviver com eles, garantindo a educação integral dos mesmos.

Conforme afirmações de Arantes (2.002:56):

**"Está na hora de acabar com a cisão entre escola e família. O jovem não tem como deixar os problemas em casa na hora de estudar."**

No entanto, para complementar a idéia de que a escola não pode se eximir das responsabilidades pela educação integral dos alunos, reportamo-nos aos dizeres de Frei Betto:

**"Não há saída. Temos de ter paradigmas e referências para viver. Se a família não faz sua parte, acredito que o professor deve fazer."** (2.002:62)

Nesta mesma ótica, Silva (1997:70) nos diz:

**"Se não são os pais a ir à escola deve esta ir a eles. Por outras palavras, há que se estabelecer pontes, canais de comunicação. Há que conhecer e saber aproveitar os saberes e saberes-fazer mútuos,**

***ou seja, respeitar, valorizar e legitimar os diferentes capitais culturais."***

Historicamente, sabe-se que a escola mudou, a família mudou, e, sobretudo, a sociedade mudou e continua em processo de mudança; basta observarmos os valores políticos, estéticos, éticos, religiosos, econômicos, antigos e os atuais. Não podemos encarar a educação das crianças como uma disputa. Tanto escola como família precisam estar envolvidas nas questões educacionais, precisam articular ações, visando o sucesso escolar dos educandos. Ambas instituições partilham a mesma meta, que é educar, e assumem (ou deveriam assumir) a função de cuidar e proteger as crianças.

É nesta ótica do reconhecimento mútuo que esta pesquisa explora a problemática da interação escola-famílias: na perspectiva de que possam contar uma com a outra, rompendo com a visão negativa que a escola tem da população de periferia urbana (famílias pobres), das famílias não tradicionais, dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Enfim, esta pesquisa deve contribuir para que o diálogo seja possível, gerando melhor formação dos gestores e professores para o entendimento da criança, suas dificuldades e seus avanços, de maneira que se garanta o acompanhamento do progresso do aluno conjuntamente com suas famílias.

É nesse encontro: escola - aluno - família, que se pode construir uma relação de troca, de complementaridade que possibilite a todos educar e serem educados. O educador deve possuir uma visão crítica do mundo e de si mesmo para propor situações de aprendizagem eficaz.

A partir do exposto, surgiu a seguinte questão geral que norteou esta pesquisa:

**Para quê, como e quando a escola interage com as famílias de seus alunos?**

E a partir dela outras questões derivadas foram determinadas:

- Quais as expectativas que diretor, coordenador pedagógico e professores têm das famílias de seus alunos no processo educativo?
- Em que ocasiões o diretor, o coordenador pedagógico e os professores solicitam a presença das famílias na escola?
- Como ocorre o diálogo entre diretor, coordenador pedagógico, professores e responsáveis pelos alunos, tendo em vista a interação entre a escola e as famílias?

De modo mais específico, a seguinte investigação teve como objetivos:

- Identificar, descrever e analisar os vários momentos em que uma instituição de ensino, representada pelo diretor, coordenador pedagógico e professores convida as famílias para comparecer à escola;
- Identificar, descrever e analisar a natureza das relações que a escola estabelece com os responsáveis pelos alunos;
- Identificar, descrever e analisar as concepções dos professores e gestores sobre o processo educativo e as relações destes aspectos na interação escola-famílias.

# Capítulo 1

## **1 - Escola, Famílias e Formação de Professores**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma revisão teórica em torno de aspectos relacionados à escola, a família e a formação de professores.

As relações estabelecidas entre escola e famílias estão pautadas na atividade docente. Por serem os profissionais de ensino - diretor, coordenador pedagógico e professores - as pessoas que estão à frente desta interação, reportamo-nos à formação docente como subsidiária para as novas formas de interação no processo educativo.

Diante das atuais mudanças sócio-econômicas e culturais, novas configurações familiares se apresentam no cotidiano escolar.

Para que os profissionais de ensino saibam atuar neste novo cenário, torna-se imprescindível o reconhecimento dessas famílias, haja vista que as ações de aproximação devem ser elaboradas pensando-se na família real e não àquela idealizada pela escola.

Acredita-se que os vínculos, o diálogo constante e a interação entre a escola e as famílias, contribuem para o sucesso escolar dos alunos.

Ainda que alguns professores aleguem que o fracasso escolar é agravado pela falta de interesse dos pais na vida educacional de seus filhos, faz-se necessário

refletir sobre o importante papel desses educadores, que poderiam ou deveriam ser os mais qualificados agentes do processo de aproximação com as famílias.

Atitudes de apoio, incentivo, compreensão, carinho, motivação, orientação, amor e afeto, criam vínculos que favorecem uma parceria, um objetivo comum, de maneira que os encontros possibilitem um diálogo prazeroso e proveitoso.

A comunicação da escola com as famílias pode ocorrer por meio dos vários membros que compõem a equipe escolar: professores, coordenador pedagógico, diretor e vice, além dos funcionários. Muitas vezes as famílias se dirigem aos funcionários para posteriormente serem apresentadas aos gestores, razões pelas quais o trabalho coletivo, e o elo de ligação entre todos os profissionais da escola torna-se essencial no ambiente educacional.

Através da equipe, do "time", do trabalho conjunto, é possível articular e compartilhar idéias para a melhoria das relações escolares, tornando este espaço cada vez mais agradável e receptivo às famílias.

Para tanto, há que se pensar na formação do professor, pois o cotidiano da escola requer um profissional cada vez mais dinâmico, reflexivo, preparado para a tarefa que exerce, sábio e capaz de relacionar-se com as pessoas, um profissional que tenha "jogo de cintura" para improvisar, ousadia para tomar decisões; que saiba conversar, debater pontos de vista, que participe efetivamente da/na escola, envolvendo-se com as famílias, a comunidade e os demais membros da equipe.

Faz-se necessário, portanto, haver condições adequadas tanto no local de trabalho, com o apoio da direção da escola e envolvimento de toda a equipe para um trabalho conjunto e de formação contínua, como nos cursos

de formação para professores, onde a relação teoria e prática deve ser constantemente refletida. Acredita-se que estes sejam meios de os educadores conseguirem autonomia e sabedoria para enfrentar os desafios da profissão.

Há que se considerar, portanto, que o perfil do profissional ora apresentado, nem sempre é resultado da academia; pode-se dizer que tais conhecimentos estão além dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial para professores.

Os referenciais teóricos e técnicos dos cursos de formação básica nem sempre subsidiam a prática pedagógica e as atitudes imediatas e pertinentes do dia-a-dia dos professores.

Ainda que a teoria seja de extrema importância na fundamentação, compreensão e execução das ações, o jogo de cintura e a capacidade de relacionamento com "o outro", talvez não encontrem apoio nas teorias, mas está no próprio profissional, no querer fazer, no aprender a aprender ou ainda em suas experiências.

A escola, ainda que seja o local de trabalho, é também o lugar adequado para a aprendizagem permanente do professor, cuja reflexão acontece na e sobre a ação.

***"Somos modificados pelos sonhos que temos quando somos capazes de redimensioná-los diante de novas situações. As feridas se abrem na ausência dos sonhos, na ausência da utopia; as cicatrizes são a marca desta ausência. Nada substitui o sonho senão a nossa capacidade de sonhar, e nada elimina esta capacidade revolucionária, a não ser a desistência da própria. Numa época de crise como a nossa, o caminho da busca de um tempo possível que não está presente é uma necessidade impulsionadora de nossa afirmação enquanto humanidade em formação."*** (Ghedin, 2.002:143)

## **1.1 - A formação do professor**

A profissão de professor pode ter algumas características comuns a outras, mas parece-nos que algumas características desta profissão são próprias da carreira do magistério - a formação da pessoa humana.

O educador não pode limitar-se ao domínio de conteúdos científicos e metodologias de ensino; além desses conhecimentos, o professor necessita de preparação para atuar na/para e junto da sociedade.

Entenda-se aqui, em especial, a necessidade de formação para relacionar-se com as famílias.

***"O professor tem actualmente tarefas mais vastas do que limitar-se a ensinar - por exemplo, participar nos órgãos de gestão da escola, contactar com os pais - e a escola é cada vez menos uma ilha fechada sobre si própria. A educação escolar é uma realidade sócio-psico-pedagógica."*** (Silva, 1.997:71)

No entanto, as modificações educacionais a que almejamos, não ocorrem facilmente de um dia para o outro, mas há que se acreditar em tais mudanças e para que elas ocorram, é preciso vontade política e motivação dos próprios profissionais do ensino; é preciso querer fazer uma escola mais justa, onde se preserva a igualdade de direitos e de oportunidades. Uma escola que garanta a aprendizagem e a formação do cidadão.

Ainda que a igualdade de oportunidades não seja um objetivo ao alcance da escola nos dizeres de Pérez-Gómez (1.998:24), é a escola que prepara o povo para que este tenha melhores condições de vida.

**"O desafio da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social."**

Considerando que os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação das atitudes, do que fazem em sala de aula, de como e por que o fazem, reportamo-nos às explicações de Mizukami et al (2.002:44):

**"... aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de política públicas vão além do aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais do processo educacional e instrucional e da própria prática."**

Ocorre que normalmente as pessoas que se habituem a agir de determinadas maneiras resistem às mudanças; resistem porque não querem "ter trabalho", não querem enfrentar conflitos ou resistem por não saberem como agir diante da nova situação, do novo aluno, do novo contexto social que se apresenta.

Para o professor que está habituado a agir de determinada forma, impor-lhe um novo jeito de ser, não é tarefa fácil. Torna-se muitas vezes incoerente uma "imposição" ao professor para que ele adquira "um novo jeito de ser"; seria como "tirar-lhe o chão".

Devemos considerar que a prática do professor está totalmente imbricada às suas experiências de vida, das vivências em seu curso de formação, de seu convívio social e familiar. Neste sentido, conforme dizeres de Carvalho (1.999:25):

**"Parte dos saberes de que lançam mão para desenvolverem empatia e uma percepção integral de seus alunos pode ter sido desenvolvida pelas professoras e professores ao longo de suas experiências familiares."**

Assim sendo, para que os professores possam ampliar seus conhecimentos, bem como sua visão de mundo, há que se possibilitar melhores condições de formação inicial e continuada, no contexto das políticas públicas.

Ao falarmos sobre interação escola-famílias no contexto de formação de professores, estamos nos referindo a atividades relacionais, a afeto, emoção, vínculo, sensibilidade, diálogo, e demais questões voltadas para a formação da pessoa humana, que muitas vezes não são enfatizados nas universidades e faculdades. Nesta perspectiva, Carvalho (1.999:25) aponta:

**"Pensar afetos, vínculos ou demandas emocionais remete ao universo da vida privada e das relações familiares, pois é essa a esfera em que, efetivamente, temos maiores oportunidades de vivenciar vínculos emocionais, especialmente com crianças, dado o tipo de organização social em que vivemos e, no caso dos professores e professoras, dada a ausência desses temas na literatura pedagógica e em seus cursos de formação."**

Assim como Mizukami et al (2.002:44), acredita-se que o ensino é um ato dinâmico, responsivo - por parte do professor - ao que acontece em interação com os alunos, e que ocorre em função de um novo contexto institucional.

**"As crenças, metas, objetivos e conhecimentos dos professores se inter-relacionam, afetando-os uns aos outros. Suas escolhas e decisões, além do contexto imediato, estão submetidas às influências da história pessoal do professor e da história deste com seus alunos. (...) o exercício profissional ocorre em**

**contextos específicos e diferenciados - tempo e espaço..."**

Refletir sobre as muitas e rápidas transformações sócio-históricas, sobre a necessidade de implementar ainda mais ações no cotidiano escolar - tanto no processo ensino-aprendizagem como na relação da escola com as famílias; da relação do professor com a comunidade escolar, do professor como profissional que aprende continuamente apesar de seus próprios limites, é um dos fatores para o começo da possibilidade de mudança.

Apesar da complexidade que envolve a atuação dos profissionais do magistério como formadores das futuras gerações, Zabalza (2.003:9) nos alerta sobre as importantes decisões que os professores tomam no cotidiano escolar, cujos acertos dependem muitas vezes de suas próprias experiências vividas.

**"A vida dos professores (ao menos a sua vida escolar) é bem complexa. Eles devem tomar decisões constantemente (o que fazer, como responder a uma pergunta ou a uma conduta, como estimular algum aluno pouco envolvido, como administrar o grupo... Como comunicar-se com as famílias (grifo meu). E deverão fazê-lo em um contexto em que a decisão e a responsabilidade de tomar uma direção ou outra dependerão de seus próprios critérios e de sua própria intuição."**

De acordo com Kenski (2.001:102/103), compete ao professor recuperar o respeito entre as pessoas, a solidariedade e a liberdade para se colocar livremente, consciente da importância da contribuição pessoal na construção do pensamento comum. A autora complementa:

**"Na atual sociedade de informação, em que a velocidade das inovações e das mudanças de tudo,**

**'...desde os saberes científicos aos costumes...', produz '...continuamente situações e problemáticas novas que deixam confusos e perturbados, muitas vezes de modo dramático, os indivíduos, os grupos e as instituições'.**" (Kenski, 2.001:102/103)

No entanto, o que se observa nas práticas escolares é um distanciamento dos educadores em busca das inovações necessárias à sociedade contemporânea.

**"Por razões históricas, os educadores não se vêem como sujeitos do seu trabalho, capazes de interferir nos rumos da educação que produzem; no interior das escolas, raramente se discute sua função social e o papel dos professores enquanto grupo e enquanto pessoas condutoras do processo pedagógico."** (CENPEC Vol.1, 1994:16)

Conforme Mantovanini (2.001:162), a nossa sociedade desprezou tanto o trabalho docente que, infelizmente, muitos professores passaram a acreditar que valem o reduzido salário que ganham e que pouco têm a oferecer aos seus alunos.

**"O professor discrimina seus alunos - problema na mesma proporção e violência em que é, e se sente discriminado. Coloca o amparo a essas crianças para fora dos muros da escola não somente por um preconceito ideológico, mas porque se sente, de fato, incapaz de ajudá-las."**

Questionando os limites do ideário de formação de professores predominante entre nós, cuja teoria é valorizada em detrimento da prática, Pimenta (2.002:37) nos coloca que

**"além do desprestígio que sofrem na própria academia e nas agências de financiamento de pesquisas, os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a**

***profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação. (...) Muitas vezes seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores."***

Considerando o professor o elemento central nas práticas pedagógicas, bem como na aproximação com as famílias, Campos (1.997:137) destaca que os educadores não podem ser analisados de forma reducionista e ingênua, sem uma análise mais detalhada dos sérios problemas relacionados à sua formação, à sua remuneração e às suas condições de trabalho.

Ao depararmos-nos com a importância das políticas públicas no tocante às condições de trabalho dos profissionais da área de educação, referimo-nos ao documento elaborado pelo CENPEC (1994:15):

***"É fundamental que o poder público estabeleça uma política educacional clara, com objetivos bem definidos, que garanta atendimento escolar de boa qualidade a toda a população e, ao mesmo tempo, respeite as diversidades sócio-culturais. É preciso investir continuamente nesta política, garantindo infra-estrutura de funcionamento às escolas, condições dignas de trabalho e salário para os educadores e programas de capacitação constantes... como forma de garantir uma educação de qualidade que possa ter continuidade, mesmo com as mudanças que ocorrem no quadro político."***

Talvez a baixa-estima, a falta de perspectiva, de conhecimento para lidar com as dificuldades rotineiras, e até mesmo a falta de competência técnica, possam gerar no professor uma conduta de descaso, desânimo e distanciamento das questões educacionais e do projeto político e pedagógico da instituição de ensino onde trabalha.

No entanto, é preciso esclarecer que determinados problemas, tais como o baixo salário ou a insegurança teórico e prática dos professores, em virtude da má formação profissional que receberam, apesar de influenciarem negativamente a prática educacional, não justificam o fracasso de alunos e professores freqüentemente observados.

Reportando-nos à História da Educação, de acordo com Libâneo (1.996:21)

***"A educação brasileira, pelo menos nos últimos 50 anos, tem sido marcada pelas tendências liberais nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se dêem conta dessa influência."***

Fazendo uma breve análise dos contextos históricos da educação, ao levarmos em conta a formação do professor e o cotidiano atual de nossas escolas, não se pode esquecer que as gerações mais recentes de professores formaram-se na herança deixada pelos educadores do passado, o que pode influenciar em sua forma de atuação. Pode também constituir uma barreira para mudanças significativas nas dinâmicas escolares, haja vista o quadro dos problemas educacionais que se apresentam.

Mororó (1999), ao traçar o perfil de professoras alfabetizadoras, aponta para o contexto histórico em que estas cursaram a Habilitação para o Magistério. Professoras que concluíram o curso de formação na década de 70, segundo os vários estudos sobre as tendências pedagógicas do Brasil, podem ter sofrido uma influência muito grande do pensamento tecnicista vigente na época. Neste caso, a reorganização do trabalho docente era concebida como sendo

resultante de decisões externas, e a divulgação de modelos de ensino a serem aplicados.

Algumas das professoras formadas na década de 80 foram influenciadas, aparentemente, pela divulgação das teorias reprodutivistas e pelo conseqüente pessimismo quanto à função da escola na sociedade.

*"As escolas brasileiras são altamente seletivas e apresentam algumas tendências já cristalizadas no sistema de ensino"*, conforme dizeres de Alves (1988:11), que complementa:

***"(...) É essa tendência que dura quase quarenta anos - responsável pela exclusão de grande parte das crianças do processo de ensino..."***

É possível afirmar, segundo Aquino (2.000:106), que essa suposta escola de excelência de antigamente, funcionava, na maioria das vezes, sob os traços nítidos de uma cultura militarizada impregnada no cotidiano escolar daquela época sombria da história brasileira.

Baseando-se na exclusão da maioria da população, segundo Aquino (2.000:107), aquela escola do passado não visava, em absoluto, ao preparo para o exercício coletivo da cidadania.

***"Assim, quando constatamos que o nosso aluno de hoje não viveu esses tempos obscuros, que ele é fruto de outras coordenadas históricas - e agora estamos nos referindo à abertura democrática -, fica claro que precisamos estabelecer outro tipo de relação civil em sala de aula."*** (Aquino, 2.000:106)

É possível que o momento pelo qual passamos decorra do conflito de valores entre gerações que operam segundo perspectivas distintas: um choque entre novos e

velhos paradigmas. No entanto, mudanças duradouras envolvem troca de hábitos que se refletem em atitudes. Tudo passa pelo "quê, como e querer fazer", que por sua vez, está ligado às decisões tomadas, o que afeta profundamente o contexto das interações humanas.

Imbernón (2.002:96) nos diz que:

**"(...) a instituição educativa também deve mudar, deve converter-se em algo verdadeiramente educativo e superar seu conceito já obsoleto que remonta ao séc. XIX. Ao destacar seu caráter educativo queremos nos distanciar de enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes... Sugerimos que se fale da escola não tanto como um lugar, e sim como uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que tem um modo institucional de conhecer e de querer ser."**

Podemos imaginar a insegurança e as dificuldades encontradas pelos professores de hoje, que receberam essa formação herdada do passado, diante das tantas transformações que a sociedade sofreu nas últimas décadas. Em muitos casos, esse professor, que recebeu a formação do passado, é formador dos novos professores, razões pelas quais, há que se pensar na amplitude deste tema - desta reflexão.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o título profissional não encerra a aquisição da competência necessária para ser educador.

Ao depararmos-nos com crianças vítimas do fracasso escolar; crianças evadidas da escola e até mesmo sendo discriminadas pela ausência de seus pais nas questões educativas; ao analisarmos a responsabilidade do professor na difusão do saber socialmente constituído; ao percebermos a evolução do conhecimento quanto aos processos de ensinar, aprender, avaliar; das reformas empreendidas no sistema e

nos currículos, ao refletirmos sobre os princípios éticos dos profissionais da área educacional; enfim, ao reconhecermos as mudanças ocorridas no Brasil entre as décadas de 80 e 90 no que se refere à estruturação da vida social e à ordenação do cotidiano das pessoas, conclui-se a urgente necessidade de continuidade da formação de quem já é professor, bem como uma reorganização dos cursos de formação. Desta forma, se um título profissional é condição para um sujeito "tornar-se" professor, "ser professor" implica estar em contínua formação.

A formação básica de professores passou por algumas modificações nos últimos anos, restringindo-se apenas ao CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, a formação de professores em nível de ensino médio. Por outro lado, a LDBEN 9.394/96, determinou que até 2.007, a formação de professores seja somente em nível superior, em cursos de Pedagogia, Normal Superior ou através dos ISE - Institutos Superiores de Educação. O ISE, no entanto, conforme dizeres de Pimenta (2.002:33/34), *"não desenvolverá pesquisa, mas tão somente ensino, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado"*.

Vêm-se assim confirmadas as análises de Torres (1.998), apud Mizukami et al (2.002:24):

***"...detectados os problemas, muda-se radicalmente a formação, sem a mínima garantia de que a nova modalidade será mais bem sucedida do que a atual."***

Aos professores efetivos da rede pública, que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental, a Secretaria de Estado da Educação propôs outra modalidade de "curso superior de Pedagogia": o PEC - Programa de Educação Continuada, uma vez que se entendia, até o ano de 2.002,

pelos textos constitucionais, que todos os professores da rede deveriam ser portadores do diploma de curso superior.

No entanto, o atual ministro da Educação, Cristovam Buarque, homologou, no dia 31 de julho de 2.003, a decisão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que põe fim à polêmica sobre a exigência de curso superior para os professores de Educação Infantil e das primeiras quatro séries do ensino fundamental, conforme matéria divulgada na Internet, no site do MEC.

***“Antes de mais nada, quero acabar com a angústia de quase 800 mil professores, que têm medo de perder o emprego por não ter formação superior”.*** (Cristovam Buarque - Ministro da Educação, 2.003)

A resolução do CNE - Conselho Nacional de Educação, deixa claro que, mesmo depois de 2.006, será permitido o exercício da docência neste nível de ensino aos professores com nível médio na modalidade Normal, inclusive para ingresso na carreira. ***“É possível ser um bom professor sem ter nível superior”***, explicou o ministro, acrescentando que a dúvida vinha obrigando muitos professores a ***“gastar quase tudo que ganham para fazer cursos, muitas vezes em universidades que não correspondem às exigências de qualidade”***.

Apesar de seguir a orientação do CNE, o ministro garantiu que o MEC vai continuar desenvolvendo ações visando à formação de professores da Educação Básica, como a Universidade Aberta, que vem sendo implementado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, e o Programa de Formação Continuada de Professores, desenvolvido pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) do MEC. Pelas novas regras do Financiamento Estudantil (FIES), têm preferência na

concessão do financiamento os alunos de cursos de licenciatura e Pedagogia, carreiras próprias para as funções do Magistério.

Segundo a secretária de Educação Infantil e Fundamental, Maria José Feres, a decisão leva em conta ainda que o artigo 62 de Lei de Diretrizes e Bases da Educação deixa clara a exigência de apenas o curso médio, na modalidade Normal, para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas primeiras quatro séries do ensino fundamental. **'A questão da formação superior para estes professores está no artigo 87 das Disposições Transitórias, como uma meta a ser alcançada em 10 anos, e não como uma obrigatoriedade'**, explicou a secretária.

Ainda que o aligeiramento da formação de professores para o nível superior não pareça ser a medida mais correta, pois na prática talvez não haja uma modificação significativa na atuação pedagógica destes profissionais, o que não garante uma melhoria na qualidade de ensino; por outro lado, dizer que é possível ser um bom professor sem ter curso superior, parece-nos um paradoxo diante dos avanços que a constituição possibilitou na área educacional. Isto porquê, acredita-se que as características indispensáveis para a qualidade do trabalho universitário articulam-se em ensino, pesquisa e extensão, o que estariam prejudicadas nesse caso.

Nesta perspectiva, Demo (1.994:117) nos diz que a faculdade de pedagogia deve construir, concretamente, o que é aprender a aprender, saber pensar, ter um compromisso com a humanização competente da modernidade, ser a usina teórica e prática do processo inovador pela via do conhecimento construído.

***"Trata-se de recuperar e institucionalizar a pesquisa como inspiração fundamental da vida acadêmica, inclusive da educação como um todo. Isso supõe que a mudança deve começar nas faculdades de educação (pedagogia)..."***

O aperfeiçoamento nos cursos que formam professores para as primeiras séries do ensino fundamental tem problemas de raízes profundas e estas precisam ser compreendidas para que se possa dar encaminhamento a ações realmente eficazes.

Gatti (2.000:50), critica os cursos de pedagogia muitas vezes oferecidos no período noturno, com três anos de duração, e aponta dentre outros problemas, os conteúdos serem desarticulados etc.. Afirma não ser difícil concluir com que sacrifícios à qualidade de ensino essas escolas estão funcionando e com que precariedade a formação destes futuros professores está sendo feita e complementa:

***"Nesta modalidade o que se pode inferir é que a formação em direção ao ensino fundamental, no que se refere às suas primeiras quatro séries, é precaríssima. Os conteúdos curriculares, tal como vêm sendo implementados, não oferecem os fundamentos e a prática necessários para o trato das questões relativas a este nível de ensino."***

A referida autora também fala dos problemas encontrados no estágio supervisionado e acrescenta:

***"Em várias pesquisas, mostra-se que os cursos de Pedagogia estão pior aparelhados para a aproximação de professores para o ensino de 1ª a 4ª série do que as atuais escolas que fazem essa formação em nível médio."*** (Gatti, 2.000:50/51)

Há que se considerar que os avanços do conhecimento nas diferentes áreas e as transformações sociais e culturais exigem mudanças nos conteúdos

difundidos, bem como nas metodologias utilizadas. Tanto que Demo (1.994:119) nos relata que

**"... educação não pode admitir licenciatura curta e reduzir-se à Escola Normal, nem mesmo satisfazer-se com as atuais licenciaturas plenas, em nome da qualidade formal e política esperada. É mister, reconstruí-la, na teoria e na prática, perante os desafios concretos de nossa realidade."**

Estes cursos são responsáveis por habilitar o aluno a se tornar professor, concedendo-lhe o título profissional, razões pelas quais deveriam estar vinculados às instituições ou universidades que oferecem a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, gerando desta forma, novos conhecimentos.

**"Embora se reconheçam os inúmeros problemas que acometem a formação de professores, não se pode negar todo o processo de produção de conhecimento gerado nesta área ao longo das últimas décadas, o qual resultou em experiências ricas e inovadoras de formação inicial, na direção da racionalidade prática."** (Mizukami et al., 2.002:24)

Para suprir as possíveis dificuldades encontradas no cotidiano escolar pelas professoras formadas em cursos de magistério com a "herança do passado" e para que os novos professores tenham uma visão de mundo mais ampla, acredita-se ser necessário o estabelecimento de programas de formação inicial e continuada, que poderiam auxiliá-los a repensar sua prática e reformulá-las.

A visão de mundo mais ampla a que nos referimos, é dentre outras coisas, **"o professor entender de ética, de política, de amor, de projetos e de família"**, conforme dizeres de Chalita (2.001:165).

Segundo o autor,

**"Para quem teve uma formação rígida, é difícil expressar os sentimentos; há pessoas que não conseguem elogiar, que não conseguem abraçar, que não conseguem sorrir. O professor tem que quebrar essas barreiras e trabalhar suas limitações..."**

O professor talvez não tenha mudado totalmente suas ideologias do passado, mas o nosso aluno não é mais o mesmo e é a partir deste "novo" aluno que se traz à tona a questão da importância da formação do professor no trato com as famílias, questão primordial desta pesquisa.

Para tanto, espera-se que os professores reconheçam que as mudanças não só atingiram, como fez e faz parte das famílias e das escolas. A família é uma célula da sociedade, e na transformação de cada família, transforma-se o aluno e a sociedade. Diante deste movimento, os profissionais da escola devem ter clareza sobre as novas relações a serem estabelecidas com a sociedade e especialmente com as famílias dos alunos.

Nesta perspectiva, Penin (2.001:37) salienta que:

**"Se a cultura está mudando rapidamente, toda a escola precisa ser repensada: sua estrutura, gestão, seu funcionamento, currículo, a aula; e isso, não somente para acompanhar as mudanças, mas para não deixar escapar a função educativa da escola, assegurando a formação geral do educando."**

A escola, embora tenha efetuado significativas mudanças, conforme Gavaldon (1.999:23), ainda não está adequada à realidade:

**"Continua na sua maioria em moldes tradicionais, necessitando reformular a interação entre todos os que dela fazem parte, especialmente professor e aluno, além de rever métodos e técnicas de ensino."**

Gavaldon (1.999) cita a necessidade de mudar os padrões de interação e com o mesmo propósito, aproveitamos a idéia para fazer referência à necessidade de interação com as famílias, chamando a atenção para que sejam não só reformuladas, mas criadas ações neste sentido; isso porquê, tomando por base os estudos apresentados até o presente momento, vimos que a escola, tendo excluído as crianças de classes minoritárias, excluiu também suas famílias deste processo educativo.

Isto nos faz crer, que talvez a escola não saiba lidar e dialogar com os pais de alunos das classes desfavorecidas. A relação estabelecida com as famílias de classes privilegiadas, não pode ser referencial para o que se propõe atualmente, quando verificamos a diversidade cultural explícita nas escolas públicas - eis a importância de a escola interagir com todas as famílias de seus alunos.

Os pais de crianças de classe média estão mais presentes, conforme nos demonstra Silva (1.997:68), através dos estudos feitos noutros países, tomando como exemplo o caso dos Estados Unidos, que demonstram serem os pais da classe média os que se deslocam às escolas e os que mais se envolvem na educação escolar de seus filhos. Reforça-se assim a reprodução social e cultural, alertando-nos para que a escola tente também chegar junto dos pais das outras classes.

Seria essa a resposta para as reclamações dos educadores que alegam "descaso" dos pais das crianças de classes menos favorecidas pelo fato de os mesmos não comparecerem na escola freqüentemente para o acompanhamento escolar de seus filhos? Talvez o ambiente escolar seja um mundo desconhecido para eles, pois alguns sequer têm escolaridade - não passaram por essa experiência no passado!

Interessante esclarecer que Silva (1.997:69) colaborou de um estudo realizado em Portugal tentando compreender porquê os pais das classes mais desfavorecidas não vão à escola e o resultado foi o seguinte:

**"A grande maioria dos professores sustentou que se os pais não vão à escola é por falta de interesse... a quase totalidade destes pais considera importante que seus filhos frequentem a escola e mostra-se aberta a contatos positivos com a escola..."**

Observa-se que a visão do professor, muitas vezes é equivocada, não entendendo o que realmente se passa com as famílias.

Apesar da incompreensão de alguns professores, enquanto esses reclamam das famílias dos alunos, os pais valorizam a escola.

Conforme esse mesmo autor, os pais projetam a sua experiência escolar passada, no futuro dos filhos, culpando-se a si próprios e os filhos pelo insucesso.

**"Estes pais culpam-se a si próprios e aos filhos pelo insucesso, nunca, por exemplo, os professores, os currículos, a escola ou a sociedade: culpam a vítima." (Silva, 1997:70)**

Para que os professores sejam mais sensíveis às questões familiares e sociais, bem como no relacionamento com as pessoas, seria necessária uma visão mais abrangente sobre o mundo à sua volta.

Tomando-se como referência os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, (1.997 V1:30/31), podemos iniciar uma breve reflexão em âmbito das políticas públicas sobre as condições de trabalho e a formação dos professores.

**"Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho."**

Existem muitas condições criadas pela escola e outras externas à escola, que podem influenciar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além da interação entre os educadores e as famílias dos alunos. A escola pode optar por ignorar tais influências, transferindo toda e qualquer responsabilidade para a família, o aluno e a sociedade, ou atracar-se e ir à luta, contra as condições que encontra, optando por mudanças de paradigmas.

Para isso, é preciso, além dos conhecimentos teóricos e práticos da equipe, outras ações direcionadas, como por exemplo: iniciativas pessoais (querer fazer), elaboração de projetos com o grupo/escola e demais ações concretas da direção, professores e demais componentes da equipe, fazendo cumprir a função social da escola como agência educativa.

De acordo com Pérez-Gómez (1.998:13):

**"A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial a humanização do homem."**

Caso contrário, se os profissionais de ensino escolherem ignorar essas influências psicológicas, sociais e culturais no relacionamento com as famílias e seus alunos

e responsabilizá-las pelos problemas que se apresentam sem refletir sobre as possíveis ações de aproximação, a escola deverá aceitar parte apreciável da culpa, tanto pelo mau desempenho dos estudantes, como pelo distanciamento dos pais na vida escolar de seus filhos.

Vale ressaltar que o reduzido passado do aluno não pode ser responsável pelo mau ensino e pelo distanciamento de suas famílias da escola.

Enfim, se existem diversos e complexos fatores físicos, psicológicos, econômicos e sociais, responsáveis pelo desempenho de cada criança na escola, a causa básica do insucesso pode estar no próprio processo escolar.

O aluno não entra na escola fracassado; quando fracassa, há que se considerar que são as atitudes e os métodos empregados pelos professores e ou administradores, individual e ou coletivamente, que estão falhando. No entanto, se esses profissionais falham, pode ser por não saberem ou não conhecerem outras maneiras de lidar com as diversas situações que ocorrem no cotidiano escolar.

Não se trata aqui de responsabilizar todos os professores e ou administradores pela falta de aproveitamento escolar satisfatório ou pela falta de um envolvimento maior desses com as famílias dos alunos.

Há inúmeras condições, tanto dentro das nossas escolas públicas, como nos cursos de formação de professores, que tornam extremamente difícil, para muitos de nossos educadores, a tarefa de desenvolver ações realmente construtivas, principalmente pela carência de conhecimentos. As próprias políticas públicas não viabilizam a reflexão pelos profissionais de ensino quando lançam eventos e projetos muitas vezes sem o tempo necessário para a execução. Determinadas ações, não submetidas a análises e estudos pela equipe, não contribuem

para o desenvolvimento profissional nem para a autonomia do educador, ou seja: nada muda no cotidiano escolar. Porém, nem todos os nossos professores constituem exemplos de insucesso. Existem muitos de notável competência em nossas escolas públicas. Não constituem, infelizmente, maioria.

Neste dinamismo da escola enquanto lugar vivo de aprendizagem não só do aluno como também do professor, reportamo-nos à Mizukami et al. (2.002:36):

**"... o discurso sobre o novo papel docente parece estar desconectado da necessidade de um novo papel de formação... a ênfase das políticas sobre formação de professores recai sobre a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, desconsiderando a questão - fundamental - da aprendizagem daquele que ensina."**

Aprender a aprender, querer fazer, tomar posições/agir, pensar a prática, dentre outras atitudes, são extremamente necessárias aos profissionais da educação que desejam melhorar suas práticas através de uma reflexão crítica do trabalho que estão desenvolvendo nas escolas. Tais profissionais, além de intelectuais, precisam ser críticos e reflexivos.

Refletir não é apenas levantar questionamentos, perguntar, ser curioso. Refletir é pensar o pensar, é ter uma postura crítica diante dos fatos, é interessar-se por resolver situações-problemas, é suspeitar do que é dito facilmente, do senso comum, das convenções estabelecidas; é procurar ter uma visão mais ampla dos acontecimentos, é a busca da sabedoria para compreender a realidade.

De acordo com dizeres de Sátiro (1.997:17), foi o desejo de compreender a realidade que gerou a filosofia e por ser esta uma linguagem de amor à sabedoria, então, refletir é um ato amoroso, portanto, filosófico: "**Nasceu do**

**amor que busca compreender o mundo, os outros e a si mesmo. O amor cria laços, vincula, se expressa e se comunica”.**

Recorremos a Libâneo (2.002:55) para fazer algumas considerações em torno da reflexividade na filosofia e na pedagogia:

**“Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. Não é inútil recorrer à etimologia: o dicionário Houaiss menciona reflexivo + dade, caráter do que é reflexivo; reflexivo - o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria 'reflectere' - recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios.”**

A reflexão possibilita ao educador, o crescimento pessoal e intelectual, a sensibilidade diante das coisas e dos fatos, significa apoderar-se do que é essencial para agir com sabedoria e autonomia, sem medo dos paradigmas e das ações que podem gerar mudanças no cotidiano - necessário para o bem comum. Ao refletir sobre si mesmo, sobre os outros e sobre os fatos, o educador deixa de ser alienável para tornar-se sábio, seguro e capaz de enfrentar os desafios diante das diversas situações que ocorrem no contexto escolar, numa visão mais ampla, mais sensata e mais dinâmica.

Pérez-Gómez (apud Libâneo, 2.002:56) escreve:

**“A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida**

***que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer."***

Ainda assim, Mizukami et al. (2.002:18) salienta que:

***"A reflexão implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-los. Implica intuição, emoção, paixão."***

Quando o educador faz uma reflexão sobre e na sua ação, acredita-se que ele deva estar pensando a sua prática criticamente, estar formulando hipóteses sobre seus erros e acertos, replanejando e criando alternativas construtivas para o processo educacional e repensando sua maneira de agir diante dos diversos fatos da realidade escolar, almejando o melhor para a educação, para si e para os outros. Desta forma, podemos imaginar que o professor torna-se mais apto para o reconhecimento mútuo de si e dos alunos e suas famílias. Neste movimento, o professor também aprende e aprendendo transforma-se para transformar a educação!

Um importante alerta precisa ser feito quanto ao conceito de reflexão. De acordo com Mizukami et al. (2.002:18), *"empregá-lo não significa que o professor estará refletindo sobre tudo, ininterruptamente, pois sempre haverá grande dose de rotina em sua atividade."* E acrescenta:

***"Ele deve buscar equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva."***

Ao construir sua prática de forma reflexiva, o professor torna-se crítico diante das próprias ações, possibilitando mudanças significativas em sua atuação docente.

Pimenta (2.002:47), destaca a importância das trocas reflexivas sobre as práticas entre os professores, da cultura interna das escolas que também demarcam as práticas, da escola como comunidade crítica de aprendizagem, e da aprendizagem docente.

Conforme conclusão de Libâneo (2.002:61), diante das várias referências em torno deste assunto:

***"É fértil a produção especializada sobre a formação de professores, sobre a reflexividade e para além da reflexividade na formação de professores."***

Um processo de reflexão crítica, conforme dizeres de Contreras, 1.997, apud Ghedin (2.002:139), permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. Para este autor:

***"...isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições."***

Transformar-se, descobrir e praticar uma forma de ensino e educação não-discriminatória não é difícil, realmente difícil é abandonar velhas formas que durante anos nos pareceram as únicas possíveis.

Assim como as relações que devem ser estabelecidas pela escola com as famílias dos alunos, a metodologia e os conteúdos da educação refletem uma forma

de conceber o mundo. Conforme imaginarmos este mundo, acreditaremos na necessidade de desenvolver determinados conhecimentos, atitudes, habilidades ou sentimentos para vivermos nele.

**"Construir uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação docente: não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não vêem aplicado na própria formação. Trata-se, pois, de uma questão de coerência entre o que os educadores aprendem (e como aprendem) e o que se lhes pede que ensinem (e como ensinam) em suas aulas, tanto no que se refere a conteúdos quanto a enfoques, métodos, valores e atitudes." (Mizukami et al., 2.002:39)**

Sacristán (2.002:86), nos diz que devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes mas não o desejo... Para educar, segundo o autor, é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal etc... e acrescenta que as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente em sua formação e na investigação sobre a formação de professores.

Comentando sobre as falhas nos cursos de formação de professores para que estes tenham condições de refletir criticamente, Sacristán (2.002:85) aponta que:

**"o grande fracasso da formação dos professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar..."**

Se o professor não for motivado a pensar criticamente durante o seu curso de formação, se não faz

uma reflexão crítica sobre a profissão que escolheu, se não sabe refletir sobre as próprias atitudes e o papel que exerce no cotidiano escolar, se não é bem formado e preparado para o papel de educar etc., como saberá lidar com as questões cotidianas de uma escola, tais como dialogar com as famílias dos alunos, liderar uma reunião de pais, organizar o portfólio das crianças, investigar e registrar sobre as dificuldades ou o fracasso escolar de alguns alunos, criar estratégias para um ensino eficaz, implementar projetos, pesquisar etc?

Não saber agir, diante destas e de tantas outras situações do contexto educacional, causaria ao professor insegurança, erros, baixa-estima e conseqüentemente desmotivação para o exercício da profissão. Seria o caos para a clientela escolar!

A formação de professores, entendida como um continuum, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda, deve remeter o educador ao preparo para o enfrentamento dos mais variados desafios e situações adversas do convívio social como as relações com (as famílias, a comunidade, os membros da equipe, os alunos, etc.) pertinentes à educação, e cujas ações, respostas e decisões muitas vezes precisam ser tomadas prontamente apesar do grande movimento existente na rotina de uma escola. Tais movimentos exigem do professor, capacidade de improvisação, de jogo de cintura, de conhecimento factual.

Abreu (2.003:18), que esteve à frente dos Parâmetros em Ação do Ministério da Educação, compara o professor a um músico de jazz, que precisa saber improvisar. Mas destaca:

**"só faz isso bem quando tem respaldo de estudo, leitura e planejamento e consegue trabalhar coletivamente".**

Sobre esse assunto Marcelo (1.997:52) nos diz que

**"a improvisação desempenha papel importante no processo de reflexão-na-ação, uma vez que o professor tem de ter a capacidade de variar, combinar e recombinar, em movimento, um conjunto de elementos de uma dada situação."**

Desta forma, a reflexão deve ser incorporada pelos educadores, a fim de que desenvolvam suas teorias e práticas à medida que refletem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre a ação, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas.

Em suma, Mizukami et al (2.002:12) afirmam que a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. E complementa:

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

As faculdades e universidades que ministram os cursos de formação para professores devem proporcionar aos seus alunos, desde o início do curso, através dos estágios, a oportunidade de participarem das rotinas da escola de maneira a envolverem-se com algumas práticas que poderão

vivenciar no futuro, tais como: aproximação das famílias dos alunos, acompanhamento das reuniões de pais e de professores, as questões da indisciplina, acompanhamento dos alunos indicados às aulas de Reforço e Recuperação, participação em eventos promovidos para a comunidade, dentre outros momentos significativos do cotidiano escolar.

Tais vivências podem possibilitar aos futuros educadores observar e examinar franca e honestamente as rotinas escolares, refletindo criticamente sobre as condições da escola pública. Esta reflexão durante o período de estágio supervisionado, poderá ajudar o futuro professor até mesmo na certeza da escolha da profissão que se propõe a exercer.

O estágio supervisionado não é um momento em que o futuro profissional vai ver e aprender junto a um profissional experiente o que ele deverá fazer quando estiver exercendo a mesma função. O estágio deve ser um momento de vivência e reflexão da relação teoria e prática; ainda que tal reflexão deva ser permanente durante todo o seu processo formativo, ou seja, durante toda a sua vida profissional.

Neste sentido Arroyo et al (1.982:129), orientam que somente o conhecimento da realidade (escolar) permitirá uma prática criativa e transformadora daquela realidade e tornará possível a reflexão e redefinição de teorias (pedagógicas) que sustentam o trabalho (dos educadores).

***"E conhecer a realidade significa, no caso do estágio, que o aluno se coloque frente à instituição escolar numa atitude, ao mesmo tempo de observação/participação. Na medida que o estagiário vai se integrando na instituição escolar através da vivência de suas práticas do dia-a-dia, da realização de tarefas e da interação com todos os agentes que, direta ou indiretamente nela atuam (diretor, supervisor, orientador, professores, alunos,***

*funcionários, pais de alunos, pessoas da comunidade), ele vai incorporar novos conhecimentos que lhe possibilitam uma aproximação cada vez maior com a realidade da escola onde estagia."*

Segundo Marcelo (1.998:52), as pesquisas realizadas mostram,

*"que o conhecimento do professor em formação está associado a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam pouco claras e conhecidas."*

A aprendizagem do professor, de acordo com Mizukami et al (2.002:12), deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.

*"Aprender a ser professor, não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnica de transmissão deles. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos."*

Na verdade, não há sentido em se praticar a pedagogia da formação profissional calcada no discurso. Se há falta de fazer haverá falta de tocar e ser tocado, haverá falta de saber fazer. Eis a grande importância do papel do professor supervisor do estágio na formação dos novos profissionais e também do alto grau de habilidade, responsabilidade e competência que os professores que formam professores devem ter.

Assim sendo, a universidade precisa conscientizar-se da necessidade de investir tempo, esforços

e recursos voltados para a capacitação e desenvolvimento de seus recursos humanos.

De acordo com Vasconcelos (2.000:50):

**"... é necessário e urgente capacitá-lo, desenvolvê-lo e atualizá-lo. A universidade não pode ficar na eterna expectativa de que todos busquem, sozinhos, os meios para um aperfeiçoamento que muitas vezes, nem mesmo acreditam necessário... é no diálogo, na reflexão conjunta, na troca de experiências e opiniões, na colaboração, que um ser se faz educador..."**

Convém ainda lembrar que não se forma um professor da noite para o dia. Os professores ingressantes na carreira, ainda que tenham passado por experiências práticas em seu curso de formação, deveriam contar com seu local de trabalho para a garantia da formação atualizada e competente de forma a realizar com maior preparo sua atividade docente. Os gestores das instituições de ensino têm o importante papel de formar sua equipe profissional, especialmente os iniciantes, para que os trabalhos sejam realizados com um bom nível, e cuja interação com as famílias aconteça de forma espontânea e harmônica.

Cursos de formação e aperfeiçoamento para os professores, realizados de forma permanente dentro dos novos paradigmas, provocariam um enriquecimento cultural e profissional maior tendo em vista uma formação atualizada e consistente que garanta uma escola voltada para a educação das novas gerações dentro do novo contexto sócio-econômico e cultural que se apresenta no mundo contemporâneo.

Vivemos numa época de incertezas e conflitos por conta das rápidas mudanças que ocorrem na sociedade. Os grandes problemas do mundo globalizado em que vivemos, como desemprego, insegurança, fome, abandono reflete-se na vida

de nossos alunos e de suas famílias e conseqüentemente na escola. Para enfrentar esses desafios, o professor necessita de formação humana, capacidade de envolvimento com as questões sociais, especialmente na relação com os pais dos alunos; necessita de conhecimento, sabedoria, referencial. O professor precisa tornar-se um pesquisador em busca de meios/alternativas para a sua prática, pois o que se espera é uma mudança de atitude frente à profissão que exerce.

Para Vasconcelos (2.000:50), a universidade, voltada para a qualidade, deverá exercitar-se na busca do novo, na reflexão crítica, através do ensino e da investigação científica.

***"Somente conseguiremos cumprir esta tarefa, se tivermos professores com preocupações formativas, além de informativas; preocupações voltadas para a pertinência de sua atuação e com uma visão ampla e abrangente do processo educacional."***

A formação de um ser inteligente, no sentido de dominar-se e dominar as situações exteriores, não ultrapassando ou violando os direitos de cada um, deve ser a preocupação de todos os que se dedicam à formação do professor.

Não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções. Como nos dizeres de Imbernón (2.002:50), por exemplo:

***"se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para***

***a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos sejam eles profissionais, sociais ou educativos."***

Veja que se a perspectiva dos cursos de formação, ou a formação praticada no local de trabalho pelos gestores, não estiver de acordo com as necessidades das escolas contemporâneas, de nada adiantará as teorias estudadas, as discussões na HTPC ou estudos do grupo-escola; até porquê, as teorias devem contribuir para o desenvolvimento do professor, de forma a permitir a revisão e reformulação da sua prática. A teoria não deve perder a articulação com a realidade. Se não for assim, imagina-se que não surtirá efeito, não haverá mudança significativa na prática.

Nesta linha, há que se pensar na formação permanente dos educadores, com profissionais competentes para esse fim, preferencialmente com a colaboração das universidades.

Os Referenciais para Formação de Professores (1.999:62), enfoca que o trabalho do professor - e, portanto, sua formação - inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares.

***"Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza."***

Para isso, é preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma

vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão, segundo Imbernón (2.002:55):

**"A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos em formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão."**

A formação deve apoiar-se na reflexão crítica, numa perspectiva do professor reflexivo, crítico e investigativo, de modo a permitir que os educandos examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, idéias, conhecimentos e crenças que podem estar fortemente assentadas em seu modo de agir.

Desta forma, o professor estará realizando um processo constante de auto-avaliação, abrindo a possibilidade para a transformação da escola num espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, aberto a projetos emancipatórios que oriente seu trabalho de ensino na sala de aula, bem como suas relações com o grupo escola, a comunidade e as famílias dos alunos.

**"A primeira tarefa - espinhosa, por sinal - de qualquer formação inicial de professores em relação à interação escola-famílias e o sucesso educativo, é contribuir para a construção de uma atitude positiva face à participação dos pais."** (Silva, 1.997:88)

Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos, conforme afirmações de Pimenta (2.002:27), fazendo-se necessário analisar como esses podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola

representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar.

Torna-se importante salientar que é preciso sensibilizar os professores nos cursos de formação, sobre a temática da interação escola-famílias, pois só haverá mudanças nas formas como os profissionais concebem esta aproximação, se eles realmente estiverem "convencidos" da correlação positiva entre o envolvimento dos pais na educação escolar de seus filhos e o sucesso destes.

É preciso que os professores compreendam que a atividade docente é constantemente desafiada pela natureza imprevisível, ambígua e contraditória das interações dentro e fora da sala de aula.

**"Professores, pais, estudantes, pessoal administrativo e funcionários são sujeitos que agem de acordo com seus interesses, valores e percepções. Para poder negociar perspectivas e tomar decisões válidas para todo o grupo, os professores precisam aprofundar o questionamento e a compreensão desses significados."** (Garrido, 2.001:136)

Isto posto, é imprescindível que o profissional da educação compreenda o significado de seu diálogo com as famílias. Podemos concluir com as afirmações de Silva (1.997:89):

**"Se os professores não forem sensibilizados para as vantagens do envolvimento dos pais, para a reflexão sobre o tipo de envolvimento desejável, para as estratégias de envolvimento e a que pais se devem destinar prioritariamente essas estratégias, será difícil a sua adesão."**

Eis a grande tarefa dos cursos de formação: sensibilizar o professor para a importância do envolvimento social junto às famílias.

Silva (1.997:88/89), que considera "espinhosa" a formação dos professores no tocante ao assunto escola-famílias, nos escreve:

**"As tarefas das formações contínua e em serviço, são as de contribuir para uma mudança de atitudes por parte dos professores (partindo da hipótese de que a maioria tem uma atitude negativa ou, quando muito, neutra em relação a este assunto)."**

Infelizmente, ainda deparamo-nos com o dilema de exclusão por parte de alguns docentes, que discordam dessa política inclusiva das famílias na escola. Para alguns professores, "escola é escola e família é família", acreditando que são duas instituições díspares e a relação da escola com essas famílias (muitas vezes vistas como desqualificadas), em nada modificaria o rendimento do aluno.

**"Num estudo realizado em Portugal sobre a relação entre a escola e famílias de alunos dos meios mais desfavorecidos, Don Davies e a sua equipe dão conta de que fica a impressão que a maior parte dos professores transporta consigo um modelo tradicional de classe média daquilo que são bons pais, bons lares e bons filhos. As famílias que se desviam desse modelo de maneira significativa são suspeitas e perturbam muitos professores. Alguns têm a expectativa de que crianças oriundas destas famílias terão dificuldades na escola, e, claro, esta previsão realiza-se muitas vezes."** (Don Davies et al. apud Silva, 1.997:84/85)

A realidade acima descrita não parece diferente no caso do Brasil. Também ouvimos nas salas de aula o discurso "normalizador" do professor que procura enquadrar os alunos e suas famílias nos padrões institucionais da escola de classe média. Mesmo diante de tantas teorias pedagógicas que se articulam, dos Parâmetros Curriculares

Nacionais, dos cursos de capacitação, ainda assim, em muitos casos, a escola parece colocar-se como superior às famílias atendidas, desprezando os princípios educacionais existentes no lar, por exemplo.

Parece existir uma dualidade de cultura, apresentando-se de forma compartimentada - escola/família, fato que deveria ter um sentido concreto dentro do cotidiano que dá vida a estas relações apesar das diferenças existentes. **"Devemos ler a nossa cultura culturalmente, sem reduzi-la a alguns traços tomados como negativos"**, já nos dizia Da Matta (1.999).

Desta forma, ocorre um distanciamento entre o vivido na escola e na família, entre o real e o imaginário, onde o aluno não vê significação naquilo que a escola tenta ensinar, o que poderá gerar o seu fracasso.

Para Apple (1.989:112), as escolas atuam como agentes na reprodução econômica e cultural de uma sociedade iníqua e alerta-nos de que existe um currículo oculto nas escolas: **"... um currículo que tacitamente tenta ensinar aos estudantes normas e valores ..."**. O mesmo autor adverte que **"devemos contestar uma suposição em particular - a da passividade"**.

Justamente contra essa passividade que nosso foco tende a buscar alternativas para reverter este triste quadro de fracasso escolar, de falta de diálogo entre escolas e famílias e da falta de atitude por parte de alguns educadores em buscarem meios para que essa relação pais-alunos-professores possibilite o sucesso escolar, visto que ressaltamos os estudos que apontam para a eficácia escolar diante da aproximação da escola com as famílias e da importância da formação do professor.

Como nos diz Silva (1.997:78):

**"... tem-se verificado um certo consenso em relação às vantagens de um estreitamento da relação entre a Escola e a Família. É uma relação sobre a qual existe um consenso ideológico considerável. Há como que uma crença generalizada de suas virtudes: o estreitamento da relação Escola-Família sobrepõe claramente as vantagens às desvantagens. (...) em geral, um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos registra invariavelmente um maior sucesso acadêmico destes."**

Os professores, assim como a escola, ao conhecer as crianças, sua configuração familiar, seus sonhos e suas expectativas de vida, poderão compreender melhor as causas reais das dificuldades ou fracassos enfrentados pelos alunos e retirar lições que os auxiliem a buscar alternativas para a superação dos problemas. O que a criança faz, o que a criança vive, como faz e como vive, não é geralmente, considerado pela escola, conforme argumento de Perez e Sampaio (1.996:49):

**"A professora pouco sabe, ou quase nada sabe, do que a criança vive fora da escola. Aprendeu nos seus cursos de formação a 'encaixar' seus alunos nas diferentes etapas evolutivas do desenvolvimento infantil, e se um ou outro, ou mesmo a maioria, não corresponde às suas expectativas, é rotulado e discriminado como carente, imaturo, com problemas de aprendizagem, etc..."**

Nessa perspectiva, Gomes (1.995) questiona que a família tem sido responsabilizada por três fracassos principais na educação de seus filhos: cognitivo, emocional e psicoafetivo. Será que esses fracassos foram construídos somente no âmbito da família?

Conforme Carvalho e Vianna (1.994), durante muitos anos, a Sociologia e a Psicologia da Educação, buscando explicar o fracasso escolar maciço das crianças de camadas populares, lançaram mão de explicações baseadas

primeiramente no déficit e, posteriormente, na diferença cultural entre as crianças. Tais teorias contribuíram para concentrar a responsabilidade pelo desempenho escolar das crianças sobre a família - sua cultura, sua linguagem, a quantidade de estímulos capaz de oferecer etc..

Neste sentido, de acordo com Mantovanini (2.001:136), evidenciou-se que para os docentes também parece haver uma relação direta entre o interesse demonstrado pela família na escolarização do filho e o desempenho escolar da criança.

***"Pais que se interessam pela escolarização do filho devem: estar presentes na hora da lição de casa; controlar sistematicamente o desempenho escolar das crianças; estimulá-las para as tarefas e a aprendizagem; participar das reuniões de pais e mestres; aparecer de vez em quando na escola para saber como as coisas vão andando com seus filhos. As famílias, de um modo geral, são bastante criticadas pelos professores quando procuram compreender o rendimento escolar insuficiente dos seus filhos."***

Conforme essa autora, é possível observar uma cisão entre aquilo que o professor julga ser o exemplo de uma família ideal e os diversos arranjos familiares que existem na atualidade e, especialmente, na realidade social em que atuam.

***"Exigir, por exemplo, como condição de aprendizagem, a presença constante da mãe no processo de escolarização dos filhos implica retirá-la do mercado de trabalho (quando há trabalho), como se isso fosse viável economicamente e aconselhável emocionalmente, e pressupõe que esses pais tenham tido a escolarização necessária para auxiliar seus filhos quando solicitados."*** (Mantovanini, 2.001:137/138)

O professor sonha com uma família ideal, ou seja, com pais presentes, preocupados com a educação dos filhos,

provedores de suas necessidades básicas, físicas e emocionais. Como o que encontra em sala de aula é muitas vezes uma situação diferente da almejada, alguns professores retiram-se de cena, alegando que determinadas funções são da família e como esta não contribui com a escola, desistem. Desistindo, deixam de ser uma referência importante, tornando-se assim adultos com quem as crianças não poderão contar. Os professores não percebem a importância que podem assumir na vida e no desenvolvimento dos seus alunos.

O que chama a atenção, é que na maioria das vezes, os profissionais da escola têm uma imagem totalmente distorcida das famílias de seus alunos, limitando-se a vê-los a partir de rótulos e jargões. Porém, mesmo quando conhecem minimamente a vida real da criança, conforme Collares e Moysés (1.996), este conhecimento não é empregado com o intuito de ajudá-la, de criar novas estratégias de ensino; não, apenas serve para justificar e legitimar o processo de segregação e seleção que sofre na instituição.

Ao levar em conta os escritos de Patto (1.997:286/287), podemos refletir sobre a segregação e seleção imposta pela escola:

***"A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: 'burros', 'preguiçosos', 'imatuross', 'nervosos', 'baderneiros', 'agressivos', 'deficientes', 'sem raciocínio', 'lentos', 'apáticos' são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é 'desorganizada'. Vistos como fontes de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são freqüentemente referidos como 'irresponsáveis',***

**'desinteressados', 'promíscuos', 'violentos',  
'bêbados', 'nômades' e 'nordestinos'..."**

Diante do exposto, nota-se o conflito e o distanciamento da escola junto às famílias, o que no nosso entender, dificulta as relações humanas.

Algumas escolas consideram que há desinteresse por parte da família, que estas não têm tempo para a vida escolar de seus filhos, alegando que os pais dos alunos são ignorantes, sem cultura, que fazem uso de drogas, as crianças são desnutridas, pobres, oriundas de lares desestruturados - razões que justificam (para a escola), o baixo rendimento dos estudantes. Uma síntese dessas idéias é a de que "crianças cujas famílias são pobres, não aprendem".

Diante desses mitos, os professores consideram também a "omissão" por parte dos pais na vida escolar dos filhos, principalmente quando estes estão ausentes do espaço escolar, quando não participam das reuniões, quando não comparecem na escola ao serem chamados, e nos demais eventos que esta promove.

Conforme Lahire (1.997:335),

**"(...) quando os pais não são vistos, essa invisibilidade é imediatamente interpretada - principalmente quando a criança está com dificuldade escolar - como uma indiferença com relação a assuntos da escola em geral e da escolaridade da criança, em particular."**

A escola não pode ignorar a realidade, mas será que estes fatores, se atingirem parte da população brasileira, podem ser apontados como causa do fracasso escolar? A pensar que os problemas estão apenas fora da

escola, então vamos "cruzar os braços" diante das dificuldades de nossos alunos? Vamos excluí-los?

Se não cabe à escola responsabilizar-se pela vida de seus alunos, resolvendo todos os seus problemas afetivos e sociais além dos enfrentados no âmbito familiar, há que se considerar que é função social da escola criar situações para a efetiva aprendizagem e o sucesso escolar das crianças.

A escola parece ser uma instituição que só consegue dar conta de sua tarefa primordial - ensinar - se a família colaborar ajudando os filhos em casa, reforçando o que foi ensinado na escola. O que soa muito estranho no entender de Collares e Moysés (1.996), quando se considera o índice de adultos analfabetos ou semi-alfabetizados; portanto, pais sem condições de ajudar a escola a ensinar seus filhos. As autoras lembram que já em 1.996, muitas mulheres trabalhavam fora de casa, principalmente as mulheres de estratos sociais mais pobres, exatamente as que moram nas periferias e são semi-analfabetas. A partir de suas pesquisas concluem que:

**"... é estranha a maneira como a escola coloca suas interações com a família. Ter pais com condições de participar da educação escolar é um pré-requisito para que a criança aprenda... Talvez seja a hora de se questionar que escola é essa que não é capaz de assumir integralmente a tarefa a que se propõe. Pois, para a família ideal que ela pede como complemento, é provável que a escola seja dispensável."** (Collares e Moysés, 1.996:166/167)

Os estudos de Lahire (1.997:334), realizados na França, revelam a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma "omissão" ou "negligência" dos pais. Verificou-se que qualquer que seja a situação escolar da criança, os pais têm o sentimento de que a escola é algo

importante e manifestam a esperança de ver os filhos "sair-se" melhor do que eles. Esse autor destaca que os pais preocupam-se com a escolaridade dos filhos na medida em que solicitam que as crianças durmam cedo para irem à escola no dia seguinte, fazem repetir em voz alta determinadas lições, compram cadernos nas férias para que as crianças continuem a se exercitar e são prudentes com suas saídas e amizades.

**"E o que dizer dos pais ou mães que batem nos filhos quando os resultados são ruins ou quando as cadernetas mostram que brincaram em aula? O que quer que se possa pensar da eficácia pedagógica dessa política disciplinar, tais fatos provam que os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares: para bater nos filhos, é também necessário julgar que isso vale a pena e conferir à escola um mínimo de importância e de valor." (Lahire, 1.997: 334/335).**

Os discursos sobre a "omissão" dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar e desta forma, justificam o fracasso dos alunos, acreditando que as famílias não se importam com as crianças. Neste aspecto, Lahire (1.997:335) salienta que:

**"Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o 'fracasso escolar' das crianças."**

O fracasso escolar também é apresentado como que relacionado a problemas de ordem familiar:

**"Já 60% dos docentes acreditam que um aluno com problemas de aprendizagem pertença a uma família que não se importa com o seu desempenho escolar. É então,**

*no seio desta família 'desestruturada', onde os pais não 'cuidam adequadamente' da educação de seus filhos, que serão gestadas as inúmeras dificuldades manifestas em sala de aula."* (Mantovanini, 2.001:125).

O fracasso escolar, assim como a evasão escolar, vistos como um problema da família, é, infelizmente, tema da realidade educacional brasileira. Ceccon et al (1.992), no tão conhecido livro "A vida na escola e a escola da vida", já nos escrevia que a reação mais comum para explicar o fracasso escolar das crianças pobres é pôr a culpa na própria criança que fracassa ou então na sua família, por conta da situação de pobreza.

*"Muitos professores, por exemplo, tinham pena das crianças pobres, tinham dó dessas coitadinhas, dessas crianças mal alimentadas, molengas, que ficavam o tempo todo doentes. Eles pensavam assim: vivendo do jeito que essas pobrezinhas vivem, no meio da sujeira e da miséria, numa família que não ajuda, só podia dar nisso mesmo."* (Ceccon et al, 1.992:37).

Na visão sociológica sobre os pobres, sobretudo a partir dos anos 60, prevaleceu esta tendência de defini-los por uma negatividade, como o avesso do que deveria ser. Aliás, como muito bem coloca Sarti (1.996:18), **"esta perspectiva do 'dever ser' marcou significativamente esta literatura."**

A autora complementa dizendo que a condição social do pobre recentemente é definida

*"(...) pela ausência de reconhecimento de seus direitos de cidadania. Nesta perspectiva, o resultado acaba sendo a desatenção para a vida social e simbólica dos pobres no que ela representa enquanto positividade concreta, a partir da qual se define o horizonte de sua atuação no mundo social e a*

***possibilidade de transposição desta atuação para o plano propriamente político.***" (Sarti, 1.996:18).

Para reverter esse quadro, seria preciso ver e compreender como a escola está organizada por dentro, e saber o que acontece com as crianças dentro da escola. Seria preciso conhecer os mecanismos e o modo de funcionamento dessa engrenagem. A partir daí, buscar alternativas para que as políticas públicas adotem medidas que beneficiem o maior número de pessoas e atendam as necessidades dos que mais precisam.

Reprovar ou excluir não são mais permitidos em uma escola que se quer para todos e que assume a educação básica como um direito de todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições de escolarização. Os alunos, apesar de suas dificuldades ou inadequações, têm direito a um percurso educacional e devem ser incluídos no contexto escolar.

Com a progressão continuada acredita-se diminuir o índice de repetência; no entanto, continuamos enfrentando o problema do fracasso e da evasão escolar na rede pública de ensino, cuja "culpa" ainda recai sobre a criança ou sua família.

Dani e Isaia (1.997) trazem à tona uma outra pauta sobre o fracasso escolar que merece uma ampla reflexão. É o caso das crianças que "repetem sem fracassar":

***"Nesta nova perspectiva o aluno não reprova de ano, mas, mesmo assim, pode ser considerado fracasso, porque se acomodou, porque não pensa a partir de elaborações próprias, não se autoriza a falar o próprio pensamento, porque não consegue escrever, apenas registra e copia o pensamento dos outros."***

São os alunos que reproduzem o que o professor diz, não questionam e não incomodam; são os alunos "ideais" do ponto de vista da escola e suas famílias nunca precisam ser chamadas, pois não há queixas sobre essa criança. Ela vence na escola e é tido como bom aluno. Para Aquino (2.000):

**"(...) boa parte dos profissionais da educação ainda parece guardar ideais pedagógicos que preservam, de certa forma, a imagem dessa escola de antigamente... Muitas vezes para esses profissionais o bom aluno no dia-a-dia é aquele calado, imóvel, obediente."**  
(Aquino, 2.000:107)

Neste caso, o aluno não é problema para a escola... a família não é problema para a escola. Mas esta criança poderá vir a ser um problema para a família, para a sociedade, pois freqüentou a escola, passou de ano e não teve acesso ao conhecimento! Pode ser mais um caso de fracasso escolar oferecidos pela escola, que acentua a desigualdade dos tratamentos, conforme Vial (1.987:21):

**"A linguagem, as preocupações, as atividades que a escola lhes impõe, são estranhas à linguagem, às preocupações, às atividades que encontram em suas famílias... Apesar de seu aparente igualitarismo, o sistema escolar só faz acentuar a desigualdade que separa as crianças cujas famílias participam da herança cultural que transmite a escola daquelas que não encontram em casa nenhum prolongamento das preocupações e atividades escolares."**

O fracasso escolar neste contexto aparece, ao nosso ver, como o fracasso da escola, pois aponta para a existência de uma instituição de ensino que não se aproxima das reais capacidades da criança, não possibilita o conhecimento formal, não considera o processo da aprendizagem, apenas o produto.

Chamar de volta o professor para que assuma o seu posto e conclamá-lo na batalha contra os altos índices de alunos malogrados em seu processo de escolarização, fazê-lo compreender que o diálogo com a família pode auxiliar no desenvolvimento desses alunos, não é tarefa fácil; necessita-se de empenho na formação do professor, para que este tenha um outro olhar sobre o aluno.

**"É preciso haver empenho e não se dobrar às aparências que julgam como anormais alunos munidos de capacidade intelectual e afetiva, questionando não o paciente, mas o olhar de quem avalia..."**

Mantovanini (2.001:163)

Lamentavelmente, acontece na escola, de acordo com Dani e Isaía (1.997),

**"uma situação de violência mascarada: crianças portadoras de inteligência e desejo por aprender, completamente sadias, encontram-se mutiladas pela maneira de agir do professor. É preciso fazer silêncio, não conversar, fechar a boca, copiar tudo, ter bonitas atitudes, não fazer fofoca e permanecer sentado para ser premiado. Tornam-se submissas e incapazes de pensar por si próprias, 'bons alunos', repetentes sem reprovar."**

Para Demo (2.002:165), o educador vive no fio da navalha: pode ser o parteiro da aprendizagem do aluno, como pode imbecilizá-lo facilmente através do instrucionismo existente nas escolas. Hoje, segundo o autor,

**"não se forma mais gente capaz de história própria, mas lacaios de um sistema perverso... o 'bom menino' é sempre a tentação do professor: aquele aluno que faz tudo o que o professor quer, do jeito que o professor quer. No fundo, fantoche."** (Demo, 2.002:165).

Baseando-se neste contexto educacional, cujas idéias equivocadas podem gerar o fracasso de muitos alunos da escola pública, faz-se importante refletir sobre a prática profissional dos professores em vista da possibilidade da educação para todos e do princípio da igualdade de oportunidades, onde a educação aconteça em um ambiente democrático, levando-se em consideração a formação da pessoa humana.

A legislação educacional atual também tem sinalizado nessa direção, mas ainda há muito que modificar na prática pedagógica para que o conhecimento seja igualmente distribuído a todos os brasileiros, conforme Penin (2.001:50/51):

***"Há que se estar alerta para que a parte da população brasileira que historicamente foi alijada da escola (porque não chegava a ela ou nela não permanecia), não sofra agora o alijamento de seus benefícios, ao ser promovida sem posse de conhecimentos, ou seja, sujeita a uma nova modalidade de exclusão."***

Eis um impasse que deve aumentar as discussões em torno da função social da escola e da formação dos professores.

No módulo 1 da coleção "Raízes e Asas", documentos produzidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, os autores, ao fazerem referência sobre a escola e sua função social, apontam que a Escola Pública brasileira não consegue sequer atender aos dispositivos constitucionais que garantem escolaridade à população dos 7 aos 14 anos, acrescentando que muitas crianças e jovens não têm acesso à escola, e uma grande parte dos que conseguem entrar são excluídos:

**"A Escola é responsável por isso: ao manter esses mecanismos de seletividade e, também, ao passar uma visão de mundo ingênua e permeada de preconceitos, a escola revela sua face cruel, confirmando a desigualdade social. Nesse caso, não se compromete realmente com a aprendizagem de todos os alunos e não realiza sua função social."** (1994:13)

A concretização da função social da escola se dá através do que ela tem de mais específico, que é o trabalho com o conhecimento. Esse trabalho se realiza pelo processo ensino-aprendizagem, onde se veicula e faz circular informações, promove e estimula o desenvolvimento de habilidades e operações de pensamento e a vivência de valores. Para os educadores, então, é fundamental discutir e refletir sobre o que e como estão ensinando, e sobre a importância ou relevância desses conteúdos e formas de atuação para a compreensão de mundo dos seus alunos e de seus familiares.

**"Ter clareza da função social da escola e do homem que se quer formar é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais."** (CENPEC, 1994:2)

A diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc., tão comuns nas diversas famílias com as quais os alunos convivem, são contrastes da realidade brasileira, que não podem ser ignorados pelas escolas; ao contrário, devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades, razões pelas quais as escolas precisam implementar suas relações com as famílias de forma cada vez mais articulada.

Neste sentido, o módulo de introdução do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(1.998:77/78), nos alerta que a compreensão do que acontece com as famílias, entendendo seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas, etc., pode auxiliar a construção conjunta de ações.

Ao cumprir sua função social, a escola deve assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias. Isso significa valorizar e respeitar a diversidade, desenvolvendo a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias, conforme o disposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1.998:77):

***"Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas."***

Torna-se, portanto, indispensável o cumprimento da função social da escola e da ação educativa num processo suficientemente consciente, de tal modo que se valorize e eleve o nível de consciência das classes populares para o seu papel histórico na luta pela transformação da sociedade, e que, nessa luta, elas não se encontrem despidas das armas e do conhecimento do terreno onde essa luta se dá na história. Por isso, a renovação da prática pedagógica está vinculada a uma nova visão do método de trabalho da escola, em função do papel político a ser desempenhado pela educação, em que o sucesso escolar seja o alvo certo.

Segundo José e Coelho (1.996:13)

*"Quando um educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem."*

Rodrigues (1.993:19-20), ao referir-se sobre a prática pedagógica capaz de levar o educando a realizar a ascense da consciência do nível do senso comum a uma consciência crítica, nos alerta que:

*"Há de se instaurar uma prática pedagógica que tenha seu ponto de partida na experiência vivida pelo educando. É a sua experiência que revela o que ele vive e, a partir de sua fala sobre a vida, instaura-se a direção da tarefa pedagógica... Ao não considerar essa experiência concreta de vida, a prática pedagógica se torna forma sem conteúdo, sons sem significação."*

Ao explicitar sobre a importância da prática pedagógica, e levando em consideração o fato de que tal prática está diretamente ligada à função social da escola, torna-se oportuno refletir sobre as idéias apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1.997:47):

*"... as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo."*

Somente a compreensão dessa dimensão da tarefa educativa da escola que almeje o sucesso escolar dos alunos nos seus diversos graus, poderá induzir a sociedade inteira, dos pais aos mestres, dos dirigentes educacionais aos intelectuais, dos líderes políticos locais aos líderes nacionais, a compreender o lugar que é reservado à educação escolar, hoje, na formação do cidadão consciente e participativo.

Conforme Patto (1997:268):

***"Se quisermos realmente uma escola para o povo... precisamos formar pessoal docente e técnico para efetivá-la. Estamos, agora, diante do segundo grande problema a ser enfrentado: o da reciclagem do corpo docente em exercício e da formação dos futuros professores, nas escolas destinadas a este fim. E quando falo em formação não estou me referindo ao mero treinamento ou adestramento de métodos e técnicas que serão executados mecanicamente nas salas de aula, mas à mudança do esquema referencial dos educadores e dos especialistas voltados para a criança vítima da pobreza, que lhes permita uma visão de mundo, de escola, de seu papel social, de seus alunos e de seu relacionamento com eles, mais abrangente e inserida numa compreensão mais ampla da realidade social brasileira em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais."***

Para isso a escola tem de cumprir com competência a sua função social e política na tarefa de possibilitar o acesso de conhecimentos a todos os alunos e educadores. E esse comprometimento não se fará pelo isolamento de suas ações, pela reprodução do que outras gerações fizeram, pelo conservadorismo, nem pelo esfacelamento de seu trabalho, mas pela articulação de toda a ação educativa.

É neste sentido que pensamos na função social da escola: numa instituição que desenvolva o processo de socialização das novas gerações, produzindo e criando conhecimentos; compreendendo a diversidade cultural dos

alunos e suas famílias e principalmente, traçando planos de ação para o envolvimento necessário entre escola e famílias, não procurando "culpados" para os diversos problemas que se apresentam.

De acordo com Collares e Moysés (1.996:217):

**"Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e a longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico."**

Nesta mesma perspectiva, Valla e Hollanda (1.994:55/56) apontam que:

**"... não podemos responsabilizar apenas os alunos, ou apenas seus pais, ou apenas os professores pelos problemas da escola pública... não se trata de achar culpados pelo fracasso escolar... Essa questão não pode ser encarada como individual, mas social, coletiva. Ela ultrapassa a vida de cada aluno e mesmo de cada escola."**

Outros autores nos alertam que talvez seja a hora de se questionar que escola é essa que não é capaz de assumir integralmente a tarefa a que se propõe, e levantam uma questão para a nossa reflexão:

**"...se os indicadores sociais e educacionais do Brasil são públicos, divulgados por órgãos governamentais, a instituição escolar não deveria se preparar a ser competente para ensinar estas crianças, que correspondem a mais da metade da população em idade escolar?"** (Collares e Moysés, 1.996:166)

Para tanto, há que se pensar numa escola onde todos os agentes educativos estejam integrados no processo

evolutivo da formação de pessoas, comprometidos com as relações humanas, na interação com as famílias e comunidade, com a garantia do acesso ao conhecimento por parte dos alunos. Numa escola colaborativa para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e eqüitativa.

Logo, há de se contar com as políticas públicas e buscar uma organização nova e dinâmica, que possibilite ao professor espaços de aprendizagem permanente, estimulando a prática cooperativa entre todos os educadores, e com o envolvimento dos pais e alunos na definição do fazer educativo da escola.

As políticas públicas devem assumir o papel de fontes alimentadoras e garantidoras do processo educacional, tanto na formação de professores, investindo em recursos humanos, como nos recursos materiais de que as escolas necessitem.

A relação entre escola e famílias está sendo cada vez mais enfatizada nos meios educacionais. As próprias políticas educacionais no exterior e no Brasil têm proposto reflexões neste sentido.

O poder político é o primeiro a dar o exemplo, como se verifica pelas campanhas incentivadas no Brasil pelo Governo Federal, instituindo o Dia Nacional da Família na Escola no ano de 2.001 e a Escola da Família em 2.003. Ações desta natureza representam um grande salto para o início de uma reflexão crítica em torno do assunto "Escola-Famílias".

O então Ministro de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, em ofício circular n° 185/2002, de 13/11/02, refere-se ao Dia Nacional da Família na Escola como uma oportunidade para fortalecer, repensar e enriquecer o relacionamento família-escola. Ele sugere que todas as

escolas desenvolvam atividades que ampliem o diálogo com as famílias e que o Dia Nacional da Família na Escola permaneça incluído na programação anual das escolas. O Ministro tem contado com as parcerias: direção das escolas, secretarias da educação e comunidade escolar, buscando melhorar a qualidade da Educação e tornar realidade os sonhos de sucesso pessoal e profissional dos alunos.

***"Todos nós, pais e educadores, sabemos como é difícil educar - ajudar as crianças e adolescentes a entender, participar e transformar um mundo complexo e em constante mutação como este em que vivemos. Nem a escola nem a família terão sucesso pleno nessa tarefa se não se ajudarem e se apoiarem... Educação é uma responsabilidade de todos nós e, relembro o provérbio africano ... é preciso toda uma aldeia para educar uma criança."*** (Paulo Renato Souza, 2.002)

Espera-se uma tomada de consciência e de postura por parte dos educadores buscando-se ações direcionadas para este fim, fazendo-se valer desses momentos para a aproximação necessária entre famílias e escola.

Os professores, juntamente com a equipe da escola, têm a função de elaborar e criar projetos e demais atividades para viabilizar o encontro com as famílias e a comunidade; para tanto, há que se querer! Há que se acreditar! Há que se ter formação/conhecimento para "saber fazer" uma aproximação que tenha valor para o desenvolvimento educacional do aluno.

Dimenstein (1.997), nos coloca que

***"as escolas precisam saber o que é esperado delas e elas precisam ser consideradas responsáveis por atingir o mais alto padrão de performance dos estudantes. Sem isto, nenhuma outra reforma educacional funcionará. (...) uma atitude dos pais para com a escola e educação pode ter um impacto profundo no sucesso do estudante."***

Apesar deste consenso, ainda assim, Silva (1.997:78) registra em seu texto que a relação da escola com as famílias

***"trata-se de uma relação complexa, multifacetada e mesmo com algumas armadilhas que não devem ser ignoradas. E não devem ser ignoradas muito particularmente pela formação de professores."***

Considerando que o professor precisa sensibilizar-se para um efetivo diálogo com a família de seus alunos, e também que ninguém dá o que não tem, reportamo-nos aos cursos de formação como possibilidades de ampliação de conhecimentos onde se garanta a aprendizagem do docente nas questões da formação da pessoa humana.

***"Professor tem luz própria e caminha com pés próprios. Não é possível que ele pregue a autonomia sem ser autônomo; que fale de liberdade sem experimentar a conquista da independência que é o saber; que ele queira que seu aluno seja feliz, sem demonstrar afeto..."*** (Chalita, 2.001:164)

Seja em âmbito sociológico ou psicológico ao referirmo-nos às relações entre escola e famílias dos alunos, ou nas questões pedagógicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, a formação dos professores torna-se cada vez mais imprescindível para que se tenha uma escola voltada para a educação integral dos alunos; uma escola onde os profissionais estejam comprometidos com novas formas de trabalho, investigação, ação e colaboração.

Segundo Reali e Tandredi (1.998):

***"Para tornar este mundo mais habitável é preciso pensar na formação humanística das pessoas, ajudando-as a se perceberem como parte de uma comunidade cada vez mais ampla, solidária, comprometida com a***

***equidade social. É necessário assumir a educação da pessoa em sua totalidade, o que já de per si exige novos investimentos na escola e na formação de professores."***

Torna-se claro, assim, que a formação de professores é tão sociopedagógica quanto psicopedagógica, pois como todos os outros cidadãos, os professores têm de responsabilizar-se perante a sociedade, conforme abordagem de Silva (1.997:90).

***"Problematizar a relação Escola-Família significa, refletir sobre o sistema educativo e de sociedade que queremos. O envolvimento de pais na vida escolar constitui uma - entre outras - forma de participação do cidadão na vida pública. Por outras palavras, um meio de aprofundar a democracia."*** (Silva, 1.997:90)

Naturalmente que o fato de a formação de professores abordar a relação Escola-Família implica tocar forçosamente noutras problemáticas da realidade social. Vale lembrar que o professor já não é mais aquele que se limita a dar aulas. Não tem apenas de saber conteúdos e seus modos de transmissão, conforme afirmações de Silva (1.997:90):

***"O professor tem de compreender o seu papel social no sistema educativo e o deste na sociedade. Abordar a relação Escola-Família traz, pois, em si implícito o abordar a relação Escola-Sociedade e a questão da autonomia relativa da primeira para com a segunda."*** (Silva, 1.997:90)

A formação que se propõe, deve pautar-se num processo que confira ao docente: conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos, críticos e investigadores. Imbernón (2.002:56) resume que:

**"O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária."**

Sabemos que a educação transcende os muros da escola, assim como transcende a sala de aula. É uma atividade social, comunitária. O dinamismo cultural da escola deve transformar os saberes e as consciências dos que atuam na organização da vida e do trabalho nas instituições educativas.

Pimenta (2.002:27/28) conclui:

**"(...) É nesse paradoxo que, os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exercem sobre eles, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula."**

Ao reduzir suas preocupações apenas à sala de aula, o professor exime-se de suas responsabilidades sociais e o mais agravante: deixa de compartilhar suas preocupações com os demais profissionais da escola. Há que se enfatizar que o exercício do magistério apesar de ser uma atividade solitária, também é coletiva, já que os professores mantêm (ou deveriam manter) troca com os pares e direção.

O espaço educacional é vivo, dinâmico, pautado pelas relações humanas, influenciado pelas pressões do contexto social, o que nos faz crer que a aprendizagem do docente está envolta no sentido de trabalhar coletivamente; assim sendo, a aprendizagem do professor para o trabalho

coletivo também deve ser colocado na pauta dos cursos de formação.

A escola é o ponto de encontro dos vários profissionais envolvidos na ação educativa. O trabalho coletivo articula os diversos segmentos da comunidade escolar e é fundamental para sustentar a ação da escola.

Ao exercer o trabalho coletivo, o professor cresce. Ao analisar conjuntamente uma questão, uma prática pedagógica, o professor ouve, discute, decide, sentindo-se mais seguro diante dos desafios, problemas e situações a serem enfrentadas no cotidiano da escola.

Tomando como exemplo uma reunião de pais, nos dizeres de Althuon, Essle e Stoeber (1.996:23), a prática pedagógica para a interação entre escola e famílias não é um trabalho solitário do professor. As autoras comentam que:

***"(...) A reflexão sobre as necessidades de reformular a prática, de se fazer reunião de pais, não é um processo que o professor tece sozinho. Ele precisa do outro, da interação dos seus pares para refletir, partilhar, construir, quebrar o mito, perder o medo. É o outro que irá ajudá-lo a descentrar a sua perspectiva, a construir novos conhecimentos e significações, a buscar um objetivo comum. Uma vez construída uma nova visão, ela constitui um patrimônio cognitivo que alterará radicalmente a qualidade deste professor para pensar sobre reunião de pais."***

Segundo orientações dos Referenciais para a Formação de Professores da Secretaria de Educação Fundamental (1.999:108):

***"(...) cabe às instituições formadoras a responsabilidade pela criação de uma cultura de trabalho e colaboração, promovendo atividades constantes de interação, de comunicação e de cooperação entre os professores e deles com os***

*formadores, seja em situações de pesquisa, de elaboração de trabalhos escritos, de análise de práticas, de debate sobre questões sociais e outros tantos intercâmbios estruturados a partir de normas e objetivos claros. Como a produção pedagógica do professor é construída "no" e "para" o coletivo da equipe da escola, torna-se fundamental que o processo de formação promova situações de trabalho compartilhado nos quais os professores possam desenvolver essa competência."*

Isto posto, há que se pensar na ressignificação dos papéis exercidos pelos professores e pelas agências formadoras dos profissionais do ensino, para que a nova postura de envolvimento humano com os alunos, com os pais, com a comunidade, com os funcionários e toda a equipe da escola, seja de fato realidade nas redes de ensino.

Dias, (1.999:276), nos coloca que:

*"A educação é claramente um trabalho de equipe, de que participam não só os professores, mas também o diretor e demais funcionários... é um trabalho conjunto que se torna mais produtivo quanto mais a equipe for capaz de trabalhar entrosadamente..."*

Este entrosamento, no entanto, tornar-se-á possível dependendo da maneira como os docentes manejarem os processos de interação, haja vista seus interesses, valores e conflitos. Se todos os agentes educativos estiverem engajados nesta prática cotidiana, facilitar-se-á a aproximação da escola com as famílias.

Para tanto, deve-se pensar numa formação inicial que prepare os educadores para as reais condições existentes na escola; e numa formação continuada onde prevaleça o diálogo, o trabalho conjunto, muito estudo, leitura, pesquisa e sensibilização, viabilizando a formação permanente dos profissionais num continuum, cuja educação

só se efetiva na relação com o outro e com o mundo, ultrapassando os muros da escola.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela complexidade, incerteza e velocidade de suas mudanças em todos os sentidos; toda esta imprevisibilidade da época gera desafios permanentes que refletem diretamente na ação docente; o professor não pode mais se colocar como "aquele que sabe", mas sim "aquele que pesquisa".

O professor ao assumir a atitude de "querer" compreender suas próprias práticas, de mudar, de buscar explicações para o que está oculto, de refletir criticamente sobre as diversas situações ocorridas no cotidiano da escola, talvez promova a transformação da escola. Implementando ações deste porte, a possibilidade de mudanças para uma relação mais eficaz entre a escola e as famílias é mais provável.

As próprias experiências dos professores tornam-se um caminho fértil para avançar no processo de construção do conhecimento. Ao refletir sobre sua prática, o profissional pode aproximar-se dos conhecimentos que fundamentam o seu trabalho, desta forma aperfeiçoando-se.

A escola também constitui o espaço fundamental para a reflexão coletiva da prática cotidiana, no entendimento de Caldeira (1.995:11):

***"Enquanto os cursos, seminários, jornadas que o professorado realiza, em geral, não geram mudanças significativas no cotidiano escolar, a reflexão coletiva da equipe docente na escola sobre sua própria prática, ao contrário, resulta em crescimento e formação conjunta"***

Esta formação em serviço, não se efetivaria com o trabalho solitário do professor, e sim com um trabalho coletivo de todos os profissionais da escola. O trabalho em

equipe, haja vista seu grande valor, é um procedimento que vai exigir uma ação definidora do professor para ser bem-sucedido.

Gomes (1.995) afirma que só um trabalho colaborativo entre organismos públicos e famílias possibilitarão o planejamento de estratégias de ação que levam a uma melhor compreensão de tais problemas e à construção de soluções criativas.

Conforme Imbernón (2.002:78):

***"Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informações e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam."***

Libâneo (1.998:133), afirma que por intermédio dos pais, dos adultos, dos professores, de variados grupos sociais, a educação mobiliza as atividades conscientes e produtivas, tornando possível a realização das "possibilidades naturais" do ser humano. Nesse sentido a educação opera a mediação entre teoria e prática, entre o sujeito e sua interação com o meio ambiente.

É preciso compreender que a escola faz parte do cotidiano e da vida de nossos alunos. O ponto de partida como lembra Szymanski (1.997) é o (re) conhecimento mútuo, abrindo-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser com o outro. Num primeiro momento é preciso encarar os próprios preconceitos e depois desejar sair dessa perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar, de preferência interrogativo e curioso.

De modo mais específico, acreditamos que esse "novo olhar" dependerá da formação inicial e contínua dos professores, fornecendo a eles possibilidades para que compreendam e estabeleçam concepções que favoreçam e fomentem a interação escola e famílias, voltados para o sucesso escolar dos alunos.

A troca de experiências, as conversas com os colegas, os momentos de reflexão coletiva ou individual, o diálogo com as famílias ou quaisquer outros segmentos sociais que possam contribuir para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, seriam condições necessárias para a construção de um projeto coletivo que possibilite o funcionamento da escola de forma a estimular, propiciar e garantir condições para o desenvolvimento profissional de seus membros.

Tendo como preocupação central a melhoria da qualidade da escola e a igualdade de oportunidades para todos, incluindo os mais desfavorecidos, cumpre-nos reportar às palavras de Marques (1.997:110):

***"A complexidade do mundo actual, manifesta nas rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, com reflexos enormes nas estruturas familiares e escolares, obriga-nos a considerar a escola como um sistema que - para ser eficaz - necessita da colaboração dos outros sistemas que influenciam o mundo ecológico da criança e do adolescente. Entre esses sistemas, a família ocupa lugar de destaque..."***

Para tanto, é imprescindível articular o diálogo como forma de comunicação entre a equipe escolar, os alunos, os responsáveis pelos alunos - seus familiares, os professores, funcionários, enfim, entre toda a comunidade.

O encontro e a dinâmica das relações harmoniosas e de respeito entre a escola e as famílias é uma

possibilidade de reverter o quadro do insucesso, dos rótulos e dos preconceitos ainda observados no cotidiano das escolas. Ao fortalecer os vínculos entre pais e professores, os alunos sentir-se-ão mais seguros, autônomos, confiantes em suas capacidades de aprender, viabilizando o sucesso escolar.

A falta de clareza sobre os pontos de partida e chegada da ação educativa, a falta de clareza sobre a importância de a escola interagir com as famílias de seus alunos, a falta de clareza sobre a necessidade do diálogo nas relações estabelecidas em âmbito educacional, podem gerar dispersão de esforços e ações desarticuladas da equipe escolar. Eis a urgência em se investir na formação dos professores e na educação continuada.

Reportando-nos a Pérez-Gómez (1.998:21/22):

**"(...) A vinculação iniludível e própria da escola com o conhecimento público, exige dela e dos que trabalham nela, que identifiquem e desmascarem o caráter reprodutor das influências que a própria instituição exerce sobre todos e cada um dos indivíduos que nela convivem bem como os conteúdos que transmite e as experiências e relações que organiza."**

Como muito bem nos dizia Paulo Freire (1.978:92):

**"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão".**

Desta forma, considera-se a comunicação e o diálogo importantes para que os laços sejam estreitados entre a escola e os responsáveis e ou familiares dos alunos. Juntos, em uma relação face-a-face, de reciprocidade, podem desvendar o mundo, significando o mundo, enxergando o mundo e a realidade vivenciada.

O exercício do diálogo é o desabrochar do potencial de cada professor em suas interações; a escola, conhecendo o meio familiar onde seus alunos estão inseridos poderá ter um novo olhar; olhar crítico e reflexivo sobre os atos diários que se cumpre por rotina, e sobre si próprio, sobre seu estar sendo no mundo e com o mundo.

## **1.2 - As relações entre escola e famílias ao longo do tempo**

A análise das famílias tal qual se apresentam hoje na sociedade e conseqüentemente nos meios educacionais, é tema relevante deste trabalho, pela extraordinária e rápida mudança que esta instituição sofreu em suas relações internas nas últimas décadas. Há nas famílias contemporâneas, um universo de relações diferenciadas e tais mudanças atingem de modo diverso cada uma destas relações. Cabe-nos aqui, tecer comentários sobre a família, para que, diante do reconhecimento desta, as escolas possam implementar ações de aproximação das mesmas, visando o sucesso escolar dos alunos.

A escola, ao procurar integrar-se com a família, precisa conhecer o seu universo sócio-cultural, independente de sua condição de classe, uma vez que as expectativas que algumas escolas têm em relação à família ainda estão impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos.

Segundo Carvalho (2.000:14),

***"É preciso olhar a família no seu movimento.(...) Este movimento de organização-reorganização torna visível a conversão de arranjos familiares entre si, bem como reforça a necessidade de se acabar com***

**qualquer estigma sobre formas familiares diferenciadas. Evitando a naturalização da família, precisamos compreendê-la como grupo social cujos movimentos de organização-desorganização-reorganização mantêm estreita relação com o contexto sócio-cultural."**

Com o progresso tecnológico e tantas mudanças sócio-econômicas-culturais, muitos conceitos de vida, valores e até de família estão se alterando. A instituição de ensino precisa estar preparada e possibilitar sua abertura para que os pais, ou qualquer outra pessoa responsável pelos alunos tenham uma efetiva aproximação da escola e dos processos educacionais por ela desenvolvidos.

Os dados revelados pelas estatísticas mais recentes sobre a família brasileira indicam a emergência de configurações familiares distintas da "família nuclear", consagrada no país a partir do século passado e hegemônica até os anos 70, conforme Rizzo (1.998:33). Para esse autor os números, que começaram recentemente a ser interpretados com mais profundidade, refletem mudanças sociais e comportamentais ocorridas com mais intensidade nas últimas décadas e que tendem a se consolidar à medida que as novas gerações, criadas dentro desse novo contexto, chegar à idade adulta.

Um suplemento especial do Jornal Folha de São Paulo do dia 20/09/98 (A1-16), cuja manchete é "família", traz à tona a mais ampla e completa pesquisa realizada sobre o tema no país, feita pelo Datafolha e mostra novas formas de organização, hábitos e valores da família brasileira, além de apresentar sua evolução histórica da década de 40 até a década de 90.

Dentre os vários dados apresentados na referida pesquisa, afirma-se a família é uma instituição multifacetada, que assume organizações diferentes.

**"A família brasileira da virada do milênio está cada vez mais distante do modelo clássico pai todo-poderoso, mãe dona-de-casa e muitos filhos."**

*Jornal Folha de São Paulo (1.998:A1)*

**"Família tradicional cede espaço: (...) Transformações sociais e culturais que se processaram nas últimas décadas reacomodaram as maneiras como as pessoas costumam se agrupar sobre o mesmo teto."**

*Jornal Folha de São Paulo (1.998:A3)*

As famílias sempre apresentaram diferentes formatos, diferentes configurações - de modo ostensivo ou dissimulado - mas com a aprovação do divórcio no Brasil, na segunda metade da década de 1.980, o casamento e a família tornaram-se oficialmente e formalmente solúveis e instáveis.

Conforme Bédard (2.000:150), nos dias atuais

**"Surgem as famílias monoparentais, chefiadas pela mãe que exerce muitas vezes os papéis de provedora, e para isso tem que afastar-se da casa e delegar a educação dos filhos a parentes e empregados. Passa de socializadora à supervisora da formação dos filhos."**

Apesar da família nuclear ainda estar presente em nossa sociedade, é preciso reconhecer que há famílias formadas a partir de novos casamentos, de uniões informais, de lares monoparentais (em que só existe a figura da mãe ou do pai) e de relacionamentos homossexuais.

Contrariando a antiga idéia de que a estrutura tradicional é a "normal" e as demais "desestruturadas", é preciso também considerar que podemos ter uma família convencional desarmônica, e uma outra, monoparental, por exemplo, harmônica.

Maldonado (1.998:32) afirma que as novas configurações geram uma modificação da visão da família e uma grande reavaliação do casamento, **mas a crença nos**

**valores da família, qualquer que seja a sua organização, continua.**

Para Sayão (1.998:37),

**"a escola tem dificuldade em lidar com as transformações na estrutura familiar. Quando alguém usa a frase 'a família dele está desestruturada' para falar de um aluno com problemas, toma como referência a família antiga."**

Tal perspectiva permite à escola tomar tal estrutura familiar como parâmetro de normalidade em nossa sociedade.

Segundo seu ponto de vista, os profissionais da escola não sabem ainda como agir diante das novas configurações familiares e acredita que a escola, como espaço da comunidade, deve promover esses novos paradigmas.

A composição das famílias não está mais restrita à presença de pai, mãe e filhos, sendo que diferentes integrantes se agregam ao universo familiar, ao mesmo tempo em que outros abandonam. Segundo Oliveira (1.999:157), a escola desconsidera a realidade e as experiências dos alunos e de seus familiares; ela se afasta da possibilidade de cumprir o seu papel, deixando de atender às exigências sociais e culturais de sua clientela.

Para Fontana (1.991:17/18):

**"(...) a unidade mais importante de todas, no desenvolvimento social da criança é a família, não só porque a criança recebe os primeiros afetos, mas porque aprendemos nossos outros papéis sociais, porém, há que se considerar que a unidade familiar de pai, mãe e dois ou três filhos não é mais a norma universal."**

A escola deve estar atenta às novas estruturas familiares e reconhecer que esta organização mudou no

decorrer da história do homem. Mudou em função das próprias mudanças sociais.

De acordo ainda com Fontana (1.991:21/22),

**"(...) as mudanças ocorrem em função da alteração no papel e na composição das famílias nucleares e estendidas, o professor precisa, com frequência, rever as noções preconcebidas sobre os antecedentes domésticos das crianças. A compreensão e a simpatia demonstradas com relação às crianças na escola podem auxiliá-las a conviver com os problemas no lar."**

Diante das dúvidas, das incompreensões e dos dilemas existentes entre a forma como a escola concebe as famílias, acredita-se ser necessário um acompanhamento por parte dos educadores do processo de mudanças que as afetam. O conflito lar-escola não ocorre por culpa da criança, e é de extrema importância que a escola faça todo o possível para reconhecê-lo e amenizar seu impacto, conforme aponta Fontana (1.991:25). Igualmente acredita-se ser importante o desenvolvimento de perspectivas e abordagens teóricas que possibilitem o entendimento das relações estabelecidas entre estas instituições (escola e família) ao longo do tempo, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos.

A interação entre escola e famílias proporciona mútuas descobertas - dos pais em relação ao ambiente escolar e dos professores com relação às famílias de seus alunos. Acredita-se que a aproximação entre estas duas instâncias educativas contribui para o sucesso dos alunos.

Para a reflexão do leitor, apresentamos algumas idéias do contexto histórico sobre as relações estabelecidas entre escola e famílias ao longo do tempo.

A começar pela sociedade medieval, de acordo com o relato do historiador francês Ariès (1.981:156) no clássico "*História social da Criança e da Família*", o

sentimento de infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Não existia uma consciência da particularidade infantil que a distinguiu do adulto, razão pela qual tão logo a criança tivesse condições de viver independente de sua mãe ou ama, ela ingressava na sociedade dos adultos.

**"(..) Na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, e que, a partir dos sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal de iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto."** (Áries, 1.981:231)

Até meados do século XV, segundo Ariès, os sentimentos de família e infância eram ausentes na vida das pessoas, pelo menos em alguns países da Europa. As crianças eram vistas como adultos em miniatura, havendo um único mundo para crianças e adultos, dando-se a educação e a aprendizagem pela interação direta. Essa família antiga, na descrição de Ariès (1.981:10), não tinha função afetiva:

**"As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas portanto, fora da família, num 'meio' muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens... o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor."**

Posteriormente, o sentimento de infância começou a ser desenvolvido, primeiro transformando-se a criança em fonte de distração para os adultos e, em seguida, pela preocupação moral dos eclesiásticos e moralistas,

defendendo os colégios como espaço para proteger e ensinar as crianças.

No séc. XVII havia um sentimento superficial com relação à criança que Áries (1.981:10/158) chamou de "paparicação". Segundo o mesmo autor, as pessoas se divertiam, se distraíam e relaxavam com as crianças pequenas, pelo fato de serem ingênuas, gentis e uma "coisinha engraçadinha", conforme relatos do autor.

No entanto, se esta criança morresse, como muitas vezes acontecia, a regra geral era não fazer muito caso, pois outra logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma *espécie de anonimato*.

Quando a criança conseguia superar os primeiros perigos e sobreviver ao tempo da "paparicação", era comum que passasse a viver em outra casa que não a de sua família. Ariès (1.981:10) conclui que

***"nossa velha sociedade tradicional via mal a criança, que mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem. A transmissão de valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia fazer ajudando os adultos a fazê-las."***

No século XVII, na Europa, as famílias eram vistas como necessitadas de auxílio para a educação das crianças porque não tinham tempo nem competência para tanto, conforme destaca Cunha (2.000:448), referindo-se aos dizeres de Comênio:

*"... era assim, porque os pais assumiam afazeres que os desviavam da possibilidade de bem educar as crianças. A escola surgiu, então, para complementar a família, liberando os adultos para outras ocupações relevantes na sociedade... daí se segue como consequência que deve haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda a comunidade."*

Ariès (1.981:225) mostrou-nos que nos séculos XVI e XVII, ocorreram mudanças importantes na atitude da família para com a criança:

*"A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança."*  
(Ariès, 1.981:225).

*"(...) A família tornou-se uma sociedade fechada onde seus membros gostam de permanecer, e que é evocada com prazer... Toda a evolução de nossos costumes contemporâneos torna-se incompreensível se desprezamos esse prodigioso crescimento do sentimento de família".*(Ariès, 1.981:273/274).

A partir do fim do séc. XVII outra mudança considerável alterou o estado de coisas onde a aprendizagem passaria a ser adquirida na escola. Portanto, a criança deixaria de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente com eles, conforme análise de Ariès (1.981:11):

*"(...) A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. A despeito as muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta ao mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio."*

A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, agora transformada, com disciplina severa e protegida pela justiça e pela política. O extraordinário

desenvolvimento da escola no século XVII, conforme escritos de Ariès (1.981:277), foi consequência da preocupação dos pais com a educação das crianças. Os moralistas da época ensinavam os pais que era seu dever enviar as crianças bem cedo à escola. Diz um texto de 1.602 *"que os pais, que se preocupam com a educação de suas crianças merecem mais respeito do que aqueles que se contentam em pô-las no mundo"*.

Percebe-se que esses moralistas tinham grande influência sobre a vida da escola e da família, razões pelas quais ressaltamos os estudos de Ariès (1.981:254/255), onde encontramos alguns tratados de civilidade, ou conselhos aos pais, que entendemos como "normatização" das famílias e escolas, assim como da sociedade de uma maneira geral. Essas normas visam instruir a própria família sobre seus deveres e suas responsabilidades, além de aconselhá-la em sua conduta com relação às crianças:

***"(...) Ela aconselhava como fazer para corrigir as crianças, em que idade devia começar a ensinar-lhes as letras, e assim por diante. 'A criança deverá repetir em casa o que tiver aprendido na escola ou no colégio, ou então deverá aprender em casa o que tiver de recitar diretamente diante do mestre. '(...) Adaptai-vos sempre tanto quanto puderdes à sua fraqueza e à sua pequenez, falando tatibitati com elas para ajudá-las a aprender suas pequenas lições. Esses conselhos incitavam os pais a se portar bem diante das crianças, a lhes dar bom exemplo, a vigiar suas amizades..."***

As famílias respeitavam estas escolas e a educação ministrada pelos mestres, conforme Ariès (1.981:191):

**"Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria".**

O mesmo autor nos adverte de que nos séculos XVI e XVII, acreditava-se que era preciso tentar penetrar na mentalidade das crianças, conhecendo-as para poder corrigi-las, e desta forma melhor adaptar a seu nível os métodos de educação:

**"...os textos do fim do século XVI e do século XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil. Havia também uma grande preocupação com sua saúde e até mesmo sua higiene. Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção." (Ariès, 1981:163/164).**

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse novo sentimento de infância e que inspirou toda a educação até o século XX.

**"... tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral." (Ariès, 1.981:162).**

No séc. XIX e XX, a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes, conforme sublinha Ariès (1.981:11/12):

**"Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação... os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX... A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal**

***importância que a criança saiu de seu antigo anonimato...***"

O laço entre o escolar e sua família se estreitara, conforme dizeres de Ariès (1.981:232). Segundo este mesmo autor, a substituição da aprendizagem pela escola exprime uma aproximação da família e das crianças e corresponde também a preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família.

Isto posto, pode-se perceber através dos estudos de Ariès (1.981:277/278), que a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso e a solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos.

Importante também ressaltar neste estudo, que Ariès (1.981:192/193) chama a atenção para o fato de a escola não ser a mesma nas diferentes classes sociais desde seu surgimento: para os burgueses era oferecida escolarização de longa duração em liceus e, para o povo, escola de curta duração, pois em meados do século XIX, as crianças já ingressavam no trabalho da indústria têxtil. Assim, a contraposição escola para crianças e trabalho para os adultos não será realidade para as classes populares.

***"(...) As escolas de caridade do século XVII, fundadas para os pobres, atraíam também as crianças ricas. Mas a partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais essa mistura, e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios,***

**cujo monopólio conquistaram. Foi como se um corpo social polimorfo e rígido se desfizesse e fosse substituído por uma infinidade de pequenas sociedades - as famílias, e por alguns grupos maciços - as classes." (Áries, 1.981:278)**

Essa divisão de classes, infelizmente, permanece até os nossos dias, como podemos observar através de estudos que demonstram que as escolas não foram feitas para os pobres, não "falam" a mesma língua do pobre; que muitas vezes o professor espera pelo aluno ideal, de acordo com um modelo convencional. Essa realidade pode aumentar ainda mais as desigualdades sociais.

Reportando-nos à história da educação brasileira, a começar pelo século XVII, quando a escola foi sendo instituída como agência de apoio à família, procuramos caracterizar as relações estabelecidas entre escolas e famílias ao longo do tempo.

Até o início do século XIX, no Brasil, persistia a educação informal, ministrada pelo círculo doméstico na então chamada "família colonial", conforme Costa, citado por Cunha (2.000:450/451) que a descreve como aquela em que muitas pessoas viviam juntas na mesma casa, com a presença de escravos, pequena sociabilidade externa, domínio absoluto do pai, uso de força física sobre todos os integrantes do agrupamento, isolamento da esposa e filhos. Os costumes pouco higiênicos propiciavam a propagação de doenças e conseqüentemente, a existência da criança era irrelevante.

Szymanski (2.000:24), referindo-se a Ariès (1.975), nos coloca que também na Europa, ainda no século XIX, a população mais pobre e mais numerosa "vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais"; e acrescenta que esta população vivia de forma

semelhante aos agregados da casa-grande patriarcal do Brasil da mesma época.

Porém, ainda no decorrer do século XIX, esta situação foi sendo modificada. Com a vinda da família real para o Brasil, a "família colonizada", como diz Costa (apud Cunha, 2.000:451), foi diminuindo de tamanho por meio do afastamento de escravos e de pessoas com laços de parentesco mais distantes, até resultar, bem mais tarde, na família nuclear que conhecemos hoje.

Devido à freqüência dos encontros sociais, das festas, conforme os costumes burgueses europeus, os pais tinham uma vida social desregrada, o que os afastava dos cuidados com os filhos.

Tal realidade fez com que os médicos higienistas insurgissem contra as famílias colonial e colonizada, procurando inseri-las nos padrões da normalidade, tentando impor-lhes regras sobre os comportamentos socialmente observáveis dos membros das famílias, pois caracterizavam a instituição familiar daquela época como incompetente, incapaz, sem qualidades para educar as crianças.

***"As escolas deviam fazer aquilo que a família - colonial e colonizada - era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência."*** (Cunha, 2.000:453)

Neste sentido, conforme Thomaz Wood, em 1.931 (citado por Cunha, 1.997) eram comuns, por parte das famílias, os descuidos alimentares, a quantidade imprópria de sono, a freqüência inadequada dos banhos e a resistência a campanhas de saúde pública, entre outros procedimentos que podiam tornar-se poderosos concorrentes da escola na disputa pela consciência da criança. A solução para essa dificuldade consistia em envolver as famílias em um trabalho de cooperação com a escola.

Para adequar pais, mães, filhos e filhas ao que consideravam pertinente às normas da saúde física, mental e moral, os higienistas combateram em várias frentes, segundo Cunha (2.000:453). Uma delas foi a escola, mais particularmente os internatos, redutos de famílias mais abastadas, que respondiam pela moldagem da elite do país. Essas escolas deveriam organizar-se para coibir todas as modalidades de manifestação sexual inadequadas, estabelecer padrões de alimentação, controlar o tempo do banho, enfim, uma série de medidas higiênicas para produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, responsável pelo futuro da nação.

Porém, já no século XIX, a insatisfação nos internatos foi marcante. Era uma instituição que julgava a família incapaz de educar as crianças e os jovens e atribuía-se competência para substituí-la. Uma escola científicizada: rígida, marcada pela ausência de calor humano, que impedia a liberdade e a espontaneidade.

Conforme Cunha, (2.000:454),

***"O modelo de escola excludente, elitista, sofisticada e esvaziada de sentido que então existia começou a despertar insatisfações, mormente por não atender a grande maioria da população."***

No final do século XIX, na França, são editadas várias leis de proteção à infância, entre elas a da obrigatoriedade escolar (1.881). De acordo com Abramowicz (1.997:81):

***"Essas normatizações da relação adulto-criança são estratégias sanitárias e políticas de, por um lado, fazer penetrar por intermédio da criança 'a civilização no lar' das classes trabalhadoras e por outro, segundo Donzelot (1980:76), corrigir a situação de abandono em que se poderiam encontrar as***

***crianças das classes trabalhadoras, mas também, na mesma medida, reduzir a capacidade sócio-política dessas camadas, rompendo os vínculos iniciáticos adultos-criança, à transmissão autárquica dos saberes práticos, as liberdades de movimentos e de agitação que resultam do afrouxamento de antigas coerções comunitárias."***

No Brasil, com o fim do Império, em 1.889, precedida pelo término do escravismo, a onda de modernização no país provocou uma série de debates. Surge a escola renovada, diante de uma situação que exigia instituições de ensino capaz de educar a todos, em especial as camadas sociais mais pobres, os imigrantes e as mulheres.

Mediante as revelações da Psicologia, da Biologia e das Ciências Sociais, a moderna pedagogia acreditava que era possível finalmente obter o conhecimento exato da infância e, assim, aplicar os procedimentos educacionais adequados.

O ideário da Escola Nova era socializar as crianças e jovens, ensinando-os com o propósito de responder aos requisitos da nova sociedade.

A família continuou sendo alvo privilegiado nesse empenho normalizador, conforme destaca Cunha (2.000:457):

***"... sabia-se que nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico. A família, portanto, devia enquadrar-se, ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador."***

Admitiam-se assim, os pais como co-responsáveis pela educação de suas crianças; porém, os educadores profissionais é que detinham a última palavra; somente eles possuíam os conhecimentos científicos necessários para

conduzir crianças e jovens na direção que a sociedade requisitava.

Nos anos 20 e 30 do século passado, com a democratização da escola, lidar com a falta de qualificação da família pobre para educar os próprios filhos, foi um obstáculo, uma ameaça ao desenvolvimento social do Brasil. Cabia à escola efetivar a aculturação de todos os que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população.

No contexto do raciocínio ambientalista, segundo Cunha (2.000: 459/460):

**"... acreditava-se que as condições de vida eram responsáveis pela constituição da personalidade dos indivíduos a elas submetidos... quanto pior fosse o meio, piores seriam as pessoas que ali viviam... pobreza material ocasionava pobreza espiritual, má formação de caráter e até mesmo desvio psíquico. Cabia à escola lutar contra a família, pois sendo esta a antítese do meio escolar, reduzia a pó os bons ensinamentos dos professores."**

Como acontece até os dias de hoje, as soluções propostas baseavam-se em tarefas de casa, onde o aluno procedia a um levantamento junto à família e à comunidade, dos hábitos (com ênfase nos maus hábitos: alcoolismo, falta de higiene etc.), que seriam analisados conjuntamente na sala de aula e "corrigidos". Outra maneira era enviar uma pessoa para visitar as famílias e verificar os problemas no local.

**"Cabia à escola regenerar todos os que estivessem submetidos a condições subculturais, inserir crianças e jovens - e mesmo adultos - na trilha da normalidade para que pudessem contribuir para o progresso do país."** (Cunha, 2.000:463)

No final dos anos 50, sob a direção de Anísio Teixeira, foram fundados o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, cujo principal objetivo era o de planejar cientificamente o progresso de nossas escolas.

Os centros de Pesquisa também contribuíram para uma tomada de consciência quanto ao modo como os professores viam as famílias de seus alunos

O discurso renovador dizia que:

**"(...) se a escola tinha a missão de normalizar as famílias excluídas da modernização, deveria, ela própria, ser normalizada. Ao lidar com imigrantes, migrantes, famílias do campo e das favelas, seria preciso, em primeiro lugar, compreender o contexto sociocultural em que o educador encontrava-se colocado."** (Cunha, 2.000:463).

Os cientistas haviam constatado que a mentalidade vigente inclinava-se na direção de impor prejuízos às famílias e aos educandos que não se mostrassem adequados ao padrão exigido.

Porém, nos anos 60 e 70, as teorias de "deficiência cultural" e "educação compensatória" retomaram o discurso desqualificador, alegando que as crianças de famílias pobres, sem acesso aos bens culturais de classe média, não desenvolvem adequadamente suas capacidades cognitivas, o que impossibilita seu desempenho escolar; a educação pré-escolar deveria compensar os supostos déficits dos educandos.

A criança é vista como despreparada para a aprendizagem por razões de cunho orgânico ou psicológico; a perturbação residindo na incapacidade de adaptação social cuja ênfase é dada nas aptidões naturais, no "dom", desloca de novo para a criança as causas do fracasso escolar.

Conforme expressa Cunha (2.000:463/464), o que os defensores das teorias do déficit cultural evitavam discutir na época era o papel da escola como dispositivo produtor das tais deficiências, gerador das desigualdades e das diferenças verificadas entre as crianças pobres e as crianças de classe média.

***"Era como se as lições dos pesquisadores dos anos 50 tivessem ficado esquecidas; como se a escola, incapaz de pensar criticamente a sociedade e impotente para normalizar as famílias, centrasse esforços exclusivamente na normalização dos educandos, no espaço delimitado pelos muros da instituição de ensino."***

Os rótulos: desprivilegiado, culturalmente diferente, classe operária, crianças de centro da cidade, são usados, de maneira ampla para designar um segmento da população geralmente considerado vítima de algum tipo de falta de oportunidade ou de infortúnio, conforme estudos de Patto (1.997).

Em uma análise detalhada sobre a questão do fracasso escolar em termos de privação cultural, Poppovic (1.981:20), apud Carraher (1.993:26) destaca que essa teoria continua apontando para um só culpado: o aluno que vem de família pobre e, portanto, despreparado para os padrões exigidos pela escola.

A natureza da privação, entretanto, não é tanto uma questão de nível absoluto da capacidade e rendimento, mas de uma avaliação de grupos étnicos relevantes. Patto (1.997:89/90/91), nos coloca que no passado, nos Estados Unidos, a técnica de intervenção mais popular nos programas planejados para dar assistência aos grupos étnicos foi o de acelerar o processo de aculturação (americanização) a fim de eliminar ou diminuir as diferenças culturais. No caso

dos Estados Unidos a atuação social das crianças pobres, em particular os negros, porto-riquenhos, mexicanos-americanos e brancos sulistas dos Apalaches, tem se mostrado especialmente precária e o fracasso educacional coloca mais uma barreira à ascensão social.

**"(...) Estas crianças estão, portanto, privadas num sentido importante - privadas de oportunidade de mobilidade social ascendente, que é a principal vantagem que a sociedade norte-americana oferece. (...) O fracasso escolar, e especialmente o fracasso em aprender a ler, é, claramente, a causa da privação social posterior. Este fracasso também foi considerado como resultado da privação. (...) Estas crianças estão, portanto, privadas num sentido importante - privadas de oportunidade de mobilidade social ascendente, que é a principal vantagem que a sociedade norte-americana oferece. (...) O fracasso escolar, e especialmente o fracasso em aprender a ler, é, claramente, a causa da privação social posterior. Este fracasso também foi considerado como resultado da privação."** (Patto, 1.997:90-91).

Segundo Patto (1.988) a pesquisa educacional contribuiu para a veiculação de uma imagem negativa da criança de "classe baixa": ela seria portadora de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimento. Afirmava-se nesta época, nos Estados Unidos e mais tarde no Brasil, que essas crianças viviam em ambientes familiares não favorecedores de um desenvolvimento psicológico saudável, adequado. Afirmava-se que essas crianças eram deficientes porque suas famílias eram deficientes, seus ambientes familiares eram deficientes.

Enfim, inúmeras pesquisas vêm mostrando há muitas décadas, conforme Patto (1.997), que a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo.

**"À pesquisa educacional tem cabido a tarefa de explicar esse estado de coisas ao longo da história da educação brasileira. A análise crítica das idéias que se propõem a explicá-lo traz elementos à compreensão da convivência, via de regra má, dessa escola com seus usuários mais pobres." (p.282)**

Existe, entretanto, outro ponto de vista, que se detém nas deficiências dos professores e das escolas mais do que nas das crianças, e que não pode ser ignorado neste momento, razões pelas quais reportamo-nos à Patto (1.997:91) que chama a atenção para o fato de que:

**"As crianças provenientes de lares pobres podem ter desenvolvido padrões de aprendizagem precários, pouco treino da capacidade de abstração e ser indisciplinadas, mas é também verdade que os professores ignoram as necessidades das crianças, têm uma percepção deficiente das suas capacidades e carecem de habilidade para ensiná-las adequadamente."**

De acordo com Carraher, Carraher e Schieleman (1.993:25/26), neste contexto, podemos considerar a possibilidade de que o fracasso escolar não represente o fracasso do indivíduo, da classe ou do sistema social, econômico e político, mas, sim o fracasso da própria escola, entendendo este, como a seletividade do próprio sistema, reproduzindo a estrutura de classes existentes através da difusão da ideologia da classe dominante e da manutenção da classe baixa nos níveis educacionais inferiores.

Na década de 70, então, sob a influência das explicações envolvendo a "privação cultural", surge no Brasil uma tendência de se responsabilizar a escola pelo malogro educacional de seus alunos.

Conforme dizeres de Patto (1.999:148), no decorrer dos anos setenta, uma das características

distintivas da pesquisa sobre o fracasso escolar foi a investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores *intra escolares* e suas relações com a seletividade social operada na escola.

Nesta perspectiva, Carvalho e Vianna (1.994:145) também enfocam que:

***"No Brasil, foi só nos anos 80 que algumas pesquisas começaram a inverter o foco das perguntas e indagar sobre a responsabilidade da escola, de sua estrutura, sua prática cotidiana, sua relação com as famílias pobres, seus preconceitos."***

O termo "deficiência cultural", tão carregado negativamente, foi substituído por "diferença cultural". Agora a criança pobre não é considerada carente ou deficiente, mas "diferente" da criança de classe média e alta.

Em uma palestra proferida no Encontro do Ciclo Básico em 09/05/85 em São Paulo, Patto (1.988:53/60) diz:

***"Afirma-se que as crianças das camadas populares não têm deficiência de linguagem, mas falam uma linguagem diferente daquela da criança de classe média e de classe alta; resolvem problemas de formas diferentes e têm toda uma experiência de vida diferente..."***

Ainda de acordo com a mesma autora, as dificuldades de aprendizagens, nesse contexto, dever-se-iam basicamente ao fato de que a escola não estaria levando em conta essas diferenças. Os professores estariam esperando a presença nos bancos escolares de uma criança idealizada (a criança típica de classe média ou de classe alta) quando, na realidade, a clientela que se encontra nesses bancos já é outra.

Na década de 1.980, com a recessão, o desemprego, a miséria, os baixos salários dos professores, a desqualificação moral e cultural da sociedade, agravaram a cultura da segregação e da exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. Segundo Arroyo (1.997:18),

***"Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna a infância... ficam mais expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o fracasso escolar. Fica mais destacado que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre."***

Ao analisar o contexto histórico da educação no Brasil, ainda na década de 80, vemos que se procurava verificar a contribuição das próprias práticas escolares na produção do fracasso escolar das crianças das escolas públicas nas regiões pauperizadas das cidades. No entanto, a tendência em atribuir à criança pobre a culpa pelo fracasso escolar permanece inalterada, sendo apenas acrescentadas considerações sobre a má qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

As causas das dificuldades de aprendizagem das crianças estavam sendo buscadas em instâncias do processo educativo, desde a política e a legislação educacional, a situação do professorado, a formação e a valorização profissional do professor e suas condições de trabalho, de acordo com Patto (1.995). Dá-se, portanto, uma mudança de foco neste novo contexto histórico pelo qual o Brasil passava.

***"Se num determinado momento foi a criança e tentou-se buscar nela, através de uma abordagem medicalizada e psicologizada, a fonte da dificuldade, agora o centro***

***da análise é fundamentalmente o processo de produção do fracasso escolar dentro da instituição-escola.***  
(p.55)

A partir da segunda metade dos anos 80, conforme Mantovanini (2.001:29/30), numerosas pesquisas e trabalhos de denúncia e intervenção foram realizados, no sentido de compreender e criar propostas de solução para a questão do fracasso escolar. A maior parte desses trabalhos, segundo a autora, procura enfatizar a realidade político-social que tem gerado o fracasso escolar e conclui que apesar da realidade de exploração e das condições sócio-econômicas, as crianças pobres demonstram de um modo geral, ter toda a capacidade de pensar sobre a realidade em que estão inseridas e a respeito daquilo que possui significado para elas. Segundo alguns desses trabalhos:

***"O erro não está nas crianças, mas sim na escola alienada das condições de vida em que esses alunos se encontram. Não são as crianças que estão despreparadas para a escola, mas sim a escola, que desconsidera as diferenças sociais de classe e suas reais necessidades."*** (Mantovanini, 2.001:30).

Muitas das pesquisas produzidas no Brasil a partir da metade da década de 80 apontam que o fracasso escolar é fruto, principalmente, do processo existente nas instituições de ensino sobre a capacidade das crianças oriundas das camadas populares darem conta, adequadamente, dos requisitos exigidos pela escola.

De acordo com Mantovanini (2.001:32): **"A responsabilidade pelo malogro escolar, retirada dos alunos, passa a ser atribuída aos professores."**

Em 1.988, foi promulgada a última Constituição brasileira e em seu artigo 205, destacou-se a menção ao dever da família e à colaboração da sociedade, não mais

centralizando suas atenções no dever do Estado em termos de educação:

***"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."***

Em 1.996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Dentre algumas mudanças, esta nova LDB n° 9.394/96 amplia a autonomia da escola e a participação da família e da comunidade visando uma gestão democrática.

Nesta última década, as escolas também se movimentam nas discussões em torno da progressão continuada, da mudança das séries para ciclos, dos novos componentes curriculares agrupados por áreas de saber, da ampliação dos projetos pedagógicos, da obrigatoriedade de formação superior para os professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental etc.. Tais inovações provocaram uma ampla discussão nos meios acadêmicos, junto a educadores e mesmo na imprensa, sofrendo mudanças significativas resultantes das forças sociais que procuraram influenciá-los, especialmente pelos que defendem uma educação democrática e universal.

Apesar do avanço nas discussões em âmbito educacional na história da educação brasileira e a consciência do direito à educação básica universal na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, parece-nos que o discurso não alterou a prática, conforme os dizeres de Arroyo (1.997:13):

**"... não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente."**

O pensamento educacional progressista tinha outras preocupações,

**"(...) formar cidadãos conscientes e politécnicos. A ossadura excludente ficou intocada. Até reforçada com o alargamento da pirâmide disciplinar e seriada da educação básica, que incluirá o ensino fundamental e o ensino médio. Note-se que não se manteve o termo educação fundamental e média e sim ensino. O direito à educação básica continua entendido como ensino, com todas as conotações disciplinares seriadas, escalonadas, avaliativas e seletivas que esse conceito foi adquirindo ao longo deste século."**  
(Arroyo, 1.997:23)

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil, de acordo com a Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1.997:15), o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1.993-2003). Esse Plano foi concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando o seu contínuo aprimoramento.

É inquestionável o avanço que a Constituição de 1.988 e a promulgação da nova LDB em 1.996 além do Plano Decenal de Educação trouxeram para a educação brasileira ampliando entre os educadores as reflexões em torno da formação dos professores e de a escola alargar seus muros para uma melhor aproximação das famílias. No entanto, percebe-se nas práticas educativas, a reprodução da cultura institucionalizada, contrária à igualdade de oportunidades.

Este distanciamento entre o discurso e a prática, remete-nos a pensar que estamos vivendo numa época em que a necessidade de envolvimento com as outras instâncias educativas como a família é imprescindível, além da formação do professor e da capacitação profissional contínua, para que as mudanças aconteçam de fato. O rápido crescimento tecnológico afetando a vida dos homens exige uma nova educação para acompanhar este ritmo; no entanto, o capital humano, ou seja, os educadores precisam estar preparados para atuar neste novo cenário; do contrário, não saberão qual caminho seguir - a falta de atitude e a passividade seria o caos.

Cunha (2.000:465) nos alerta, que em virtude da complexidade dos problemas sociais que afligem a todos na contemporaneidade, deparamo-nos com uma situação caótica:

**"(...) os agentes sociais tradicionalmente encarregados de normalizar crianças e jovens a serviço da ordem social - categoria que inclui não só os professores... começam a elaborar um discurso que 'devolve' às famílias a responsabilidade pela educação... não é raro ouvir que as autoridades constituídas podem fazer muito pouco sem a colaboração dos pais, que devem mostrar a seus filhos os valores corretos que regem a vida em sociedade..."**

Não podemos desqualificar as famílias na educação de seus filhos; mas a escola, por ser concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo educativo não pode deixar de cumprir seu papel.

Ao longo do tempo a escola parece ter se colocado contra a família, conforme Cunha (2.000). Hoje, torna-se imprescindível haver uma boa relação entre professores e pais de alunos; aliás, ninguém melhor do que a família para ajudar os professores a compreender a vida de seus alunos e os professores para ajudar a família na transmissão dos

conhecimentos necessários para o sucesso escolar das crianças.

As famílias, por sua vez, educam seus filhos de maneira particular, ainda que possam melhorar essa educação com a ajuda da escola.

Como afirma Sayão (2.003:5), os professores devem ser competentes para entender a educação familiar; no entanto, devem ter formação para trabalhar com a educação dos alunos na escola, que é um espaço público e não no lar, que é um espaço privado.

Esta mesma autora salienta que a escola pode dividir com os pais os conhecimentos que tem a respeito do desenvolvimento infantil, das etapas da infância e da adolescência e dos princípios fundamentais dos direitos e deveres dos mesmos.

***"Pode também encorajar os pais mais aflitos a assumir seu papel com convicção e paciência. E também pode abrir seu espaço para que os pais compartilhem, entre eles, suas dúvidas, suas angústias, seus acertos e seus equívocos. A troca de experiência é bastante salutar, já que ser pai e ser mãe é, em geral, uma atividade bastante solitária."*** (Sayão, 2.003:5)

Carvalho e Vianna (1.994:155), referindo-se aos encontros possíveis entre mães e educadoras, destacam que a situação que compartilham pode ser a base de uma relação de compreensão e solidariedade.

***"a partilha da responsabilidade pela educação das crianças, assim como de seu afeto, é o centro dos desencontros entre mães e educadoras mas é também um ponto forte para uma possível aproximação. Os conflitos centram-se na tarefa comum de educar as crianças e nos problemas que as cercam, como a precariedade de condições e indefinições de responsabilidades... É esse o fio que as enlaça,***

**afasta e aproxima no cotidiano escolar."**  
(Carvalho e Vianna, 1.994:155)

Apesar de iniciativas das políticas públicas criadas com o intuito de aproximar escolas e famílias, esta tarefa não parece tão simples assim. É possível evidenciar algumas críticas contra esta prática, tornando cada vez mais complexa esta relação. Se a escola (direção, coordenação e professores) não reconhecer a importância desse encontro, o diálogo não se efetivará.

No ano de 2.001, o Ministério da Educação criou o "Dia Nacional da Família na Escola" cujos dias de realização foram marcados em 24/04/2001 e 13/11/2001. Conforme notícia extraída da página da Internet, publicada pelo gabinete do Ministério da Educação:

**"MEC lança Dia Nacional da Família na Escola  
21/03/2001**

**O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, inicia sexta-feira, 23, em Ceará-Mirim (RN) e Recife (PE), mobilização nacional para que os pais visitem a escola onde seus filhos estudam. O MEC vai lançar o Dia Nacional da Família na Escola, em 24 de abril, data em que os colégios - públicos e particulares - programarão atividades para receber os pais e apresentarão propostas para manter essa integração. O ministro estará em Ceará-Mirim, às 10h, e em Recife, às 15h.**

**Até o dia 24 de abril, Paulo Renato visitará escolas de outras 18 cidades para orientar professores, funcionários e a comunidade sobre como organizar o Dia Nacional da Família na Escola, cujo slogan é 'Um dia para você dividir responsabilidades e somar esforços'.**

**'Quando os pais se envolvem na Educação dos filhos, eles aprendem mais', destaca o ministro, lembrando que o MEC tem estimulado essa maior participação, especialmente orientando as escolas a criarem as associações de pais e mestres. Em 1994, havia 11 mil associações no País e hoje elas somam 70 mil.**

**Em Ceará-Mirim, Paulo Renato visitará a Escola Municipal Augusto Meira, que atende a 850 alunos de 1ª a 8ª série em oito salas de aula. Em Recife, ele**

vai à Escola Estadual Dom Bosco, localizada na Estrada do Arraial nº 3208, Bairro Casa Amarela. Integração - O MEC já realiza programas como Dinheiro Direto na Escola, TV Escola, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Bolsa-Escola para aproximar a comunidade da escola. O Dia Nacional da Família na Escola vai sensibilizar a sociedade, pais, professores e diretores para a importância dessa integração. As escolas receberão folders explicativos sobre como participar do evento e organizar o dia. Dentre as sugestões estão a de reunir professores e funcionários para apresentar e discutir a campanha; organizar as atividades de visita para um período de três horas; e um momento para que pais e professores contem como se sentiam quando eram alunos e qual a lembrança que ficou da escola. O Dia Nacional da Família na Escola será realizado oficialmente duas vezes ao ano. A data neste semestre foi acertada entre o ministro e secretários estaduais de Educação, representantes da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação de Pais e Mestres e Comitê Brasileiro para o Ano do Voluntariado. A do segundo semestre ainda não foi definida."

Em 2.002 o "Dia Nacional da Família na Escola" aconteceu em 04/06. Conforme notícias do Ministério da Educação, extraída do site do MEC:

*"Dia Nacional da Família na Escola  
20/05/2002*

*O novo encontro entre pais, professores e diretores da escola pública está marcado para 4 de junho, quando se realiza a terceira edição da campanha Dia Nacional da Família na Escola do Ministério da Educação. Nas primeiras edições da campanha, cerca de 60% dos pais de alunos compareceram às escolas dos filhos e participaram das atividades programadas pelos professores.*

*Desta vez, a campanha do MEC vai distribuir para cerca de 20 milhões de pais de alunos de 1ª a 4ª série das escolas públicas o Guia 'Educar é uma tarefa de todos nós'.*

*O material foi elaborado pelas professoras Ana Rosa Abreu, Eliane Minguês e Renata Violante da assessoria nacional do Programa Parâmetros em Ação (SEF/MEC) e traz dicas simples e divertidas de aprendizado de*

leitura, matemática e escrita, em situações corriqueiras da família.

No segundo semestre, temas ligados à cidadania e adolescência estarão no Guia que será elaborado para os pais de alunos de 5a a 8a séries do Ensino Fundamental.

Comercial - A proposta da campanha deste ano está sendo apresentada na televisão. A atriz Regina Duarte é a protagonista do comercial do Dia Nacional da Família na Escola. No filme, cenas do dia-a-dia entre pais e filhos ressaltam o estímulo à aprendizagem das crianças.

No rádio, o spot traz o 'jingle' já conhecido de todos, que tem como refrão 'Quero você na escola, com meu professor, me ajudando a aprender./ Quero você na escola, com meu professor, me ensinando a viver'.

As escolas públicas receberão nas próximas semanas os cartazes e os Guias que serão distribuídos aos pais no dia 4 de junho.

O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, enviou correspondência para a Confederação Nacional da Indústria, Federações estaduais da Indústria e Senai informando sobre a campanha e pedindo, mais uma vez, o incentivo dos patrões aos empregados para a mobilização do Dia Nacional da Família na Escola.

Teleconferência - Dezenas de professores e educadores compareceram no dia 17 de maio, ao auditório da Embratel, em Brasília, e outras centenas de profissionais assistiram em telepostos, nos auditórios do Sesi/Senac e pela sintonia da antena parabólica a teleconferência apresentada pela TV Executiva do Ministério da Educação sobre a campanha do Dia Nacional da Família na Escola.

A jornalista Leda Nagle comandou o debate que contou com a participação da coordenadora da campanha, Lívia Paes Barreto, da psicóloga e consultora em educação, Rosely Sayão, do escritor Milton Hatoum, da psiquiatra Ângela Baptista e da coordenadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Ana Rosa Abreu.

Na abertura da teleconferência, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, destacou que com a aproximação da família na escola, 'as crianças se sentem mais confiantes e valorizadas para aprender melhor'.

A coordenadora da campanha, Lívia Barreto, anunciou que 20 milhões de pais de alunos de 1a a 4a série das escolas públicas receberão o Guia 'Educar é uma tarefa de todos nós', no dia 4 de junho. Ela disse ainda que, no segundo semestre, um novo guia será elaborado para os pais de alunos de 5a a 8a série do Ensino Fundamental.

Para Ana Rosa Abreu, coordenadora dos PCN's e uma das responsáveis pelo material da campanha do Dia

*Nacional da Família na Escola, 'o guia é um sonho e estabelece um diálogo permanente, uma oralidade entre pais e filhos'. Ela ressaltou que o material teve a preocupação de não confundir o papel da escola e da família, trazendo dicas simples e divertidas de aprendizado de leitura, matemática e escrita, em situações corriqueiras.*

*A psicóloga Rosely Sayão gostou da proposta e fez um pedido aos professores, alertando que a família é o espaço da unidade e a escola, da diversidade. 'Peço aos professores que não tomem o lugar dos pais e se concentrem na educação de seus alunos'. Concordando a psiquiatra Ângela Baptista destacou a importância de uma campanha que tem no diálogo permanente o fortalecimento do aprendizado das crianças. 'O Dia Nacional da Família na Escola vem para devolver aos pais o saber dos filhos. O governo está dando força aos pais para que olhem, conversem e brinquem com os filhos', disse ela.*

O então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em ofício-circular n° 185/2002 datado de 13/11/2.002 e enviado às escolas da rede pública de ensino lembra que:

*"O Dia Nacional da Família na Escola é uma oportunidade para fortalecer, repensar, enriquecer o relacionamento família-escola. Um dia para você dividir responsabilidades e somar esforços..."*

E finaliza o ofício circular com as seguintes frases: **"Educação é uma responsabilidade de todos nós"**; e, relembrando um provérbio africano acrescenta: **"É preciso toda uma aldeia para se educar uma criança."**

Para os próximos anos, o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza sugeriu aos diretores de escolas, através do ofício circular n° 185/2.002, datado de 13/11/2.002, que

*"(...) todas as escolas continuem a desenvolver atividades que ampliem o diálogo com as famílias e o Dia Nacional da Família na Escola permaneça incluído na programação anual das escolas."*

Este não deixou de ser um marco histórico. Em que pese as graves dificuldades herdadas do passado, parece-nos que algumas ações no anseio de mudar poderiam disseminar pelas escolas, mobilizando seus agentes sociais para um contexto de crescente democratização, no qual o diálogo e a aceitação das diferenças pudessem transformar-se em um estimulante exercício cotidiano, fortalecendo os vínculos entre professores e pais de alunos.

No entanto, ainda que alguns profissionais tenham investido na idéia da aproximação entre escola e famílias e achado válido o evento, algumas críticas dos professores foram divulgadas pela imprensa, conforme texto extraído da Internet, da redação Terra:

**"Dia da Família na Escola provoca polêmica entre educadores**

**Terça, 24 de abril de 2001, 15h34**  
**O Ministério da Educação e Cultura (MEC) celebra hoje em escolas de todo o país o Dia Nacional da Família na Escola. Defendido pelo MEC como um dia especial para criar nos pais o hábito da participação nos estudos dos filhos, o dia provoca polêmica entre os educadores. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) critica o evento e alega que a participação dos pais deve fazer parte da rotina na escola, e não se restringir a um único dia reservado para eventos festivos. 'A presença de pais e mães na vida escolar tem muito a contribuir com o processo educativo. Mas não da maneira imposta pelo Ministério da Educação', defende em um artigo a secretária de Assuntos Educacionais da CNTE, Maria Teresa Leitão. Para a educadora, o MEC 'mais uma vez gastou muito dinheiro em fogos de artifício e em propaganda e deixa de 'atacar diretamente as causas que têm levado às escolas a essa situação precária'."**

Ao longo dos últimos 20 anos, as pesquisas educacionais avançaram e a literatura produziu evidências sobre as competências que se exigem do trabalho docente, valorizando sua qualificação profissional; no entanto, as

pesquisas mostraram também a existência de diferentes ordens de obstáculos e de limitações dos professores, conforme Garrido (2.001:131):

**"(...) Há resistência da cultura escolar... É preciso vencer a inércia e a passividade. Há descrença nos poderes do diálogo e da própria razão. Há também resistências no professor: nossas práticas freqüentemente contradizem nosso discurso inovador".**

Em 2.003, Gabriel Chalita, Secretário da Educação do Estado de São Paulo, instituiu o Fórum da Educação denominado "Escola dos Nossos Sonhos", com o objetivo de ampliar as alternativas para aproximar escolas, famílias e comunidade. Hilário divulgou no site [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br), a seguinte matéria:

**"Fórum Escola dos Nossos Sonhos inicia sua 3ª etapa nesta segunda- feira em todo Estado**

**Sexta-feira, dia 16 de Maio de 2.003 Dando continuidade ao projeto de construção de uma escola prazerosa, alegre e em consequência mais educativa, onde pais tenham voz ativa no processo de construção da cidadania plena de seus filhos e a escola cumpra seu papel de entidade aglutinadora de toda a comunidade, começam nesta segunda - feira em todo Estado mais uma edição do Fórum 'Escola dos Nossos Sonhos'. Nesta fase as discussões estarão centradas na necessidade cada vez mais premente e imediata de ter os pais participando mais diretamente do processo de construção do conhecimento de seus filhos, por meio da sua presença e ações que reflitam diretamente no cotidiano de cada escola."**

O referido Fórum abordou temas como: a escola da família, a importância das parcerias para consolidação dos projetos da escola e o Plano Estadual de Educação.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como objetivo principal estar atendendo à necessidade de interligar os anseios da comunidade em ter uma escola em toda plenitude do aspecto físico com a construção de uma proposta pedagógica que contemple os aspectos mais avançados da sociedade, razão pela qual as discussões foram realizadas nas sedes das Diretorias de Ensino e ou em locais que foram escolhidos pelas comunidades.

Nas palavras do professor Gabriel Chalita, Secretário da Educação do Estado de São Paulo, conforme notícia divulgada pela Internet por Hilário (2.003):

**"(...) a participação de cada pai é importante, ainda que seja para fazer críticas em relação ao processo, já que o aperfeiçoamento do projeto político pedagógico que se quer implantar nasce do alerta que elas trazem, e não é possível pensar em mudanças que afetem o aluno, implantando-se um projeto pedagógico de cima para baixo."**

Segundo o Secretário da Educação, **"elas têm de partir de quem utiliza diretamente os serviços da escola, ou fez dela seu projeto de vida."**

Foram convidados para participar do processo de discussão, no referido Fórum de Educação, de acordo com as peculiaridades de cada região, entidades parceiras das escolas, órgãos municipais, conselhos tutelares, ongs, representantes de pais através dos conselhos de escola e

APM, professores coordenadores, professores participantes dos colegiados que esboçam as lideranças que atuam na escola e grêmios estudantis.

Através do Fórum da Educação que aconteceu no mês de maio de 2.003, o delineamento das discussões embasaram-se no fato de que não é possível imaginar um centro de conhecimento onde não esteja cada vez mais consolidado a proposta da pedagogia com afeto, ou seja, o aluno precisa ter clareza de que é um ser único e como tal, ele precisa aprender a conviver com as diferenças e construir seu conhecimento através desta heterogeneidade.

Por outro lado, no Fórum também foi focado que o professor, a despeito da gama tecnológica disponível para qualificar ainda mais as aulas, precisa saber que não existe nada que substitua a presença e o afeto, que neste contexto têm sinônimo de respeito e dignidade.

Através dos dados levantados nos Fóruns e encaminhados à CENP - Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, serão propostas e subsidiadas as ações futuras para melhoria da qualidade e universalização do saber nas escolas públicas.

Ainda que cause polêmica nas unidades escolares, outra iniciativa para aproximar a escola das famílias e da comunidade foi o "Programa Escola da Família", instituído também em 2.003 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Nas palavras de Geraldo Alckmin (2.003:5), Governador do Estado de São Paulo, tal programa tem o propósito de:

*"fazer das escolas, nos finais de semana, o espaço privilegiado de convivência familiar e comunitária, oferecendo, principalmente aos jovens, oportunidades de lazer, canais de auto-expressão".*

Ainda referindo-se ao Programa Escola da Família, o Governador Geraldo Alckmin (2.003:5) salienta:

*"Nos dias que correm, a escola não pode ser concebida apenas como um lugar exclusivo da educação formal, da frequência obrigatória, da hora marcada... para que se cumpra o seu papel social, é necessário também que promova o desenvolvimento de talentos e aptidões, que atue integrada à família e à comunidade, valorizando as manifestações culturais locais, criando espaços de convívio amigável e pacífico."*

O Programa Escola da Família teve início no mês de agosto de 2.003.

Para o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita (2.003:7) o educador, assim como a escola, influencia a comunidade e esta influência perdura ao longo do tempo, haja vista a bagagem cultural, os valores morais e éticos absorvidos pela população e muitas vezes emanados da unidade escolar. **"O programa Escola da Família nasce a partir dessa percepção e pretende renovar a relação entre a unidade escolar e a comunidade"**.

No Programa Escola da Família, está apontado que:

*"Um educador deve, acima de tudo, ter a capacidade de reunir em seus gestos diários a competência técnica e o amor à tarefa de ensinar. Afinal, lidamos diariamente com pessoas cuja vida não começa no portão da escola, não se acaba ao soar do sinal e muito menos se restringirá aos anos dedicados ao estudo formal." (Chalita, 2.003:7)*

Sem dúvida, como nos coloca Neder (1.994), uma prática social e política, seja de caráter privado ou público (que considere as diferenças ético-culturais que constituem substratos históricos que não podem ser ignorados neste final de século), pode elucidar e apontar caminhos mais eficientes, seja na condução de uma política educacional comprometida com o sucesso escolar, seja na formulação de outras políticas públicas que visem a construção de estratégias de controle social e disciplinamento numa ordem democrática. E acrescenta:

*"... as causas do fracasso escolar, por exemplo, não podem ser explicadas pela 'desestruturação' ou 'irregularidade' da família, ou pela desnutrição (duas visões calcadas em causas biológicas, naturalizadas). O referido fracasso tem que ser identificado na incapacidade da política educacional oficial no país de enxergar as diferenças culturais, para não formular estratégias eficazes de educação pública de qualidade. O agente social, no caso o professor, já parte de pressupostos muito arraigados sobre as 'deficiências' e 'incapacidades' do aluno sob a sua responsabilidade."* (p. 27)

Ao analisarmos a situação atual do Brasil, podemos concluir que há um grande desafio que nós, brasileiros, temos de enfrentar no século XXI. Conforme Moura, (2.000:317):

*"O nosso índice de Desenvolvimento Humano (DH) caiu, do 62º lugar para 79º. Ainda segundo a ONU, 15,8% da população brasileira (26 milhões de habitantes) não têm acesso a condições mínimas de saúde, educação e serviços básicos. O Brasil comparece finalmente como o país que possui a pior distribuição de renda do mundo. Os 20% mais pobres ficam com 2,5% da riqueza nacional, enquanto os 20% mais ricos concentram 63,4% dela. O próprio Banco Mundial confessa que o número de pessoas que vivem com menos de US\$1 por dia passou de 1,2 bilhão em 87 para 1,5 bilhão hoje em dia. No mesmo documento o Banco Mundial esclarece que o Brasil e o Paraguai possuem a pior distribuição de*

*renda entre os latino-americanos.(...)É com essa herança social negativa, retrocedendo ao invés de desenvolver-se, quase sem identidade nacional e uma população que já está perdendo a esperança e a alegria de viver, que iremos entrar em cena no próximo milênio.(...) Ou o Brasil muda radicalmente este modelo político que exclui, que ironiza a pobreza... ou dentro de dez ou quinze anos, o Brasil será um país de esfarrapados."*

Há que se pensar em iniciativas públicas e institucionais acerca das famílias e das escolas brasileiras, haja vista o reconhecimento da multiplicidade de seus arranjos internos, marcados historicamente pela diversidade de condições sociais, econômicas, culturais e éticas. A questão requer vontade política, vontade dos professores, diretores de escola e todos os envolvidos no processo educativo, almejando o desenvolvimento humano e as transformações às quais a sociedade brasileira aspira. Há que se transformar o discurso em práticas educacionais.

*"A família, a mídia, o mundo do trabalho, não são mais os mesmos de vinte anos atrás... conotamos essas transformações como algo positivo - afinal de contas, passamos a viver em um mundo mais flexível, mais democrático... O mesmo pode ser dito quanto aos padrões de comportamento ou mesmo de relação entre pessoas, de educação de crianças, etc.." (Aquino, 2.000:11)*

Esse mesmo autor complementa, alertando que essas mesmas transformações findaram por provocar rachaduras indelévels nos modos de funcionamento dessas instituições clássicas, e, por conseguinte, na maneira como vínhamos concebendo os papéis e funções de seus atores nucleares. Exemplifica com os bordões que muitas vezes já ouvimos ou sentimos na pele: a crise da família, a crise do casamento, a crise do trabalho etc..

Todo esse desarranjo ou desacerto das instituições parece sinalizar um paradoxo: se as mudanças das últimas décadas proporcionaram uma vivência civil mais democratizante e pluralista, por outro lado vêm sendo tomadas como motivo de instabilidade e exasperação, motivos pelos quais a implementação de políticas públicas em âmbito educacional, especialmente na formação contínua do professor, torna-se fundamental para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, igualitária e recuperadora da humanidade roubada.

Reportando-nos a Pérez-Goméz (1.998), a função educativa da escola na sociedade pós-industrial contemporânea, deveria sofrer as seguintes intervenções:

***“Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade; e provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola.”*** O que requer a interação com as famílias (grifo meu). ***“Como diria Wood (1.984,p.239), preparar os/as alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não democrática.”*** (P. 22)

Daí a importância de estarmos pesquisando, analisando e entendendo as relações necessárias de serem estabelecidas entre escola e famílias para o sucesso educativo das crianças.

E para ilustrar a compreensão necessária do passado para a construção do futuro, reportamo-nos às palavras de Anísio Teixeira (1.930):

***“À medida que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos***

***sentiremos maiores e mais felizes. A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida."***

A escola, é uma criação nova na história do homem. Como a conhecemos hoje, tem pouco mais de duzentos anos e nasceu com a missão de transmitir às novas gerações o saber sistematizado pela humanidade. Na sociedade contemporânea, parece não ser mais possível considerar somente a influência de uma instância educativa sobre a formação das crianças, pois há uma interdependência entre elas, especialmente entre famílias e escola.

Por esta razão, há que se ter plena convicção de que quando a escola "convida" outros agentes educativos, especialmente os pais dos alunos, e quando este encontro é prazeroso, a tendência é de que aumente o número de famílias que se envolvem na educação dos filhos. Esta é uma das vantagens de aproximação entre escola e famílias e vale dizer que todos os atores do processo educativo ganham com o estreitamento desta relação, uma vez que esse envolvimento inclui a comunicação entre os professores e os pais de alunos, reforçando a interação entre pais e filhos.

Desta forma, escola e família estabelecendo uma relação sem conflitos, acredita-se aumentar a motivação, o interesse e conseqüentemente o aproveitamento escolar dos alunos.

Ao apresentar as relações estabelecidas entre escola e famílias ao longo do tempo, percebe-se que nem sempre esta aproximação ocorreu como garantia do sucesso escolar dos alunos. No entanto, torna-se evidente que este deva ser o objetivo primeiro.

Para que as mudanças na história da educação avancem progressivamente, seria preciso que os educadores

não repetissem os erros do passado, estando abertos às propostas de interação, aperfeiçoando nelas os acertos.

Nos dizeres de Vasconcellos (2.003):

**"O mundo está para ser reinventado. Isto nos remete a solicitar o melhor e cada um e de todos nós: usar o conhecimento, a imaginação, a intuição, a criatividade para encontrar alternativas. Este é um tremendo desafio colocado ao homem de nosso tempo. Não se trata tanto de ter um projeto de futuro bem definido, delineado, mas essencialmente de participar de um princípio esperança (Bloch, 1.977), de uma pedagogia da esperança (Freire:1.996), partilhando a profunda crença na possibilidade de mudança e de construção de um futuro melhor para todos. Mais do que nunca, portanto, o professor é necessário."**  
(P.14)

O pensador francês contemporâneo Edgar Morin, apud Lima e Gomes (2.002:166), nos aponta que na busca do "ser" e do "saber" há um caminho em que as novas descobertas e certezas se elaboram compreendendo o ser humano ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua construção e do mundo.

Portanto,

**"Entender as instituições educacionais hoje, pressupões compreendê-las e colocar em relação com novos paradigmas acerca das funções do conhecimento, da relação escola-sociedade e das interações produzidas nesses contextos."** (Lima e Gomes, 2.002:166)

## Capítulo 2

### **2 - Percorso Metodológico**

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual, localizada num bairro popular da periferia da cidade de Conchal, S.P. Os dados obtidos referem-se às relações que a escola - representada pela diretora, coordenadora pedagógica e professoras - estabelece com as famílias dos alunos de primeira série.

A escolha por esta escola foi motivada em decorrência das práticas vivenciadas nesta unidade escolar no ano de 1.998 quando acompanhei um grupo de professoras no Projeto Classes de Aceleração. A realidade dos alunos e a forma como algumas professoras interpretavam determinadas situações do cotidiano me motivaram a procurar respostas, junto aos gestores e professores de primeira série deste estabelecimento de ensino, tendo como foco a interação escola-famílias.

Assim sendo, esta pesquisa busca resposta para a seguinte questão:

***Para quê, como e quando a escola interage com as famílias de seus alunos?***

A opção por pesquisar as primeiras séries surgiu a partir da evidência de que seus alunos iniciam uma nova fase do processo de escolarização; portanto, requerem maior atenção por parte dos professores. Neste sentido, o contato da escola com as famílias pode tornar-se imprescindível para o processo educativo.

A criança da primeira série, mesmo oriunda de uma pré-escola, ao mudar de instituição e de nível de ensino, poderá enfrentar alguns conflitos e ansiedades, necessitando da atenção dos professores e das famílias conjuntamente, até que esteja segura frente à nova situação.

No caso de crianças que não freqüentaram a educação infantil, o ingresso na primeira série pode gerar apreensão tanto para as famílias como para os alunos; e no processo de inserção ao ambiente escolar, pais e filhos devem contar com o apoio da escola.

O diretor, o coordenador pedagógico e a escola de maneira geral precisam aproximar-se dessas crianças e suas famílias, pois faz parte do processo de socialização recepcionar e acolher os "novos integrantes" do espaço educacional. O fato de pais e filhos sentirem-se aceitos, ouvidos e amados, oferece segurança e possibilidades para as boas relações humanas.

De maneira especial, acredita-se que o professor deva conhecer os alunos e seus familiares, buscando atender aos seus anseios e necessidades, tendo em vista o sucesso escolar das crianças. É "vida nova" que chega na escola e, portanto, conhecendo as várias origens socioculturais, as diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, a troca de experiência educativa torna-se uma forma de aproximação entre professores, famílias e alunos.

Em decorrência desta socialização e da possibilidade do diálogo entre escola e famílias, acredita-se num melhor desenvolvimento da identidade e da autonomia dos alunos, o que é fundamental às crianças especialmente da primeira série, até porquê, este é o início de uma nova fase de escolaridade que deve ser marcada com interações

sociais que ampliem os laços afetivos, contribuindo para o reconhecimento do outro.

Assim sendo, considera-se a primeira série como um momento especial, um marco significativo para os professores, familiares e especialmente para os alunos.

Por questões éticas, antes mesmo de iniciar os trabalhos na escola, agendei um horário com a diretora, momento em que me apresentei como pesquisadora, expondo minhas intenções de pesquisar sobre as relações escola-famílias, com foco nas primeiras séries. Expliquei que necessitaria da colaboração das gestoras e especialmente das professoras do referido grupo. Após contatos pessoais com as profissionais envolvidas e tendo o consentimento para a realização da pesquisa, iniciei as atividades.

Para a verificação da relação que a unidade de ensino estabelece com as famílias, fez-se necessário desvelar os encontros e desencontros do "dia a dia da escola", analisando as formas de comunicação criadas e recriadas pela direção, coordenação pedagógica e professores diante dos familiares dos alunos, caracterizando assim uma pesquisa descritiva e analítica, de caráter qualitativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1.994), a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo contato direto pesquisador/pesquisado; pelo estudo do ambiente natural como potencial para que a realidade seja entendida, explicitada e descrita, utilizando-se de palavras, imagens e outros, sempre analisados em sua riqueza de relações; centraliza-se mais no processo que no produto, buscando relações de causa e efeito entre os fatos; os dados são analisados de forma indutiva, sem o objetivo maior de confirmar hipóteses.

A pesquisa qualitativa, nos dizeres de Bogdan e Biklen (1.994), centra-se

***"na forma como as pessoas sentem, interpretam, dão sentido às coisas, situações e vida, sempre no sentido de buscar o entendimento da dinâmica interna do processo, apenas perceptível ao investigador que dele participa mais proximamente."***

Os comportamentos das pessoas envolvidas neste estudo foram observados e relatados da forma como ocorreram nas várias situações do contexto apresentado, pois era preciso compreender os fatos, as intenções e os comportamentos apresentados pela equipe escolar, buscando significados não aparentes que os participantes pudessem ocultar.

Além da observação dos eventos ocorridos na escola, das reuniões de pais, das reuniões de professores, na HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, das reuniões de Conselho de Classe, tal estudo foi completado por entrevistas gravadas, filmagem e conversas informais com diversos membros da comunidade escolar.

As práticas sociais observadas na escola, seguiram uma ordem cronológica dos vários acontecimentos no ano letivo de 2.001, de maneira que se pudesse garantir a enumeração sucessiva de fatos com o intuito de verificar o estabelecimento das relações entre a escola e as famílias dos alunos. Acreditava-se que o estreitamento dos laços entre essas duas instituições de ensino poderia ser fortalecido ao longo do tempo. No entanto, ficou evidente através das etapas percorridas, que a escola distancia-se da família ao longo do ano letivo.

A descrição da cronologia dos momentos de interação entre a escola pesquisada e as famílias dos

alunos das primeiras séries encontra-se no CD-R anexo a esta dissertação de mestrado e foram intitulados na seguinte conformidade:

- *A escola interagindo com as famílias de seus alunos: algumas cenas*
- *A primeira Reunião de Pais e Mestres do ano letivo: É preciso desatar os nós*
- *O primeiro Dia Nacional da Família na Escola: De um encontro, o desencontro*
- *A segunda Reunião de Pais e Mestres: Qual o sabor... doce ou amargo?*
- *A Reunião de Conselho de Classe: "Tapando o sol com a peneira..."*
- *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: Uma prática a ser refletida*
- *O segundo Dia Nacional da Família na Escola: O cenário educativo*
- *Outra Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: Nada como um dia atrás do outro*
- *Mais uma Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: Como será o amanhã?*
- *A última Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e Conselho de Classe Final - Passando pelo crivo*
- *A última Reunião de Pais do ano: "Não fala nada, que é para o pai não perguntar!"*

Os dados levantados no decorrer desta pesquisa foram registrados detalhadamente, para que as interpretações fossem analisadas coerentemente, uma vez que para revelar o sentido das relações entre escola e famílias, tais observações dirigiram-se para as formas de diálogo, os gestos, as atitudes, o tom de voz, as gesticulações e feições, e as demais expressões que

reiteradamente aparecem e marcam as interações, neste caso entre direção, coordenação, professores e familiares dos alunos no contexto da escola.

A coleta de dados através da observação tratou de registrar a descrição dos frágeis arranjos sociais que permitem reunir pessoas apesar das contradições e dos interesses conflitantes, procurando entender as práticas aparentemente sem sentido, mas freqüentes no dia-a-dia da escola.

Desta forma, a observação nesta pesquisa, teve a finalidade de desvelar a dimensão simbólica que está subjacente às interações entre os atores envolvidos na relação escola - famílias.

Para essas atividades de observação e reflexão, foi preciso planejamento, definindo-se claramente o foco da investigação, além de grande preparo psicológico para a centralização dos aspectos relevantes da pesquisa; isto porquê as práticas sociais comportam valores, significados, relações de poder, ações de silenciamento e atitudes de resistência; situações que não poderiam me influenciar como pesquisadora, desconcentrando do objetivo deste estudo.

Assim sendo, a coleta de dados através da observação teve grande importância para este trabalho, pois através da aproximação - do ver e do ouvir -, foi possível levantar aspectos novos do problema desta pesquisa, e também compreender determinados comportamentos, ideologias e ações dos profissionais de ensino, que acabaram favorecendo a elaboração das entrevistas.

Ao lado da observação, como nos coloca Lüdke e André (1.986:33), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa.

As entrevistas aconteceram na escola, com horários agendados, sendo que no caso das professoras, foram dispensadas da HTPC pela direção e coordenadora pedagógica.

A partir de um roteiro flexível, as entrevistas semi-estruturadas possibilitaram as ampliações e enriquecimentos das questões que foram direcionadas aos entrevistados seguindo naturalmente uma ordem cujos assuntos foram abordados dos mais simples aos mais complexos, viabilizando o diálogo entre entrevistado e entrevistador, respeitando os aspectos psicológicos e evitando constrangimentos ou bloqueios que pudessem prejudicar a coleta de dados.

**"De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa."** (Alves-Mazzotti e Gewandszajder, 1.999:168)

Com o olhar atento às reações das profissionais envolvidas nas entrevistas, através do diálogo e do questionamento, os significados foram sendo decifrados, o que possibilitou descobrir e ampliar as informações a respeito da interação que a escola estabelece com as famílias dos alunos matriculados na primeira série.

Nesta perspectiva, destacou-se o que Lüdke e André (1.986:36) apontam:

**"O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito**

***importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito."***

Durante a entrevista, houve a necessidade de algumas anotações básicas, mas as respostas foram todas gravadas visando facilitar o diálogo, sem a preocupação de anotar todas as respostas diante do entrevistado. Assim sendo, tivemos mais tempo para a conversa e uma dinâmica maior entre entrevistadora e entrevistado.

Conforme Lüdke e André (1.986:37):

***"A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado."***

No início da entrevista, os sujeitos estranharam a gravação, pois nunca haviam passado por essa experiência. No entanto, após as explicações da viabilidade desta metodologia de coleta de dados, os entrevistados entenderam e colaboraram sem maiores constrangimentos.

A transcrição das entrevistas gravadas foi feita minuciosamente, acarretando muitas horas de trabalho; porém, necessário para que se garantisse a fidedignidade das falas e a credibilidade neste trabalho científico. Optamos por conservar os trechos dos depoimentos sem fazer retificações, isto é, sem corrigir as repetições, as concordâncias etc., pois o interesse aqui é apresentá-los em suas características originais.

A filmagem foi um recurso metodológico utilizado no segundo Dia Nacional da Família na Escola. Esta técnica possibilitou a visão do evento como um todo, procurando registrar as falas das famílias e da escola, incorporando,

além da narrativa oral, as imagens e o som, retratando com emoção "o momento" vivido.

As famílias não se sentiram demasiadamente inibidas diante da câmera de vídeo; já a diretora ficou um pouco tímida ao dar seu depoimento, no entanto, tudo transcorreu naturalmente, até porque foi um curto espaço de tempo.

Além das observações das reuniões de professores, da rotina do estabelecimento de ensino e dos diversos momentos que as famílias foram convidadas a comparecer na escola; além das entrevistas com direção, coordenação e professoras; também utilizei a análise documental para enriquecer este trabalho.

Partindo do foco de pesquisa: "a interação escola-famílias", fez-se uso da análise documental buscando identificar informações factuais em diversos documentos, tais como: leis, matérias de jornais, revistas, notícias da Internet, livros, circulares e cartas oficiais da Secretaria de Estado da Educação e do Ministério da Educação, plano de gestão e proposta pedagógica da escola participante desta pesquisa.

Guba e Lincoln (apud Lüdke e André 1.986:39) apresentam uma série de vantagens para uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional.

***"Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos."*** (Guba e Lincoln, 1.981 apud Lüdke e André, 1.986:39)

As análises dos documentos auxiliaram nesta pesquisa, pois além de contribuírem para a ampliação dos

conhecimentos da pesquisadora, complementaram as informações e serviram também como "checagem" dos dados obtidos através das entrevistas e observações.

De acordo com Lüdke e André (1.986:39):

***"Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto."***

O referencial teórico, o caminho percorrido, as construções e conclusões, a reflexão crítica tanto com respeito às teorias quanto no que diz respeito às técnicas, e mais ainda relativamente a este trabalho de pesquisa, são voltados à natureza das relações estabelecidas entre escolas e famílias, com ênfase na formação dos professores e gestores escolares por serem estes últimos os responsáveis pela liderança do grupo escola e pela implementação de ações e condições para que o ambiente escolar seja propício à aproximação das famílias dos alunos. Afinal,

***"No interior da escola, professores e diretores emitem queixas diante de precárias condições de trabalho... existe a representação da família considerada responsável por conflitos que surgem na escola... Ao questionarmos a aproximação entre escola e família, nosso olhar deve direcionar-se às pessoas que interagem no âmbito escolar cotidianamente, com suas histórias de vida, crenças e modos de agir."***  
(Sigolo e Lollato, 2.001:37/38)

A temática desta pesquisa ficou assim definida: **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos**

***alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental.***

Por se tratar de um estudo de caso, ou seja, o caso de uma escola do município de Conchal-S.P., levou-se em consideração a noção do poder local, as culturas locais, próprias do grupo social em foco, sem perder de vista que tal pesquisa deva ter uma amplitude para contribuir com as políticas públicas nacionais.

O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. A escolha pelo estudo de caso nesta pesquisa ocorreu pelo fato de tratar-se de algo singular, cujo valor está em si mesmo.

De acordo com Lüdke e André (1.986:23/24):

***"...podemos dizer que o estudo de caso 'qualitativo' ou 'naturalístico' encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade."***

## **2.1 - Trajetória da Pesquisa**

Durante o ano letivo de 2.001, entre os meses de março a dezembro, a dedicação fora à pesquisa em campo. Os trabalhos foram realizados na escola estadual, tendo como eixo central o movimento da diretora, coordenadora pedagógica e das seis professoras de 1ª série, no que tange

às atribuições do cargo, ao conhecimento de seus alunos e ao relacionamento que estabelecem com as famílias.

Alguns momentos foram considerados relevantes para a realização deste trabalho e destacaram-se através das entrevistas realizadas com a diretora, a coordenadora pedagógica e as seis professoras da primeira série; a observação da pesquisadora nas reuniões de Pais promovidas pela escola, no acompanhamento das atividades do Dia Nacional da Família na Escola e também na participação nas reuniões de Conselho de Classe e na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

As entrevistas assim como as demais atividades desta pesquisa científica buscaram respostas para a seguinte questão central:

**Para quê, como e quando a escola interage com as famílias de seus alunos?**

Entenda-se como "escola", a diretora, a coordenadora pedagógica e às seis professoras da primeira série do ensino fundamental.

Falaremos de família tal qual se apresenta alargada aos novos formatos. Desta forma, ao referirmo-nos a pais e mães, estaremos não apenas reportando-nos aos progenitores biológicos, mas em pais e mães adotivos, padrastos, madrastas, avós e avôs e ou demais pessoas encarregadas pela educação das crianças, que de igual forma poderão ser chamadas de filhas, filhos, educando ou educanda.

Nesta pesquisa, almejamos falar com a escola e não sobre a escola. Acreditamos que a escola seja o retrato das práticas e relações interpessoais construídas pelos

profissionais em contato com os alunos, pais e demais pessoas envolvidas no contexto educacional.

Ao apresentar a análise dos resultados no capítulo 3, os relatos iniciar-se-ão pelas entrevistas, para que, diante da caracterização dos atores sociais, e da realidade que se apresenta, o leitor tenha subsídios para compreender os fatos observados.

Nas entrevistas, perguntas como: idade, formação e ano de conclusão dos cursos; capacitação profissional, experiência na função docente, experiência com primeiras séries, tempo de serviço na unidade escolar e na função, foram dirigidas à diretora, coordenadora e às seis professoras para podermos apresentar os sujeitos da pesquisa e suas especificações, além do fato de que conhecer a experiência profissional desses profissionais era fundamental para a compreensão de suas práticas no interior da escola.

Para as professoras, questões como: qual a classe de aula, o número de alunos (meninas e meninos) e a média de idade das crianças, foram feitas para o conhecimento da classe, no intuito de facilitar nosso diálogo, pois somente assim haveria possibilidades de interação entre pesquisadora e sujeitos pesquisados; haja vista a compreensão do contexto em referência.

Outras perguntas, talvez mais complexas, e direcionadas às professoras, buscavam compreender a rotina de trabalho, as estratégias para o ensino e as práticas diferenciadas para atendimento de alunos com problemas de aprendizagem, o reconhecimento dos alunos (suas condições de vida) e as implicações no cotidiano, as relações com as famílias, o trabalho em equipe, as dificuldades enfrentadas na carreira.

Essas questões possibilitariam compreender a visão de mundo que as professoras têm, de acordo com as próprias experiências, conforme o lugar que ocupam - "do chão que pisam". Tais reflexões nos levam a perceber e a sentir de fato o envolvimento que essas professoras têm com a educação e as possibilidades de relação com "o outro"; os seus valores, crenças, mitos; da sensibilidade sociológica, remetendo-nos a uma análise sobre sua atuação docente.

Reportando-nos aos Referenciais para a Formação de Professores (1.999:91):

***"Conhecer e refletir sobre a teia de relações sociais que constituem a escola, sobre a dinâmica social e as relações de poder que perpassam as instituições e a vida coletiva, é condição para que o professor possa dominar questões nucleares da realidade escolar: seu próprio papel, o papel do aluno e as formas de interação entre ambos; o significado sóciopolítico do currículo, da escola e da educação escolar, sua organização, seus sujeitos e suas práticas."***

Era preciso saber se a primeira série havia sido atribuída pela diretora ou se era uma opção/escolha da professora. Isso porque, os critérios para alocação dos professores por sala de aula seguem padrões que muitas vezes não beneficiam o aluno mas, tão e somente o professor. Normalmente, os professores com maior número de pontos escolhem as classes que desejam trabalhar. O que muitas vezes se percebe é que as primeiras séries acabam sendo "deixadas" para professoras menos experientes, podendo prejudicar a qualidade de ensino e causar insegurança e demais transtornos emocionais a esses profissionais.

Uma questão central de grande importância para a coleta dos dados desta pesquisa foi saber como, quando e para quê escola e famílias se interagem, buscando

compreender a natureza destes encontros e as possíveis relações que estes diferentes contextos podem estabelecer para o desenvolvimento das crianças de primeira série.

Nos dizeres de Silva (1.997:90/91):

***"Problematizar a relação Escola-Família significa refletir sobre o tipo de sistema educativo e de sociedade que queremos... Pais e professores têm esferas de interferência mútua - que devem ser aprofundadas - mas também que professores e pais têm esferas de competência exclusiva - que devem ser salvaguardadas."***

Sabendo dos mitos que ainda permanecem arraigados na prática pedagógica de alguns professores que acreditam que o fracasso escolar é decorrente dos alunos pobres, doentes, mal nutridos, ou cujas famílias são "desestruturadas" dentre outras crenças, fez-se necessário nesta entrevista, conhecer a situação sócio-econômica, cultural, condições físicas e psicológicas dos alunos, conforme o ponto de vista das professoras, que também relataram sobre as condições de aprendizagem escolar dos seus alunos de primeira série.

Esses foram os temas abordados na identificação de cada uma das seis professoras das primeiras séries.

Vale dizer que a identidade não é algo imutável, é um processo historicamente situado, conforme dizeres de Pimenta (2.002:174):

***"Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão (...) Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações (...) assim como suas relações com os outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos."***

A entrevista com a diretora e a coordenadora pedagógica, girou em torno de algumas questões comuns, tais como saber como era a rotina das profissionais, qual o trabalho executado na unidade de ensino, como acontecia a relação pedagógica e com quem eram estabelecidas estas relações.

A pergunta sobre a relação da diretora com as questões pedagógicas fez-se necessária, uma vez que há pesquisas que revelam certo distanciamento da direção com as questões pedagógicas, o que pode repercutir na má qualidade de ensino e na falta de entrosamento com as famílias dos alunos. É comum também os professores queixarem-se dos famosos "diretores de gabinete", que não se envolvem com a rotina e o aspecto pedagógico do ambiente escolar, preocupando-se apenas com as questões burocráticas.

Conforme pesquisa realizada por Collares e Moysés (1996:201), constatou-se que:

***"Diretores não se sentem responsáveis pelas escolas que dirigem! Afastados da direção pedagógica, afogam-se na burocracia que deveria ser tarefa de outro profissional, na secretaria. Mas não se queixam... Fica no ar uma inquietação: Afastam-se da direção pedagógica porque são obrigados a dar conta da burocracia ou afogam-se na burocracia para não serem obrigados a assumir a direção pedagógica?"***

Na entrevista com a diretora e a coordenadora pedagógica, deu-se ênfase na questão pedagógica, pois entendemos que o envolvimento dos gestores é fundamental para a construção de uma escola democrática, dinâmica, cuja aprendizagem é fator primordial; além do quê, são os gestores que dão o tom no direcionando do trabalho da equipe e no estabelecimento das relações com as famílias.

Neste coletivo, a atenção volta-se para a figura do diretor, por entender ser ele, ainda, de vital relevância para o bom êxito do empreendimento escolar, dando vigência aos reais anseios da comunidade e aos objetivos fundamentais que conferem à escola e sua equipe, suas reais funções.

**"(...) ele deixa de ser autoridade única da escola e também não é mais o administrador burocrático, preocupado apenas com a manutenção do prédio, preenchimento de papéis e suprimento de recursos humanos e materiais. Na proposta participativa, o diretor passa a ser o grande articulador das ações de todos os segmentos, o condutor do projeto da escola, aquele que prioriza as questões pedagógicas e que mantém o ânimo de todos na construção do trabalho educativo."** (CENPEC, 1.994:6)

Foi preciso saber da diretora e da coordenadora se uma conta com a outra no cotidiano e o quê esperam dos professores, da comunidade, dos pais e alunos de primeira série, tendo em vista o bom andamento da escola.

A questão final da entrevista com a diretora e a coordenadora pedagógica, foi sobre a maneira como concebem as relações humanas na escola.

Para a diretora, outras duas questões foram elaboradas: se há na proposta pedagógica da escola ações específicas para as primeiras séries do primeiro ciclo e se estas ações envolvem: professores, pais e alunos; a outra pergunta refere-se aos momentos em que a escola necessita conversar com os pais dos alunos: quem é o profissional que os atende, quais são esses momentos, como é estabelecido este diálogo dos pais com a escola e como a diretora relaciona-se com esses pais.

Duas questões foram específicas à coordenadora pedagógica: se os professores contam com o seu apoio, como,

quando e para quê, detectando, desta forma, se o trabalho realizado na escola é coletivo, cooperativo, colaborativo ou se trabalham isoladamente.

A outra questão, refere-se à relação escola-famílias, de forma que a coordenadora pedagógica pudesse relatar sobre seu relacionamento com os pais dos alunos, como se estabelece esse diálogo, uma vez que torna-se importante o reconhecimento mútuo das famílias por todos os agentes educacionais.

Desta forma, constrói-se gradualmente uma relação de confiança entre equipe da escola e famílias, como nos indica Szymanski (1.997:221):

***"O ponto de partida é o (re)conhecimento mútuo... Reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser com-o-outro... O processo de reconhecimento pede também um dar-se a conhecer, que ocorre na relação face-a-face, aberta e respeitosa..."***

Se todos os profissionais estiverem unidos e assumirem as plenas responsabilidades de suas funções, diretor, professores e demais funcionários de uma escola estarão aptos para estabelecerem relações mais flexíveis e menos autoritárias, entendendo, assim, as expectativas da sociedade.

Neste sentido, Lima e Gomes (2.002:173) nos remetem a uma reflexão:

***"É importante que os(as) educadores(as) tenham a firmeza de juntar os esforços, de somar as lutas em torno da profissão magistério e na defesa do lugar do(a) educador(a), como elemento de transformação social e de humanização do homem."***

Entende-se que para criar um clima organizacional que estimule as pessoas a trabalharem juntas, cabe ao diretor da escola enfatizar o valor do trabalho em equipe. Ele deve incentivar a cooperação, colaboração, troca de idéias, compartilhamento e companheirismo.

Ao pensarmos no trabalho coletivo para a integração da escola com as famílias, pensamos em um diretor que valorize as questões pedagógicas e se envolva com o corpo docente, mesmo delegando funções. Um diretor que está próximo da realidade educativa, dialogando com os pais e reconhecendo as transformações da sociedade para que compreenda a família dos alunos tal qual se configuram no momento atual.

Utilizando metáfora, recorremos a Morin (apud Lima e Gomes 2.002:166):

***"Para que a lagarta se converta em borboleta, deve encerrar-se numa crisálida. O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante: seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde à lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder construir-se como borboleta. E quando esta consegue romper a crisálida, a vemos aparecer, quase imóvel, com as asas grudadas, incapaz de desgrudá-las. E quando começamos a nos inquietar por ela, a perguntar-nos se poderá abrir as asas, de repente a borboleta alça vôo. (Morin, 1.996:284)***

Ao lado do diretor, o professor coordenador pedagógico tem hoje uma função muito importante nas escolas. É este profissional que mantém uma relação direta com o corpo docente, que trabalha com o grupo construindo e acompanhando no dia-a-dia a proposta pedagógica da escola, dentre outras atribuições que dão vida na construção do saber. O coordenador, como articulador e integrador, deve

fazer uso do diálogo para atingir seus objetivos, para unir o grupo, e nesta relação dialógica, pode implementar ações de aproximação entre os diversos atores sociais da "cena educativa" da escola, incluindo aqui, os pais dos alunos.

Nos dizeres de Silva (1.997:62)

*"a contínua modificação das condições sociais em que vivemos tem levado a novas necessidades educativas. A ação educativa já não se podia, assim, restringir à sala de aula, mas passa a incluir o jogo, a interação entre os diferentes actores sociais em confronto na escola. São novas relações informais que se desenham, é um novo quadro institucional. (...) A escola tem que encontrar formas de otimizar a sua tarefa principal: promover a aprendizagem dos alunos. Para tal tem que criar um clima propício junto de todos os que nela trabalham: alunos, professores, funcionários. Mas também ajuda, já o vimos, estreitar as relações com o meio em que ela se insere e do qual, os alunos - pelo menos - fazem parte. É, assim, necessário facilitar as relações formais e informais de todos os agentes da 'cena educativa'."* (Benavente et all apud Silva, 1.997:73)

A organização escolar da unidade de ensino pesquisada, representada pelas professoras, diretora e coordenadora pedagógica, foi caracterizada com a contribuição dos temas das entrevistas ora apresentadas.

Durante as reuniões de pais, voltava-me para o entendimento das relações entre a professora e os familiares dos alunos, analisando a ocorrência dos diálogos, estando atenta às possíveis situações de conflito e mal estar, visto que a problemática a ser pesquisada são as próprias relações humanas.

As observações das reuniões de pais foram cuidadosas, para que a coleta dos dados possibilitasse uma análise fiel do contexto pesquisado.

**"O resultado de uma boa reunião de pais está no próprio professor"**, conforme afirmações de Althuon, Essle e

Stoeber (1.996:22). Para essas autoras, as reuniões de pais devem ser preparadas e dirigidas pelas próprias professoras; e acrescentam que:

***"Uma prática coerente com esta perspectiva exige do professor o aprofundamento em teoria do conhecimento. Exige uma visão ampla do grupo de alunos, das necessidades, das suas fases de desenvolvimento. Pensar e respeitar os interesses dos pais dos seus alunos, suas ansiedades e angústias como educadores. O professor precisa estar atento ao significado de sua prática, discutindo, refletindo, analisando, com base em fundamentos teóricos que lhe permitam estabelecer uma relação com a sua vivência prática."***

Em linhas gerais, os resultados desta pesquisa apontam que por meio das entrevistas com a diretora e coordenadora pedagógica, bem como das observações no ambiente escolar, foi possível compor uma descrição do funcionamento e das características gerais da escola quanto à problemática investigada, ou seja - a interação escola-famílias.

Esta fase inicial e exploratória, de observações e entrevistas, revelou um descompasso nas relações que a escola estabelece com algumas famílias, principalmente àquelas com situação socioeconômica mais desfavorecida, e cujos alunos eram percebidos, logo na primeira série, como apresentando problemas de aprendizagem.

Foi possível evidenciar também que as professoras têm expectativas diferentes diante do cotidiano escolar e concebem a relação entre escola e famílias de maneira variada. Assim sendo, será feita a descrição e o relato das falas de cada professora: "1", "2", "3", "4", "5", "6" para que seja possível refletir sobre os pontos divergentes e os aspectos em comum apresentados durante a entrevista.

Nesta perspectiva, cito Hutmacher (apud Garrido, 2.001:132):

*"Hutmacher usou a expressão 'familiaridade que provoca cegueira' para se referir ao currículo oculto que identifica como funcionamento 'normal' das escolas...: tudo o que acontece naturalmente na escola, o que há de mais evidente, de mais comum e tradicional, o que se tornou tão familiar que já não nos chama a atenção"... Segundo ele é difícil atingir uma consciência reflexiva sobre as crenças e as representações adquiridas através desse modo prático do 'sempre foi assim', tanto mais que as certezas são partilhadas por um grande número de pessoas (pais, professores, políticos, etc.) e regulam suas relações." (Garrido, 2.001:132).*

Vale ressaltar que esta pesquisa indica através dos dados, aspectos que podem contribuir com as políticas públicas: formação dos professores, implementação de projetos que aproximem as escolas das famílias, garantia de infra-estrutura de trabalho, tempo de estudo para todos os professores e condições adequadas para que a escola receba as famílias dos alunos para um diálogo proveitoso.

Eis o grande desafio! Daí a importância do estudo, desvelamento e problematização de práticas rotineiras da realidade escolar envolvendo a escola e as famílias dos seus alunos de primeira série.

## **2.2 - Apresentando a Escola**

A escola onde esta pesquisa se realizou está localizada em um bairro popular, na periferia da cidade de Conchal e pertence à rede pública estadual de São Paulo.

De acordo com o documento *Plano de Gestão* (1.999 - 2.002:5/6), elaborado pela escola, a clientela é caracterizada da seguinte forma:

*"A Clientela Escolar são em sua maioria crianças carentes, filhos de trabalhadores rurais e empregadas domésticas, que ficam em casa sozinhos cuidando dos irmãos menores. Eles não possuem um acompanhamento diário dos pais com relação às atividades escolares, pois os mesmos além de não disporem de tempo, também possuem pouca ou mesmo nenhuma instrução; porém é importante ressaltar que na maioria das vezes em que solicitados à comparecerem à escola para tratar de assuntos pertinentes à seus filhos, eles comparecem(...) A comunidade onde a escola está inserida são alunos pertencentes à classe social baixa(...) havendo um grande número de desempregados na entre-safra da laranja e cana de açúcar, em consequência o processo migratório é intenso, sendo assim seus filhos abandonam e retornam à escola, muitas vezes dentro do próprio ano letivo. As famílias em sua maioria não são famílias legalmente constituídas, muitas delas provenientes de Minas Gerais e Bahia. O número de filhos de cada casal é superior a (5) cinco, cujos pais saem de casa cedo para trabalhar, deixando os filhos pequenos sob a guarda do irmão mais velho; mas também de pouca idade."*

O aspecto físico desta instituição de ensino compõe ao padrão típico do CAIC "Centro de Apoio Integrado à Criança"; outros núcleos integram o prédio desta escola, porém, em outro bloco, tais como: Creche, Pré-Escola, Posto Médico com sistema de atendimento Ambulatorial e Odontológico, Biblioteca, Anfiteatro e Centro Comunitário. A escola estadual tem uma característica própria e essas dependências não afetam sua organização escolar, pois são administradas pela prefeitura municipal.

No entanto, podemos considerar que pelo fato destes núcleos atenderem as crianças do bairro, podem também contribuir para que os educadores disponham de um maior conjunto de informações sobre elas, já que os núcleos

estão integrados ao prédio da escola e algumas crianças usufruem os vários espaços oferecidos pelo CAIC. Como exemplo, podemos citar o fato de que alguns alunos menores de onze anos freqüentam o centro comunitário local, onde são desenvolvidas atividades manuais diversificadas, em horário inverso ao período de aula. Eis a possibilidade de o professor manter também um diálogo com outros profissionais, visando conhecer melhor os educandos.

O estabelecimento oferece Educação Fundamental do primeiro ciclo, cujo horário para o funcionamento ocorre em dois períodos das 7:00 às 12:00 horas e das 12:30 às 17:30 horas. No período da manhã a escola atende dez classes: duas 1<sup>a</sup>, duas 2<sup>a</sup>, três 3<sup>a</sup> e três 4<sup>a</sup> séries. No período da tarde há atendimento de onze classes, sendo quatro 1<sup>a</sup>, duas 2<sup>a</sup>, duas 3<sup>a</sup> e três 4<sup>a</sup> séries.

O horário para o recreio é subdividido em dois grupos, sendo que num primeiro momento os alunos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries se reúnem e posteriormente saem para o recreio os alunos das 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries.

Há nesta escola uma área externa excelente, com quadra de esportes coberta, horta e um amplo espaço ao ar livre. Porém, a maior parte da jornada escolar é feita dentro da sala de aula, ou então na sala de vídeo, sendo que uma vez por semana os alunos saem para a aula de Educação Física no pátio.

O interior das classes tem um aspecto agradável, bem ventilado, e apresenta-se decorado com alguns trabalhos executados pelos alunos. As carteiras são duplas, com cadeiras individuais. Essas classes de aula e a sala da coordenadora pedagógica localizam-se no andar superior, sendo que no térreo localiza-se a diretoria, a sala dos professores, a administração, o refeitório, os banheiros e demais dependências.

A coordenadora pedagógica reúne-se com as professoras todas as semanas, às terças-feiras, na HTPC que ocorre no período da manhã para quem leciona à tarde e no período da tarde para quem leciona de manhã.

Uma vez por mês esta HTPC ocorre à noite, ocasião em que todos os professores da escola se encontram, podendo haver também a participação da diretora. A coordenadora procura, nestas ocasiões, sempre que possível, convidar um profissional do município, como: fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, para proferir orientações às professoras sobre como proceder em sala de aula com os alunos que apresentam problemas de saúde e de aprendizagem.

No período em que as entrevistas foram realizadas, havia rumores entre os educadores do estabelecimento sobre a possível municipalização desta escola. Seria a primeira experiência de reformulação de ensino no município de Conchal.

Tal convênio foi formalizado no ano de 2.002, através da **"Resolução SE 85, de 31/05/2.002, que Dispõe sobre transferência de escolas e classes estaduais objeto da Parceria Educacional Estado-Município, no período de 1.999 a 2.001"**. A referida resolução, em seu artigo 2º estabelece a retroação dos efeitos à data de assinatura de cada termo de convênio.

No caso de Conchal, o município assumiu a escola no início do ano 2.002, sendo que as professoras e a coordenadora pedagógica permaneceram na escola. A então diretora retornou à sala de aula, uma vez que o cargo de direção foi designado pelo prefeito municipal, a outro profissional da área de educação.

### **2.3 - Caracterização dos Profissionais da Escola:** **Diretora, Coordenadora Pedagógica e Professoras**

#### **Diretora**

A diretora tem 33 anos e exerce há dois anos essa função, tendo sido vice-diretora por três anos em outra unidade escolar. Nunca lecionou neste estabelecimento. Concluiu o curso de magistério em 1.985 e efetivou-se na rede pública como professora em 1992. Terminou o curso de pedagogia em 1.991. Conta com quinze anos de experiência no magistério, sendo que na 1ª série trabalhou apenas um ano. Foi coordenadora do Ciclo Básico durante dois anos.

#### **Coordenadora Pedagógica**

A Coordenadora Pedagógica está com 37 anos e exerce essa função há cinco anos. Conta com formação em magistério há dezenove anos e cursou graduação em Geografia e complementação pedagógica. Tem quinze anos de experiência na função de professora, tendo trabalhado com primeira série por dois anos, sendo que em um desses, sua experiência foi com as aulas de recuperação e reforço. Neste estabelecimento lecionou apenas um semestre, passando a exercer a função de coordenadora pedagógica em agosto de 1996.

#### **Professoras**

Todas as seis professoras cursaram o magistério em nível médio e formaram-se entre 1984 e 1986. São professoras jovens, cujas idades variam entre 32 e 37 anos.

P1 - Está com 37 anos de idade, terminou o curso de magistério em 1.986 e não tem habilitação em curso superior. Sua experiência na função docente é de treze anos e trabalha há cinco anos com primeiras séries. Nesta unidade de ensino, conta com cinco anos de trabalho.

P2 - Sua idade é 36 anos, concluiu o curso de magistério em 1.985 e não estudou em nível superior. Conta com onze anos de experiência na função docente e nunca havia lecionado para primeira série; apenas no Projeto de Classes de Aceleração Inicial, cujos alunos equivalem aos de primeiras séries em termos de conhecimentos.

P3 - Aos 36 anos de idade, tendo concluído o curso de magistério em 1.984, deve terminar o curso de graduação em Letras ainda neste ano de 2.001. Sua experiência na função docente é de onze anos, cuja experiência com primeiras séries é de apenas três anos. Leciona nesta unidade escolar há quatro anos.

P4 - Tem 32 anos, concluiu o curso de magistério em 1.986 e o curso de Pedagogia em 1.991. Conta com treze anos de experiência na função docente e dez anos de experiência com primeiras séries. Está nesta unidade escolar há seis anos.

P5 - Atualmente com 35 anos, concluiu o curso de magistério em 1.984, tendo se efetivado na rede estadual de ensino em 1.994; conta com quinze anos de experiência na

função docente e trabalha há oito anos com primeiras séries; está inscrita no Programa de Educação Continuada oferecido pela Secretaria Estadual de Educação para os professores efetivos que ainda não têm graduação em nível superior. Este curso tem o nome de "*Licenciatura Plena para o Magistério nos anos iniciais do ensino fundamental - Programa Especial - PEC - Formação Universitária*" e foi reconhecido pela Portaria nº 40/2003 SEE/GP DOE de 24/01/2003. Nesta unidade de ensino, P5 trabalha há quatro anos.

P6 - Com 33 anos de idade, a professora terminou o curso de magistério em 1.986 e o curso de Pedagogia em 1.990. Tem treze anos de experiência no magistério e destes, nove anos com primeiras séries. Está nesta unidade escolar há cinco anos e meio.

Em síntese, quanto à formação das professoras que trabalham com as primeiras séries deste estabelecimento de ensino, duas professoras "1 e 2", não têm curso superior. A professora "3" está cursando Letras, as professoras "4 e 6" terminaram o curso de Pedagogia em 1.990 e a professora "5" iniciará o curso oferecido pela Secretaria Estadual de Educação "*Licenciatura Plena para o Magistério nos anos iniciais do ensino fundamental - Programa Especial - PEC - Formação Universitária*".

Quanto ao exercício na função docente, variava entre 11 e 15 anos, e o tempo de experiência com 1ª série era superior a três anos, sendo novidade apenas para a professora "2". Trabalham neste estabelecimento há mais de quatro anos. São efetivas na rede estadual de ensino, as professoras "4,5 e 6".

## Capítulo 3

### **3 – Resultados e Análises**

A análise dos resultados que apresentaremos neste capítulo levou às respostas das seguintes questões desta pesquisa:

**Para quê, como e quando a escola interage com as famílias de seus alunos?**

- Quais as expectativas que diretor, coordenador pedagógico e professores têm das famílias de seus alunos no processo educativo?
- Em que ocasiões o diretor, o coordenador pedagógico e os professores solicitam a presença das famílias na escola?
- Como ocorre o diálogo entre diretor, coordenador pedagógico, professores e responsáveis pelos alunos, tendo em vista a interação entre a escola e as famílias?

Para tanto, todo o funcionamento da escola, a relação estabelecida entre as professoras, os pais, mães ou demais pessoas responsáveis pelos alunos; a relação com a comunidade, a organização do espaço e do tempo, a atividade docente, os alunos e suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, a cultura escolar, enfim, de uma maneira geral, todo o movimento da escola foi importante para se chegar às conclusões desta pesquisa.

Esses movimentos foram caracterizados através das entrevistas e observações das Reuniões de Pais promovidas pela escola, das atividades desenvolvidas para os pais no "Dia Nacional da Família na Escola", nas reuniões designadas para a HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e nas reuniões de Conselho de Classe e Série.

A compreensão das divergências e consonâncias entre o universo escolar e as estruturas familiares diante da realidade pesquisada, ou seja, classes populares e escola de periferia urbana, possibilitaram a análise dos dados de maneira crítica, embasando-se nas teorias que subsidiam uma prática pedagógica reflexiva.

### **3.1. Reconhecendo os "atores sociais" na "cena educativa" e suas relações "com o outro" no espaço escolar**

Neste tópico, serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas com os gestores da escola, ou seja, a diretora e a coordenadora pedagógica, além das professoras das primeiras séries do estabelecimento de ensino em questão.

#### **3.1.1. - O que os profissionais da escola esperam uns dos outros**

Vejam os que a escola, representada pela direção, espera da coordenadora pedagógica.

De acordo com a diretora, a coordenadora pedagógica, hoje, tem um papel fundamental na escola, é ela quem vai dar a base para o professor, o apoio, a ajuda, até mesmo na preparação de aulas, no material que a escola tem, é ela quem vai estar passando todos os subsídios para o trabalho do professor.

**"O coordenador tem que estar na escola, ele conhece a realidade, a proposta pedagógica da escola, sabe o que a direção quer. Tem que haver um elo muito forte entre a direção e o coordenador. Precisam 'falar a mesma língua.'"**

Segundo a diretora, tal relação é possível, apesar de que todas as escolas têm as suas dificuldades.

**"Nem tudo é um 'mar de rosas', mas, entra aí a função do diretor de escola, para 'podar as arestas que ficam', do coordenador com o professor... conhecer o que cada um tem de melhor e também aquilo que é mais difícil em cada um, para você estar dando apoio nestas relações pessoais, que é muito difícil dentro da escola."**

Quanto ao fato da diretoria conseguir parceria com a coordenadora e as professoras, ela disse, sem hesitar, que o papel do coordenador é fundamental nesta parte pedagógica, e que o trabalho é em conjunto, a começar no planejamento.

Vale ressaltar que uma liderança entusiasta e comprometida com a educação envolve, contágia. Portanto, o papel de gestor é de suma importância para todo o grupo escola. Conforme o tipo de liderança a escola pode transformar-se em vias de sucesso ou de fracasso.

A coordenadora pedagógica tem a seguinte expectativa com relação à direção:

*"Se o diretor não dá autonomia... a coordenadora fala uma coisa e depois o diretor corta, não dá certo! Eu estou realizada... Nós: diretor, vice e coordenador, nós temos esse lado... estar integrados o tempo todinho. Tudo o que acontece na parte pedagógica eu passo para elas e elas vice e versa... É isso que funciona!"*

Para a coordenadora, a diretora dá todo o apoio e o espaço que ela precisa. Exemplifica dizendo que quando tem uma situação dramática e pede a opinião da diretora, esta diz "faça da melhor maneira que você acha... Se der errado, foi uma experiência a mais que nós vivemos". Por isso sente-se realizada e satisfeita.

Sobre a função da diretora de escola, ao ser questionada como é o trabalho e a sua rotina, esta respondeu que *"hoje a função maior do diretor de escola é administrar pessoas... é um gestor... é coordenar e saber o que cada funcionário, o que cada professor tem de melhor e também o que não é tão bom."*

*"Você tem que pegar o que cada um tem de melhor e coordenar o trabalho, para que cada um possa dar o melhor de si... Então, você tem que estar delegando funções... Não tem prática da gestão, se você ficar tomando conta da situação... Tem que coordenar atividades..."*

### **3.1.2. O trabalho pedagógico**

Quanto ao enfoque pedagógico que permeia toda atividade educacional, a diretora acha esta parte a mais importante: *"estar fazendo a ligação entre professores, alunos, funcionários, pais e comunidade"*. Mas, complementa que *"não dá para esquecer a outra parte prática, burocrática, a parte administrativa, a parte de papéis..."*.

Procurando olhar mais atentamente para as questões pedagógicas, procurei saber como era exatamente o "que fazer pedagógico" da diretora dentro da escola, e seu relato foi o seguinte:

*"Olha, a primeira coisa, a escola tem que ter uma identidade... uma identidade pedagógica... Então, qual é a finalidade do Caic? Qual é a postura pedagógica mesmo do Caic? Nós procuramos trabalhar assim... inovar ao máximo... muita criatividade, por que esses alunos... eles têm assim uma... é uma realidade difícil, então a gente trabalha esse lado... projetos... muitos projetos... para despertar o interesse mesmo da criança..."*

Sobre as atribuições da vice-diretora e as questões burocráticas da escola, a diretora argumentou que tendo em vista o fato de que ambas iniciaram juntas na direção da referida escola, então procuram trabalhar de maneira conjunta, **"tanto na parte de papéis, como na parte de pessoas"**. E justifica isso alegando que é preciso administrar uma escola de maneira que em sua ausência, qualquer pessoa saiba tudo o que está acontecendo.

Recentemente a diretora vem participando de cursos sobre Gestão, ministrados pela Secretaria da Educação. O tema do primeiro encontro foi "Liderança", o segundo voltou-se para o "Pedagógico" e o terceiro sobre "Tomada de Decisão", sendo que esses cursos são mais centralizados na formação pessoal, segundo seus comentários.

Parece interessante esta abordagem do curso, uma vez que, de acordo com a literatura levantada nesta pesquisa, considera-se que a formação dos profissionais da educação deve voltar-se para a reflexão, para o "aprender a aprender", buscando sua formação integral para a prática coletiva; até porquê, sabe-se que para haver mudança na

escola, dependeria da mudança de atitudes dos profissionais envolvidos - isso levaria a uma inovação da instituição e desenvolvimento da prática dos profissionais.

Talvez seja preciso um pouco mais de tempo para que a diretora absorva em sua prática as teorias aprendidas no curso "Circuito Gestão", conforme o leitor vai poder observar pelos dados levantados no decorrer desta pesquisa.

Conforme exposição da diretora, a sua rotina de trabalho consiste em:

***"Cuidar de todas as atividades dentro da escola e também cuidando dos papéis, que a gente não pode, né... infelizmente ainda dão muito valor para papéis, para documentação, prazos..."***

Referindo-se ao diretor de escola, Dias (1.999:276) afirma que:

***"Há pelo menos duas razões fundamentais para que a posição do diretor de escola não seja meramente a de administrador, mas a de líder: a natureza peculiar da atividade escolar, que exige um tratamento mais refinado que o que pode ser observado em outros ambientes de trabalho, e as atribuições do diretor, que incluem outros aspectos além do de simples administrador."***

Em que pese à relevância das funções burocráticas para o bom funcionamento da escola, o retorno maior em termos da melhoria das condições de trabalho, talvez não esteja em acumular e executar tarefas burocráticas, mas sim em dinamizar ações com professores, alunos, pais e comunidade.

A diretora disse estar vivenciando algumas dificuldades este ano, pois há professores novos na escola e com a mudança de alguns professores, segundo ela, "fica difícil".

*"Não é nem tanto por eles não quererem... Quando se trabalha vários anos com a mesma turma, é fácil... Esse ano nós estamos sentindo uma dificuldade maior, porque mudou bastante. Com isso o trabalho fica... Você tem que... quando vai seguindo, é mais fácil... Agora você tem que... trazer esse pessoal, prá essa realidade, prá esse trabalho, prá ver como que ele... O professor tem que ter o compromisso com a escola. Ele tem que se sentir parte da escola, sentir amor mesmo... hoje fala-se muito em time... não é nem trabalho em equipe... é em um time mesmo. Então, eles têm que fazer parte desse time, se não, você não consegue nada. Você faz parte desse time esse ano, no outro ano... Quando você já vem trabalhando com esses alunos, com essa realidade nos anos anteriores, fica muito mais fácil para dar continuidade..."*

É possível evidenciar que o "novo" causa medo, desconforto, inquietação. O "novo" ou a novidade incomoda e talvez pelo fato de haver tanta rotatividade de professores na escola, essas rupturas no trabalho de equipe sejam a razão das mudanças demorarem a acontecer na rede pública.

Por outro lado, há que se considerar que o "novo" às vezes traz experiências enriquecedoras; se essas profissionais têm uma visão mais "abrangente" de educação, podem contribuir muito com o sucesso da escola; podem "movimentar" o que aparentemente está "acomodado". Desta forma, o novo profissional poderia dinamizar o grupo em diversos aspectos que devem ser valorizados e não estigmatizados. Se a própria diretora tiver este pensamento de que os "novos" não conseguem se integrar ao grupo, estará trabalhando com uma visão contrária ao possível trabalho em equipe.

A coordenadora pedagógica relatou sobre o trabalho que desenvolve, sua rotina e as relações que são estabelecidas dentro da escola, colocando que, na verdade, no dia-a-dia, acaba fugindo de suas funções, devido às

tantas coisas a serem resolvidas. **"Todo mundo corre para o coordenador"**. Citou por exemplo que vai atrás das crianças em suas casas em caso de faltas (evasão escolar) para saber o que está acontecendo; faz os encaminhamentos para o médico no caso dos "alunos problemas" ou dos que têm deficiências; coordena os professores; elabora a HTPC; atende os pais quando os professores solicitam para explicar para eles se os alunos estão ou não tendo problemas.

Em termos burocráticos, a coordenadora precisa fazer uma pauta de cada HTPC para enviar à Diretoria de Ensino e também relatórios das visitas que faz nas classes, para atender as orientações do supervisor de ensino. Nas visitas do supervisor de ensino, que acontecem duas ou três vezes ao ano, a coordenadora faz os registros das ocorrências e tudo o que detectou nas salas de aula. Às vezes fica o período todo em uma única classe. O trabalho é avaliar quantos alunos estão lendo, escrevendo, quantos estão no nível pré-silábico, silábico, alfabético. Isso é feito diariamente.

O artigo publicado na edição nº 162 da Revista Nova Escola (2.003:21) - "Carreira: Coordenador Pedagógico", aponta que dentre as várias funções deste profissional, ele deve atuar na formação contínua dos professores:

**"Ele faz a transposição da teoria para a prática escolar e é o maior responsável pela formação dos docentes. (...) Cabe a esse profissional fazer ainda o atendimento aos pais... Por tudo isso, o coordenador pedagógico só vai desempenhar bem seu ofício se for um líder e tiver apoio da direção..."**  
(Revista Nova Escola, 2.003:21)

Se porventura o coordenador pedagógico não estiver preparado, se ele não tiver competência técnica para isso, como conseguirá formar uma equipe coesa para melhorar a qualidade do ensino e as boas relações humanas na escola? Seria um desastre. Portanto, torna-se urgente reivindicar formação continuada para este profissional.

Ações democráticas e participativas auxiliariam no trabalho das professoras e na interação escola-famílias. Acredita-se que o diretor, assim como o coordenador pedagógico, são duas peças fundamentais deste processo educativo.

### ***3.1.3. As expectativas e apoio da equipe de direção quanto aos professores***

Para compreender as relações humanas entre os vários atores sociais do cenário educativo, procurei saber quais as expectativas que a diretora e a coordenadora pedagógica têm sobre as professoras, dos alunos matriculados na primeira série, da comunidade e dos pais desses alunos.

Ao referir-se às professoras, a diretora respondeu quase que de imediato, ressaltando que acima de tudo é o compromisso com a educação, para que elas consigam fazer o melhor trabalho possível.

A diretora frisou que o professor hoje tem que ter muito comprometimento, muito amor e não pode ver a profissão como um simples "emprego".

Complementou, lembrando que:

***"Foi-se o tempo que você sabia onde você começaria e onde você terminaria. Há dez ou doze anos atrás, a terceira série era aquele conteúdo... Você já tinha***

*em mente, já sabia... Começava-se o ano com aquilo e terminava o ano mais ou menos com aquilo... Era sempre igual... Hoje não! Hoje você não tem essa certeza, você não tem nada pré-determinado... Hoje você pega a sala de aula, vai fazer um trabalho diagnóstico muito grande, vai conhecer a realidade dessa sala de aula... Hoje é mais do que sabido que cada criança tem o seu ritmo, cada um tem a sua realidade, está num determinado patamar... então você tem que trabalhar totalmente diversificada. Você sabe o que você tem, de onde você está partindo e você vai chegar com cada um a um determinado ponto."*

Raciocínio perigoso este apontado pela diretora. Afinal, para que serve a escola senão para ensinar os alunos tal qual se apresentam, respeitando seus limites e anseios? A impressão que se tem é de que tínhamos no passado um sistema educacional perfeito (o que não é verdade) conforme Collares e Moysés (1.996:26)

*"(...) desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, se não impossível, ensinar."*

De acordo com a diretora, as professoras estão muito angustiadas em função do dilema que enfrentam atualmente na área da educação, pois não sabem onde devem chegar e não têm a certeza de onde partir com seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ela acha que tudo isso é novo, e que estamos passando por uma revolução em termos de educação, e que veremos resultados daqui a algum tempo, *"mas hoje, todos ficam inseguros"*.

Não devemos esquecer, porém, que a educação é intencional; porém caracteriza-se pelo processo que se constrói a cada dia na relação com o outro, no diagnóstico da realidade para que ações efetivas sejam implementadas.

As professoras precisam saber seu ponto de partida e de chegada; precisam planejar e conduzir suas aulas com maestria; precisam reconhecer que no relacionamento com o "outro" elas crescem. Somente assim poder-se-ia afirmar que o professor cumpre o seu papel.

**"Desafiar a criança, motivá-la a querer conhecer cada vez mais, fazê-la se sentir sedenta por mais e mais desafios... Aparentemente, não são tarefas para o professor."** (Collares e Moysés, 1996:163)

Essa preocupação das professoras é percebida como positiva pela diretora, pois é sinal de que, estando preocupadas, estarão trabalhando e, portanto, não ficarão acomodadas. **"Seria pior se pensassem 'se é assim tudo bem... onde chegar, tudo bem...' Isso significaria falta de comprometimento..."**.

A diretora salientou ainda que o mesmo trabalho que ela quer que os professores façam com os alunos em termos de elevar a auto-estima, ela faz com as professoras, pois quer vê-las motivada.

Ao finalizar, a diretora fez a seguinte colocação referindo-se à profissão do magistério:

**"O único caminho da evolução da educação é esse: um professor preparado, bem preparado e consciente do que ele vai enfrentar... Eu acho que a grande dificuldade é que nós, na nossa formação... Nós não fomos preparadas para essa realidade... ninguém foi, mesmo porque nós estamos passando por uma transformação... as mudanças aconteceram rápidas demais... de quando eu me formei, para hoje, a realidade é totalmente diferente... então nós não fomos preparadas para tudo isso..."**

Para que tal preparo ocorra, seria necessário:

*"Sabendo que a educação não é mais aquela coisa de você ser a professora naquela visão romântica... vai ser professora... vai ter seus aluninhos... vai ter um emprego... Você quer trabalhar na educação? Você vai trabalhar com desafios! Esse professor tem que ser preparado para aprender continuamente... A gente procura incentivar, mas essa preparação tem que ser lá... no curso de pedagogia... Tem que estar preparado até emocionalmente... e tem que ser muito profissional... O diretor da escola tem que ser muito profissional! Você tem que se envolver dentro de um certo limite... o professor tem que ter isso... o diretor tem que ter isso... de que você tem que fechar a porta da escola e tem que ir para a sua casa, e tem que viver a sua vida. Isso é muito difícil... Você tem que sentir que o professor é um profissional, de que você faz parte de uma empresa, de que você tem que dar o melhor de você... de que você pode, sim, estar sendo avaliado... que você tem que mostrar serviço, você tem que mostrar a qualidade do seu trabalho... de que você tem que estar bem motivada... Tem que ter tudo isso e você tem também... esse é o meu trabalho... é a minha profissão, mas, assim... você tem que tentar fazer com que isso não atrapalhe sua vida pessoal, que você não leve todas as angústias da escola, da sala de aula, para dentro de sua casa. E isso é muito difícil... Não é fácil, não!"*

Se levarmos em consideração que nossos sonhos para o futuro estão diretamente ligados aos momentos passados e às experiências vividas no presente, talvez não seja possível deixar os sentimentos, emoções, alegrias e frustrações da carreira profissional "trancados" na sala de aula; a vida pessoal está imbricada na profissional e vice-versa.

Caberia, assim, formar profissionais que saibam administrar com desenvoltura essas questões de ordem emocional que permeia todo o seu trabalho cotidiano. O papel dos gestores é de suma importância também neste caso.

Por esta e outras razões apresentadas, esta pesquisa evidencia a necessidade de formação permanente para as gestoras e professoras em exercício.

A coordenadora pedagógica, ao ser questionada sobre o que espera das professoras, disse achar-se privilegiada em termos dos professores sob a sua coordenação. Apesar de ter problemas, pois tem professor que ela precisa falar de uma maneira diferente, porque é mais sensível ou porque é mais agressivo. Porém, entende que é a diferença de cada um, de personalidade. Não tem problemas com eles.

*"Eu espero o seguinte, eu acho assim, eu sempre converso isso com elas no HTP: temos que fazer o máximo, porque milagre ninguém faz, não é? Façam bem a sua parte... Cumpra direitinho a sua parte. Se o aluno não avançou, não atingiu, mas pelo menos você está com a consciência tranqüila, que não foi culpa da professora. Foi culpa do quê? Dó próprio modo em que ele vive..."*

Salientando sobre os vários problemas que as professoras sob sua coordenação enfrentam, de modo a querer "proteger" sua equipe de professoras, a coordenadora complementou explicando que a causa do fracasso escolar é caracterizada pelos problemas dos alunos, justificando que nesta unidade de ensino alguns foram encaminhados para a APAE. Devido à inclusão, esses alunos frequentam as duas escolas, enquanto outros casos mais graves ficam apenas na entidade. Justificou que os encaminhamentos são feitos em decorrência de testes aplicados pela profissional da APAE, para quem a escola encaminha as crianças "vistas" com "problemas".

A coordenadora esclareceu ter uma aluna cega, outra surda, expondo as dificuldades dos professores trabalharem sem instruções, sem formação adequada, além da escola não dispor de recursos para possibilitar a inclusão de alunos com necessidades especiais. Afirmou que a

Diretoria de Ensino quer a inclusão, mas não ajuda e acrescentou que essas crianças estão na escola apenas para a socialização.

Por incrível que pareça, a dificuldade que a coordenadora encontra no relacionamento com as professoras recai sobre os alunos. Ela diz que os professores não têm preparação para lidar com alunos cegos, surdos, e com problemas de aprendizagem. Sua fala pode "confortar" o insucesso de alguns professores e isso não possibilita torná-los pesquisadores de suas próprias práticas, não contribui para a formação do professor.

Tratando-se de uma sociedade desigual e discriminatória, ao "cruzar os braços" a escola acaba por legitimar essas diferenças, favorecendo a reprodução, ou seja, a manutenção do que existe, inibindo possíveis mudanças.

Há que se pensar em uma escola pública que atenda seus alunos reais:

***"(...) É preciso elaborar projetos que saibam tratar com a diversidade presente numa sala de aula, que façam das diferenças sociais, culturais e cognitivas suas aliadas, e não um impeditivo para o cumprimento da tarefa educacional."*** (Mantovanini, 2.001:162)

As explicações da coordenadora pedagógica, apontando para as dificuldades que as professoras enfrentam nesta realidade escolar, parecem justificar os problemas que essas enfrentam com os alunos, e conclui a entrevista, dessa forma:

***"Os alunos que não têm problema nenhum, vamos dizer assim... nem psicológico, nem mental, nada, eles vão bem que é uma beleza... Agora, os alunos com problema familiar, ou mesmo neurológico, psicológico... Nossa***

***Senhora! As professoras são responsáveis e trabalham envolvidas... elas se preocupam."***

Neste mar de preconceitos existentes no sistema educacional, de acordo com Collares e Moysés (1.996:27):

***"(...) A escola - entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sóciopolítico concreto - apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada."***

Quis saber se os professores contam com o apoio do coordenador pedagógico, para o quê e em quais momentos.

A coordenadora disse que contam muito. Ela atende a solicitação dos professores quanto à procura de materiais tais como livros, músicas, vídeos, além de orientar e sugerir recursos didáticos.

Lembrou que às vezes há atritos e disse que ser coordenadora pedagógica é muito desgastante. Ela está com 700 alunos, 21 professores e que isso a deixa alterada emocionalmente. ***"O professor conta com a coordenadora até para desabafar seus problemas pessoais. O coordenador acaba sendo psicólogo"***. Acrescentou que busca constantemente o equilíbrio.

As professoras, por sua vez, caracterizam o trabalho coletivo e a relação estabelecida entre professores, direção e coordenação, da seguinte forma:

P1, relatou que conta mais com a coordenadora, pois esta está mais voltada para as questões de sala de aula.

P2 disse contar com o apoio de todos da equipe técnica e administrativa da escola e salientou que a coordenadora sempre está conversando com os professores,

traz coisas novas e materiais. Com relação à diretora e vice-diretora, P2 conta mais para o apoio psicológico.

P3 disse que há orientação, mas talvez não o necessário. A equipe poderia apoiar mais, pois se sentiria mais segura.

Perguntei como poderia ser esse apoio; e esta falou que a equipe técnica fica muito distante.

**"Eu tenho a impressão que diretor, coordenador... eles tinham que uma vez por ano dar uma semana de aula... eles estariam mais próximos para saber quais são as maiores dificuldades, o que é... desleixo por parte dos professores. Eu acho que... nada como você estar inteirada do assunto, para saber falar sobre ele..."**

P3 salienta que não é uma crítica à função desses profissionais, afinal, como diz: **para criticar, eu deveria ficar uma semana no lugar deles também...**

No entanto, afirma que a equipe está um pouco distante e faz essas queixas abertamente, pois **"dá a impressão que se você faz queixa, é porque você não tem competência... se estivéssemos mais próximos, seria fácil..."**

Dentre os profissionais da escola, P3 acha que pode contar mais e sente-se melhor ao relacionar-se com a diretora.

P4 conta com o apoio da equipe técnica no caso de preparar uma aula diferente; neste caso pede auxílio da coordenadora e também para gravações de fitas cassete e de vídeo. No caso de alunos faltosos, procura a direção da escola. As serventes ajudam a olhar os alunos no recreio, a organizar as carteiras da classe para trabalhos em grupo.

Enfim, P4 acha a equipe completa, gosta do ambiente; e comenta que apesar de algumas divergências, nunca teve problemas sérios.

P5 conta com o apoio da escola e acha que sem esse apoio não conseguiria realizar nada.

Quando está com alguma dificuldade na classe, P5 procura junto à coordenadora o caminho a seguir, trocando idéias. Enfim, conta não só com o incentivo, mas também na prática pedagógica.

Com a direção, troca idéias na HTPC sobre problemas com o pai ou com o aluno, sendo que ela ajuda na medida do possível. Mas a relação maior é com a coordenadora.

Há união entre todos da escola, segundo P5, que complementa dizendo que nesta escola ela não sente medo; sentimento que já teve quando trabalhou em outras instituições, pois não tinha a liberdade de falar e conversar.

P6 esclarece que com relação ao apoio pedagógico e administrativo para a rotina de sala de aula, não tem necessidade de solicitar a coordenadora. P6 recorre a esta, mais em casos de dúvidas, podendo acontecer em qualquer momento. Com a diretora, a conversa acontece mais na hora do recreio, quando esta permanece na sala dos professores.

As professoras recorrem à coordenação e direção da escola apenas em casos específicos, parecendo sentirem-se seguras quanto ao desempenho de suas funções. Referindo-se ao trabalho colaborativo das gestoras com as professoras, todas dizem receber apoio, mas a colocação de P3 parece de acusação.

### **3.1.4 - O ensinar, o aprender e o ser professora de primeira série**

A prática pedagógica existente na escola pode ser caracterizada e influenciada a partir da formação pessoal e profissional das professoras. Daí a importância do curso de magistério e a formação contínua.

Torna-se oportuno, no entanto, apresentar a visão que estas professoras têm sobre o processo ensino-aprendizagem junto aos seus alunos de primeira série, bem como as concepções da atividade docente e do "ser professora".

Ainda que entendamos que a formação profissional, ou seja, o conhecimento teórico e prático para lidar com as crianças de primeiras séries seja um importante fator para o exercício dessa tarefa, há que se verificar se as professoras entrevistadas optaram pelo trabalho com primeiras séries ou se esta lhes foi atribuída, visto que há pesquisas que apontam dificuldades por parte de alguns professores em lidar com o ensino de primeira série.

**"Para as professoras que nunca haviam dado aula nas primeiras séries (52,5%) diziam ser este um encargo indesejável".** (Collares e Moysés, 1.996:47)

P1 escolheu esta classe porque acha gratificante, gosta de ensinar e de trabalhar com primeira série. Disse que acha bom não saber quem serão os alunos, uma vez que, segundo a professora, sabe quem são os alunos de terceira e quarta série desta escola, ela já conhece... eles já têm passagem pela escola. P1 conta que no início da carreira teve dificuldades para trabalhar com primeira série, e que nesta época (junho), também fica apreensiva com o rendimento dos alunos, mas concluiu que eles acabam

aprendendo. Acrescentou que apesar da experiência que tem, sempre faltam conhecimentos para saber lidar com as situações de sala de aula.

P2 relatou que sempre quis trabalhar com primeira série, mas tinha medo, por ser uma situação totalmente nova, pois crianças de segunda a quarta série e classes de aceleração têm problema de indisciplina, mas já têm uma base de conteúdos. P2 comentou que no início do ano letivo sentia-se "nas nuvens", mas que agora está apavorada! Está fazendo os testes de verificação e sentindo-se uma péssima professora. Para ela, a responsabilidade do professor de primeira série é muito maior.

***"Na primeira série, é você quem vai ensinar tudo para a criança. Então você vai ensinar ela a pegar no lápis, a usar o caderno..."***

Isto tudo porquê esta classe é a mais problemática no entender de P2, pois há alunos repetentes devido às faltas, crianças que não cursaram a pré-escola etc..

P3 disse que escolheu a primeira série por não ter muita opção, mas se identifica mais com os alunos menores. Apesar de achar que alfabetizar sempre dá a impressão de que nunca está muito bom, deixando sempre muito a desejar; no entanto, acha cada vez mais interessante.

P4 fez a opção para trabalhar com primeira série, apesar de achar mais cansativo. Diz ser mais gratificante, pois, no final do ano, "dá para ver" o trabalho que foi realizado; não sabe se teria coragem para trabalhar com outras séries.

A opção da professora P5 pela primeira série, foi por gostar de alfabetizar e achar mais fácil lidar com o

aluno pequeno: ele é mais compreensivo, mais educado e mais fácil de cativar; diz gostar de encapar cadernos e ver trabalhos bonitos. Não se relaciona bem com alunos de terceira e quarta séries.

P6 optou pela primeira série por gostar e também por achar que os alunos deste nível são mais apegados ao professor. Comentou que sentiu dificuldades no início da carreira, não com relação ao conteúdo, mas no entrosamento com a criança, não sabendo como agir em determinadas situações. A professora estava afastada de suas funções em decorrência de um acidente de trabalho ocorrido no início do ano letivo. Voltou para a sala de aula há um mês.

Quanto ao trabalho desenvolvido com a primeira série, por um lado a maior parte das professoras escolheu trabalhar com essa série, razões pelas quais sentem-se realizadas. Por outro lado P3 declara não ter tido outra opção, assim como P2, sendo que esta última foi a única que ainda não havia passado pela experiência com alunos deste nível de ensino. Vale lembrar que a professora sente-se insegura por não ter o conhecimento prático para lidar com primeira série e está apavorada por não conseguir êxito em seu trabalho.

Collares e Moysés (1.996:47) em uma pesquisa constataram que, das professoras que já haviam trabalhado com primeiras séries, 46,87% admitiam não gostar de lecionar para essa série e diziam só estar trabalhando na primeira série em função dos critérios de escolha de classe adotados pela escola, tendo sido obrigadas a ficar com as classes que ainda não haviam sido escolhidas.

Apesar da falta de experiência de P2, a direção atribuiu-lhe uma classe de primeira série; e o mais agravante é que a referida turma de alunos é vista pela escola como "um problema", conforme relatos apresentados

pela coordenadora que afirma que as características desses alunos vai interferir na aprendizagem.

Vale lembrar que a diretora deveria ter atribuído esta classe para um professor mais experiente, o que pedagogicamente seria mais correto. No entanto, o que normalmente acontece é este quadro onde os professores com mais tempo de serviço, os mais experientes, os melhores pontuados, escolhem as "melhores" classes; "sobrando" para os inexperientes as classes remanescentes de primeira série.

Sem experiência, sem formação superior, com medo e tendo a responsabilidade pela alfabetização das crianças em suas mãos, podemos imaginar o "pavor" declarado pela entrevistada.

Ainda que tenha havido um problema de ordem administrativa tanto na atribuição como na formação desta classe, a acusação sobre as dificuldades dos alunos parece recair sobre as famílias e conseqüentemente nas próprias crianças.

Se considerarmos que o tom de todo o processo educativo emana da direção da escola, como alterar o rumo e esperar uma mudança significativa no desempenho desses alunos se a própria liderança educacional os desqualifica e não lhes permite ter um acompanhamento docente adequado, com um professor experiente?

Ao serem questionadas sobre o "Ser professora", P1 disse que **"não é só ensinar. É aprender com as crianças"**.

**"Eu acho que mais aprendo com a convivência com eles do que eu ensino... porque às vezes eu acho que nem fui eu que ensinei... porque eu acho que é a capacidade deles. É lógico que a gente ajuda. Mas eu acho que nem sempre uma criança a gente**

**ensina. Você ajuda, você educa num certo sentido... Não educar..."**

Perguntei qual era o sentido de "educar" a que se referia e P1 disse que **"ser professor na verdade é ensinar, mas também preparar para a vida"**. Exemplificou dizendo que tem um aluno, de sete anos, cheio de problemas, que é super esperto, super inteligente e quando conta seus dilemas, conformado com sua situação de vida, diz para a professora "que é bom, porque cada um tem o direito de viver a vida que tem".

A professora simplesmente concorda com tais fatos e complementa que **"Para ele, os problemas já não são mais problemas"**. Isso a leva a um questionamento: se está ensinando ou aprendendo com ele... como enfrenta determinadas situações...

P2 diz que **"Ser professora é sempre um desafio... É uma coisa nova a cada dia"**. Disse que nunca conseguiu ser a "mesma professora" em todos os anos, devido à mudança dos alunos. Acrescentou que em determinadas horas precisa ser mãe, amiga, médica, psicóloga, professora, durona, enérgica... **"Se você não entender o que passa por dentro de cada cabeça, você não consegue dar aula..."**

Para P3, ser professora é aprender e fazer com que os alunos também aprendam. No entanto, alega que cada dia tem mais certeza de que quem mais aprende é o professor. Espera que o aluno aprenda muito, mas nem sempre ele consegue: **"Um ou outro, sempre fica"**, e assim se justifica.

P4 entende que ser professora é um pouquinho de tudo.

**"É você ensinar... claro! A minha responsabilidade aqui, é fazer com que a criança**

*aprenda a ler e a escrever... Mas, por outro lado, você acaba se envolvendo. Você dá carinho, você dá atenção... coisa que, aqui no Caic tem muita criança que não tem em casa... Eles são muito carentes! Se você abrir mesmo, espaço prá eles... eles contam coisas, assim... que você nem pode imaginar que possa acontecer com uma criança de sete anos! E acontece!"*

Relatou algumas coisas que eles contam normalmente, como por exemplo: que **"eles já foram espancados, já viram os pais manterem relação sexual"**. Para ela, se as crianças chegam até a professora para contar, é porque realmente **"aquilo está marcado na cabecinha deles..."** Acha complicado lidar com estas questões em sala de aula, pois não sabe até que ponto pode ir com uma criança, pensando em seus pais... P4 diz dar muita atenção, particularmente, mas não sabe até onde pode se envolver. Para ela, se as crianças contam sobre o que se passa em sua vida familiar, é porque esperam um posicionamento da professora, então conversa muito com as crianças. Contou que havia um aluno que batia quase que diariamente nas crianças na hora do intervalo e quando perguntou porque, o aluno disse que ele também apanhava tanto... Porque não ia bater? P4, então, explicou que não queria que ele apanhasse, e nem que ele batesse nas crianças. Ele chorou... Disse que apanharia de seus pais se a professora os chamasse na escola. Com essa simples conversa, o aluno passou a ter outro comportamento.

Perguntei se P4 não conversava sobre isso com os pais, e a entrevistada disse ter tentado, mas eles negam.

**"Até mesmo diante do juizado de menores, da assistente social, os pais negam. É a palavra da mãe contra a palavra da professora... comigo eles ficam cinco horas, e com a família? Ficam muito mais tempo com a família do que comigo!"**

Para P4, essa é sua concepção de atividade docente.

A questão da violência contra os menores não foi por mim especulada junto aos órgãos citados, por não ser este o foco da pesquisa.

P5, ao ser questionada sobre como concebe a atividade docente e o "ser" professora, relata:

*"Acho que hoje é tudo, né... Não é só o ensinar... é você dar amor a ele, carinho prá ele, você tem que ser mãe dele, você tem que ser a médica dele... eu acho que a gente tem que preparar ele prá tudo, né? Um futuro melhor prá eles eu acho, porque tudo o que a gente faz pelos alunos, muitas vezes a gente não faz pelos filhos da gente..."*

Em seu depoimento P5 afirma que os alunos retribuem o que ela faz e se apegam muito a ela; por várias vezes falou sobre a preocupação que sente pelos seus alunos.

Perguntei como ela encarava o fato de "ter que ser mãe" deles e P5 falou que gosta e que esse ano está com uma classe boa, cujos alunos são carentes financeiramente, mas comparecem "limpinhos" e com o material em ordem. Os pais são preocupados. **"Eu gosto tanto do que eu faço, que às vezes até atrapalha do outro lado."**

Sobre sua forma de conceber as atividades docentes, do "ser" professora, P6 iniciou suas colocações, comentando que na escola, algumas crianças contam com o apoio da família e outras, não! Completou dizendo que as mães trabalham o dia todo e que muitas crianças ficam no centro comunitário no período inverso ao da aula.

Assim sendo, diz que além de professora, precisa ser mãe, tem que dar carinho, abraçar. Mas salientou que o primordial é a alfabetização.

Na primeira série, conforme exposição da P6, não é tanto para escrever no caderno. O trabalho acontece mais na oralidade, com o alfabeto, com letras móveis, mostrando como se formam as palavras, leitura, recorte, colagem. Eles vão descobrindo e o professor vai ajudando. O prejuízo no rendimento do ensino acontece porque alguns alunos se distraem com os colegas.

As professoras demonstram um perfil de "maternidade" no relacionamento com seus alunos e parecem gostar do trabalho que executam. No entanto, a natureza do ensino dos conteúdos mínimos necessários para a primeira série, parece estar desconectado da função da escola e as professoras voltam suas atenções para as carências dos alunos, como se isto justificasse. Em seus depoimentos, as profissionais figuram uma tentativa de "dar" ao aluno aquilo que às vistas da escola, ele não tem em suas casas; como se as famílias não tivessem qualificação para educar seus filhos.

Reportando-nos à história do ensino, conforme exemplifica Penin (2.001:50)

***"... o ensino oferecido aos príncipes, às elites, às massas, a toda a população, segundo os modelos políticos, sociais e culturais de cada época. Ensinar para uma pessoa é diferente de ensinar para algumas e ensinar para alguns bem-nascidos é diferente de ensinar para todos, incluindo os discriminados socialmente ou os marginalizados. Enfocar o ensino no conjunto de alunos presentes na escola tem sido, ou deveria ser - grifo meu- um dos maiores desafios dos professores brasileiros, sobretudo hoje, quando há consenso de que a escola é um veículo de aprendizagem e de exercício de cidadania e o espaço mais importante de acesso ao conhecimento, ferramenta imprescindível para as pessoas melhor enfrentarem as incertezas do mundo moderno."***

A situação apresentada por P1 do ensinar, do aprender e do ser professora, merece uma análise mais aprofundada. A professora diz que mais aprende com os alunos do que ensina e esta é uma questão que merece reflexão, haja vista a natureza da escola no processo ensino-aprendizagem. Ainda que a relação professor-aluno se pautem numa relação dialógica onde ambos aprendem, torna-se imprescindível que o professor aproprie-se dos conhecimentos necessários para ensinar as crianças.

Entendemos que a competência profissional do professor é justamente sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta no cotidiano, com ênfase na promoção de um processo educativo que possibilite a todas as crianças o desenvolvimento como pessoas além da aprendizagem de conteúdos fundamentais para o exercício da cidadania. Sem dúvida, como nos aponta os Referenciais para Formação dos Professores (1.999:104):

**"... a possibilidade de refletir sobre seu trabalho e elaborar propostas que promovam de fato a aprendizagem dos alunos depende, em grande parte, dos conhecimentos teóricos que o professor possui. São esses que, aliados à experiência pessoal e profissional, lhe permitem construir novas possibilidades de olhar para a prática e analisá-la."**

Outra questão que nos remete a uma reflexão da prática apresentada, é que costumeiramente ouvimos os professores afirmarem, assim como P4, que as crianças ficam mais tempo com as famílias do que na escola. Alegam, portanto, que tais famílias tem mais tempo e responsabilidade na educação das crianças. Há controvérsias nesta afirmação e cabe-nos lembrar que pela realidade familiar observada durante esta pesquisa, ficou constatado

que muitos dos pais dos alunos de primeira série trabalham o dia todo e alguns na zona rural, ou seja, saem de suas casas às vezes antes de seus filhos acordarem e retornam quando já estão dormindo.

Às vezes, a família não vê o filho doente! É uma situação perversa pois a carga de trabalho dos pais é intensa e a escola precisa em muitas situações, tomar as devidas providências.

Assim sendo, a família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização primária. Muitas crianças pequenas, logo nos primeiros meses de vida são confiadas às creches, aos centros comunitários ou às empregadas domésticas para que os pais possam trabalhar e garantir o sustento da casa. Desta forma, a escola não pode desconsiderar o fato de que algumas crianças ficam pouco tempo com a família. Torna-se necessário a escola reconhecer as diferentes maneiras de viver a família nos tempos atuais, respeitando-as para que os laços entre ambas sejam estreitados.

### ***3.1.5. Os alunos das primeiras séries e suas famílias na ótica dos elementos da escola***

Mas quem são esses alunos da primeira série?

Tendo apresentado as funções exercidas e as relações estabelecidas entre direção, coordenadora pedagógica e professoras, descrevemos, sob a ótica dos profissionais da instituição, as primeiras séries do estabelecimento de ensino.

A diretora disse que o centro da atenção da escola deve ser com primeira série, por ser a base. Para ela, quando a primeira série é "boa", o aluno consegue

aprender; a segunda, terceira e demais séries seriam apenas a continuidade.

A pré-escola, conforme esclarece a diretora, não alfabetiza. Portanto, o trabalho de alfabetização na primeira série é muito importante.

A grande maioria dos alunos freqüentou a pré-escola. Das seis salas de primeira série, a diretora acha que poderia tirar uma, cujos alunos não fizeram o ensino pré-escolar.

Perguntei se esse seria um fator que poderia afetar o desempenho da criança e a diretora respondeu que sim, ou seja, no pensamento da diretora, o aluno que não freqüenta a pré-escola pode vir a fracassar em seus estudos.

Explicou que, devido a um problema de ordem estrutural no início do aluno letivo, esta escola ficou com o maior número de vagas para atender crianças de primeira série. Assim sendo, passou a atender crianças também de outros bairros, como Jardim Veneza, Colônia Oscar Pedro que não eram atendidas antes nesta escola.

Criou-se, assim, a primeira série F da professora "2", que ficou com os últimos alunos a chegar na escola. Em sua maioria, são alunos que não tinham freqüentado a pré-escola, pois os que havia freqüentado, tiveram suas matrículas realizadas automaticamente. Concentraram-se também nesta classe as crianças da colônia Oscar Pedro, uma favela que existe no município, que são alunos com mais dificuldade, porque **"a realidade de lá"**, nos dizeres da diretora, **"não é nada fácil"**.

Ao ser questionada se havia na proposta pedagógica da escola ações específicas para as primeiras séries, envolvendo professores, pais e alunos, a diretora

respondeu que não, pois o enfoque hoje não é mais por série e sim por ciclo.

Ainda que a escola administre os ciclos e não mais as séries, acreditamos que algumas ações poderiam ser diferenciadas entre as primeiras e as demais séries. Os pais "novatos" naquele ambiente escolar necessitariam de mais atenção - afinal, não conhecem a instituição de ensino. Além do mais, em ocasiões onde os pais são convidados a comparecer na escola, sem saberem como agir, se misturam aos demais e no atropelo, aprendem a "conviver" na nova ordem escolar, conforme pôde ser observado na primeira reunião de pais promovida pela escola e no Dia Nacional da Família na Escola. Condições estruturais para receber as famílias na escola são de suma importância quando esta tem a intenção de estabelecer interações.

Quanto à docência, segundo a direção as professoras vêm trabalhando com o construtivismo... Mas ela não impõe que deixem de trabalhar de maneira tradicional, até para que elas sintam-se seguras... **"Você não pode impor alguma coisa assim tão forte..."**.

Esse ano, segundo a diretora, estão encontrando mais dificuldade nas primeiras séries, e acredita que essa dificuldade tende até a "aumentar um pouco", pois alega que a clientela é muito difícil:

**"Nós temos alunos... muitos de Malacacheta... têm alunos de Rondônia... têm alunos de todo o lugar! Então, esse aluno... ele vem com uma história de vida, com... sabe, com... da concepção até os sete anos que é a idade que ele está frequentando... seis, né, que esse ano nós temos muitos alunos com seis anos... A carga, sabe, de vida desses alunos, as dificuldades, foram muito grandes... isso afeta muito! Então aquele aluno que você trabalha diversificadamente, você... Tem aluno que você trabalha a letra do alfabeto, depois você volta para ele, e fala assim: - Que letrinha, bem... Ele não**

*entende o que nós estamos falando. E ele fica olhando para você... para a sua cara... Então esse aluno: o pai é drogado... a mãe que bebeu ou fumou durante a gravidez... má alimentação... Tudo isso são coisas, que: hoje ele tem aqui na escola, uma alimentação boa, né... Ele tem! Mas o que ficou... a gente sabe que o que ficou lá atrás afeta! Muita rejeição... E assim, sabe... a auto-estima, zero! Eles não acreditam neles!"*

Ao ser questionada se ela chegou a fazer uma sondagem para ver se de fato esses pais são drogados, alcoólatras etc., a diretora disse que acredita nisso em virtude da própria história que eles contam e ela pede para que as professoras abram esse espaço na sala, pois pensa que eles precisam contar. Complementou a informação, dizendo que na entrevista informal que fez com os pais para inscrição no Programa Bolsa Escola, constatou que há muitos filhos de presidiários... Acrescentou que o enfoque não é nem tanto econômico, mas social e cultural. Disse que ainda se ouve os pais dizerem: **"Mas minha filha, estudar pra quê?"**

Segundo seu relato, enfrenta também problemas de ordem religiosa com as famílias dos alunos. No Carnaval, por exemplo, tiveram problemas terríveis. As professoras trabalhavam com textos, músicas... Conforme disse a diretora, **"as crianças não precisam dançar a música. É apenas um texto, que não vai influenciar na conduta delas"**. Alguns pais procuraram a escola para reclamar.

**"Outra religião não permite a criança desenhar e pintar o seu desenho... A criança não pode assistir televisão..."**

Indaguei se há muitas dessas religiões no bairro e a diretora respondeu que não há muita, mas há alguns casos...

Com relação ao como as professoras conduzem uma situação desta natureza, a diretora respondeu que precisam trabalhar com o pai. **"Então o pai vem, tem que argumentar, explicar prá ele que isso não tem nada a ver..."**

Questionei se eles se convencem, e a diretora disse não ser fácil...

Diante dos problemas expostos pela diretora, com relação às crianças de primeira série e suas famílias, foi levantada a problemática sobre esses "insucessos" e a progressão continuada. A visão da diretora neste sentido é a de que:

**"Você não consegue mais aquele sucesso total, mas junto com isso vem o reforço e a recuperação em dois momentos durante o ano..."**

Entretanto, para ela os alunos mais distantes não comparecem a essas atividades, apesar de a escola procurar estabelecer um "horário mais conveniente", de maneira que pudessem sair da aula de manhã, almoçar na escola e já ficar para o reforço, indo embora apenas uma vez, aí o pai poderia vir buscar.

Salientou haver também o problema dos alunos que não vêm à aula e, portanto, ao reforço também, pois há muitos problemas de falta. Esse problema ocorre porquê:

**"tem muitas crianças aqui que ficam sozinhas em casa. A mãe sai para trabalhar e a criança fica em casa. Aqui tem o centro comunitário que recebe um bom número de alunos... mas ainda temos alunos que ficam em casa sozinhos... a mãe sai e o filho não vem para a aula... É por isso que temos que trabalhar muito a auto-estima deste aluno e convencê-lo de que a escola é o melhor lugar para ele... Porque ele precisa da escola..."**

Ao ser questionada se não achava difícil uma criança de primeira série se conscientizar disso, a diretora disse que não, pois a criança gosta da escola. Disse também, que não encontrou ainda a maneira de atrair a criança à aula e às vezes se pergunta:

*"Será que essa escola, que nós estamos oferecendo, que essa aula, é aquilo que a criança espera? Porque da escola ela gosta... A criança vem à escola, assim... pelo fato que tem uma boa merenda, ela tem duas refeições, é um ambiente agradável... Tem muita criança que tem assim, uma história de vida que a mãe bate, sabe? Que tem problema familiar... E aqui na escola ela encontra um ambiente melhor..."*

Levantou-se então, a problemática: Se a criança gosta da escola, porque ela não vem?

Segundo a diretora, não enxergando a própria contradição sobre o quê acabara de dizer, colocou que muitas vezes o problema é da família:

*"O pai... não todos, mas a grande maioria... eles não têm o compromisso com a educação dos filhos... O acompanhamento... é isso que falta... Nós não podemos esquecer de que é uma criança de seis anos... temos muitas crianças de seis anos de idade... A gente não pode esperar que essa criança, por si, tenha maturidade suficiente para entender, suas necessidades de vir à escola... É preciso esse pai e essa mãe junto. E aqui nós temos um número de famílias totalmente desestruturada... a mãe... Houve uma época em que teve muitas mães adolescentes... e esses filhos estão agora aqui na escola e essa mãe não tem um compromisso... Então muitos... assim... 'Eu estou morando lá embaixo, meu filho mora aqui com a minha mãe'..."*

Quanto a isso prejudicar a aprendizagem da criança, seu ponto de vista é:

*"Lógico... Não tem uma pessoa... Você faz reuniões com os pais... um dia vem o pai, outra vez vem mãe, outra vez vem a tia, outra vez vem a avó... 'agora ele tá morando com a vó' entendeu? Depois ele vai morar com a mãe... daí não dá certo lá com a mãe, com a família, com o marido da mãe, então ele volta para morar com a avó... Tudo isso... aqui, a gente vai aprendendo a observar todos os pontos e tudo isso vai influenciar."*

Será que as crianças sentem, ou se importam com isso? E a diretora... **"Eu acho... eles são muito carentes..."**.

E como as professoras lidam com isso? Para a diretora **"o que a escola tem pedido é para que elas dêem espaço para a criança se manifestar e que não se assustem com as histórias"**. Complementou dizendo que:

*"ainda há um vínculo de afetividade muito grande nas professoras de primeira a quarta séries e muitas vezes isso faz com que seja suprido um pouco daquela afetividade perdida em casa."*

A título de exemplo, citou que as professoras cuidam dos alunos, fazendo curativos em seus machucados, levando-os para a casa... Fazendo um chá... Completou com a frase: **"A carência afetiva dessas crianças é muito grande e eu acho que isso influi muito..."**.

Diante do exposto, buscou-se a sua opinião, sobre como se sentiam as professoras sabendo de todas as dificuldades das crianças... Afinal elas poderiam resolver tais problemas?

A diretora disse que amenizavam essa carência. A escola não pode ficar voltada para toda essa complexidade e esquecer a sua função principal que é a pedagógica. Senão, a escola viraria a sede da assistência social... A direção fala que é preciso ter consciência de tudo isso, mas não

utilizar tais argumentos como desculpas para que não se atinja o principal objetivo que é o pedagógico.

Questionada sobre o fato de que em função dessa dificuldade, dessa carência as crianças acabam não aprendendo tudo o que deveriam aprender, a diretora fez a menção ao reforço. Porém, há que se lembrar de que muitos faltam, conforme já mencionado... Entretanto, esses alunos não serão retidos, por conta da progressão continuada.

Conclui que a maior parte dos alunos que vão passar de ano sem saber o que precisariam são as crianças mais carentes.

***"Isso a gente percebe claramente. A criança que tem o acompanhamento do pai... Porque aqui... é uma salada. Nós temos alunos de famílias bem estruturadas, com situação sócio-econômica boa, que a mãe traz na porta da escola, vem buscar, acompanha... que a mãe participa. Então, nós temos todos os casos aqui... por isso mesmo é que dá para perceber claramente... Que o aluno tem... esse compromisso do pai com o filho, com a educação do filho, você percebe que o rendimento dele é muito maior. Ele sempre tem alguém junto com ele, e isso é muito importante."***

Ao ser questionada sobre o termo utilizado para *família desestruturada*, a diretora ressaltou que seria no sentido da criança não ter alguém que a apóie.

***"Pode até ser uma mãe solteira, mas uma mãe solteira que apóie o filho... A criança precisa ser amada, às vezes não importa por quem... para ter uma base afetiva, emocional bem estruturada para que a trajetória seja boa..."***

Através das falas da diretora, a maioria dos alunos pertence a famílias cujos pais necessitam trabalhar muitas horas por dia, acontecendo de seus filhos ficarem sozinhos em suas casas. Tal situação não quer dizer que os

pais estejam abandonando seus filhos; pelo contrário, estão em busca do sustento de suas famílias; estão cuidando de seus filhos. No entanto, a escola vê este episódio como prejudicial à formação da criança.

Além disso, se os pais precisam prover o sustento de sua família, se não têm com quem deixar seus filhos, se a única alternativa é deixá-los sozinhos, é justo que a escola interprete esse fato como "abandono"?

A cobrança da escola quanto às faltas dos alunos, apontadas na entrevista como negligência da família, é fato já sabido desde o ano de 1.999, quando na elaboração do Plano de Gestão (1.999-2002), a escola descreveu que:

**"No período da colheita do algodão e laranja, normalmente alguns alunos faltam às aulas, ou se ausentam por um longo período, para acompanhar os pais, auxiliando-os no sustento da casa; o que causa a evasão."** (Plano de Gestão, 1.999 - 2.002)

Podemos imaginar que uma criança que ajuda no sustento da casa, com certeza é uma criança com capacidades que não podem ser desprezadas pela escola; afinal, se ela aprende a colher algodão e laranja, a cuidar dos irmãos etc., ela pode aprender na escola apesar da diferença entre esses tipos de saber.

É preciso compreender o contexto e mudar o foco da lente de quem vê. Talvez essas crianças de primeira série sejam as mais propensas para o sucesso escolar: pelas experiências de vida que têm e por apresentarem-se autônomas; afinal, se enfrentam determinados dilemas fora da escola, porque não enfrentaria os de dentro da escola?

Essa realidade vem ao encontro dos dizeres de Ceccon et al. (1.992:56/58), sobre as crianças pobres que

aprendem uma porção de coisas fora da escola, mas dentro da escola tudo muda:

**"As crianças que moram na periferia das grandes cidades e nas zonas rurais têm que aprender a se virar sozinhas mais cedo do que as crianças de classe média que vivem num ambiente muito mais protegido... as crianças pobres aprendem a cuidar de si mesmas... Aprendem a sobreviver na rua e aprendem desde pequenas a fazer 'bicos' para ganhar a vida. Essas mesmas crianças que sempre souberam se virar sozinhas, que aprenderam observando e fazendo, que em casa e na rua são espertas e faladoras, na escola não entendem o que a professora diz, se sentem incapazes de aprender, se fecham em si mesmas, vão se tornando caladas, tristes e passivas."**

No entanto, este mesmo autor (1.992:59) afirma que a escola não foi feita para a criança pobre, haja vista a maneira como ela está organizada: **"... Não tem nada que ver com seu jeito de falar, com seu jeito de se comportar, com suas preocupações e interesses."**

Com as pesquisas já realizadas por Carvalho e Vianna (1.994:145), o estudo de caso ora apresentado vem confirmar que:

**"No cotidiano das escolas públicas, entretanto, a fala corrente ainda é de acusação às famílias. E o discurso científico, baseado nas teorias da carência cultural e da diferença, serve de base para toda uma série de preconceitos relativos à populações pobre."**  
(Carvalho e Vianna, 1.994:145)

Torna-se relevante dizer que ainda existe nos meios escolares uma interpretação errônea sobre as famílias de periferia. Perpetua-se a crença de que tais famílias são desorganizadas por não se enquadrarem nos moldes das famílias nucleares.

As crianças não podem sofrer a "culpa" por terem nascido em determinadas famílias cujos pais não moram juntos ou cuja trajetória de vida apresenta-se como inadequada às vistas dos padrões pré-estabelecidos pela escola. Essa torna-se uma questão preocupante, pois se a escola não pode mudar a vida familiar dessas crianças, pode ao menos oferecer uma educação de qualidade, em um espaço agradável de relações e convivência, aproximando-se das famílias dessas crianças para que na medida do possível possa orientá-las, entendê-las, apoiá-las e ajudá-las, para que tenham no futuro condições de prosperar. Essa também é a função social de quem se propõe a ser professor ou professora, a ser gestor ou gestora.

A coordenadora pedagógica relata suas experiências com os alunos da primeira série matriculados nesta escola, fazendo referência à classe da P2, em que havia estado no dia anterior, explicando que os alunos são extremamente carentes. São oriundos de uma localidade conhecida como colônia Oscar Pedro (uma favela do município), cuja situação é precária...

**"... eles tomam banho de bacia... eles me falam... não têm ferro de passar roupa... a situação daquela vila ali... daquele bairro, não sei ... é muito precária mesmo..."**

Ao perguntar se isso estaria interferindo na aprendizagem deles a coordenadora afirmou dizendo:

**"Nossa! Muito... muito... porque eles dormem amontoados, eles não comem... comem aqui na escola só..."**

Essa classe, conforme exposição da coordenadora, é muito carente:

**"...e também há muito problema familiar... o padastro que bate, padastro que bebe, padastro que espanca a mãe e o filho vê... muito problema familiar e além desses problemas familiar, eu tenho que encaminhar esses filhos para o psicólogo, fono, neurologista..."**

Para saber se ela achava que a necessidade de fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista é em função dessa vida que eles levam, e a coordenadora respondeu que sim, **"pois eles são todos problemáticos!"**

Indaguei sobre o que vai acontecer com essa turma e a coordenadora disse que

**"eles estão conseguindo memorizar as letrinhas, mas têm dificuldades... são dispersos... a professora fica sufocada, angustiada. Ela está falando lá na frente e não tem ninguém olhando para ela..."**

Com a progressão continuada, eles vão ter que passar, mas a preocupação tanto da coordenadora como da professora, é com relação à aprendizagem. Elas não querem que eles passem sem estar sabendo.

Questionada sobre a possibilidade que essas crianças têm de aprender os conteúdos necessários, a coordenadora disse não saber, mas, para ela, ainda há tempo e lembrou-se dos casos de alunos que "despertam" em outubro. Segundo a coordenadora, a indicação é para que a professora trabalhe devagar, para "quem sabe... em outubro dar um estalo neles..."

A expectativa da coordenadora é que todos saiam bem alfabetizados da primeira série. Mas salientou que isso não acontece, sempre ficando uma média de cinco crianças por classe que não são alfabetizadas. Eles passam por todos os projetos: de reforço, recuperação de janeiro, mas não conseguem.

**"... a gente fica infeliz com isso... Só que nós não descobrimos um caminho ainda para esses alunos... Por que esses alunos, são alunos problemas... Ou psicológico ou neurológico ... já vem lá da gestação da mãe..."**

Você acha? Indaguei.

**"é, porque... eu chamo as mães aqui para eu saber como eles vivem... A mãe me conta cada caso que você chora... Tem um caso que a mãe me fala que o nenezinho foi rejeitado e quem está criando é a avó, que a mãe deixou no meio da rua... esse aluno está na primeira série!"**

Ao ser questionada se esse aluno não está indo bem, a coordenadora responde que não, que não tem um rendimento satisfatório e que quando chama a mãe, esta não vem, é a avó que comparece. Esta sabe das dificuldades do neto e leva-o ao psicólogo, conforme orientações da escola.

A coordenadora parece não compreender as novas configurações familiares e a realidade que se apresenta. Porquê chama a mãe da criança se esta entregou seu filho para que a avó o criasse? Parece lógico que as questões educacionais e médicas devam ser tratadas com a avó, uma vez que é ela quem cuida do menino.

A coordenadora complementa dizendo que mesmo com o encaminhamento, o trabalho da psicóloga, da fonoaudióloga, ou mesmo neurológico, é a longo prazo, e explica que caso tenha algum resultado, será na quarta-série.

Querendo saber um pouco mais deste rendimento insatisfatório estar ligado aos problemas de ordem médica, conforme colocações da coordenadora, se a avó entende o fracasso de seu neto, e se também concorda com esse diagnóstico de que é devido ao que ele viveu no passado, a

coordenadora me informa que tenta explicar isso para ela, e também o profissional da área médica vai explicar isso para a avó.

No final de cada mês, os profissionais que atendem as crianças com dificuldades (psicopedagogo, psicólogo, neurologista), enviam para a escola, um relatório sobre os alunos encaminhados.

Segundo a coordenadora, outro problema sério é que tem mãe que vai até a escola para buscar o encaminhamento da criança, mas não a leva na consulta e então, a escola sente-se sem o apoio dos pais e nada podem fazer.

Tornou-se importante saber qual a receptividade da família quando esta sabe que a criança não está aprendendo e a coordenadora, então, explica:

***"Tem família que não tá nem aí... Tem pai que chega para mim e fala assim: Olha, dona, eu não sei o que eu faço com meu filho. Vê o que a senhora faz... A maioria é assim... Eu tenho apoio da minoria! Talvez seja por isso que nós estamos com uma classe de recuperação de ciclo aí... brava... brava... situação brava. O aluno está tendo pouquíssimo progresso, a professora está angustiada. Porque... porque nós não tivemos o apoio do pai desde que ele estava na primeira série. Ele vem vindo, sem eu ter o apoio dos pais."***

Perguntei se o aluno sabia quando o pai era convocado e não vinha à escola, e a coordenadora disse que sim, pois manda bilhete e quando o pai não aparece, ela vai até à classe perguntar para o filho. Eles costumam responder que a mãe mandou falar que trabalha e não tem tempo para isso.

A resposta dos alunos parece verdadeira pois realmente a maioria dos pais trabalha; mas a visão da coordenadora é de que eles não se importam.

*"São pais assim... que não pensam muito nos filhos e também não têm perspectiva de vida melhor para os filhos deles. O filho dele indo para a roça com ele, tá bom demais. Então, também isso que prejudica o meu trabalho e do professor..."*

A gente ouviu falar que o pai quer para o filho aquilo que ele não teve. Não é assim? Questionei.

*"Aqui é o contrário, aqui é a minoria que pensa assim"*, respondeu a coordenadora. E completou dizendo:

*"... a nossa clientela aqui, é muito daquele lado de Malacacheta, Capelinha dos Anjos, do Ceará, e esse pessoal, eu sinto assim... porque eu sinto que quando o aluno é daqui mesmo, nasceu aqui e foi criado aqui... esses pais são mais amorosos, parece não, são mais amorosos, são mais preocupados e esses pais da Capelinha dos Anjos, Malacacheta, Ceará, eles têm outros valores, parece que os valores deles são diferentes dos nossos... então eles são pais bem relaxados mesmo com os filhos. Eu não sei porque... eu não sei se lá onde eles estavam, ou foram criados, é assim o modo de vida deles."*

A coordenadora apresenta em sua fala uma especificidade com o pensamento da diretora sobre os alunos e os familiares destes. Percebe-se que aquilo que a direção valoriza, os demais elementos da equipe também valorizarão - eis a importância do papel do diretor na liderança e formação dos recursos humanos da escola.

Diversas pesquisas apontam que os pais, independente de sua classe social, valorizam a educação de seus filhos.

*"... o interesse manifestado pelos pais em relação à escola e ao processo de escolarização de seus filhos contraria uma idéia que aparentemente faz parte da cultura da escola: a de que eles pouco se preocupam com os assuntos escolares de seus filhos e não têm interesse em conversar ou discutir sobre isso."*  
(Mizukami et al., 2.002:172)

Conforme pesquisas realizadas, Lahire (1.997:30) traz à tona algumas questões que merecem uma reflexão crítica para que os discursos escolares sejam revistos:

*"(...) Mas é preciso perguntar, por exemplo, se os diferentes casos de pais dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo. O que dizer dos pais militantes que raramente estão em casa? O que dizer das mães que lêem bastante mas que trabalham e não podem cuidar da educação escolar de seus filhos? O que dizer de pais mais qualificados que outros, mas que, na divisão sexual tradicional dos papéis domésticos, não transmitem seu capital cultural aos filhos, educados por mães menos qualificadas? O que dizer ainda de pais que dispõem de muitas qualidades (do ponto de vista das exigências escolares), mas que, perturbados por um divórcio, não conseguem organizar uma ordem familiar estável necessária para pôr em ação algumas práticas escolarmente rentáveis para seus filhos?"*

A instituição escolar é reconhecida como um organismo social inserido num contexto específico, em contínuo movimento dialético, que se produz e reproduz no conflito entre a universalidade e a singularidade.

As instituições escola e famílias possuem um espaço autônomo cuja configuração e funcionamentos têm como elemento decisivo a ação e interação dos diferentes atores, responsáveis pela educação nos determinados contextos. Ainda que os relatos das gestoras e algumas professoras valorizem a interação escola e famílias, o que se evidencia são ações contrárias a um envolvimento satisfatório.

Ao perguntar se a coordenadora achava que a criança sentia esse "abandono", respondeu que sim, seguida de uma pergunta:

*"Então, porque eles não aprendem?! Essa é uma boa pergunta... porquê? Diz assim na progressão continuada e em todos os cursos que já fui: 'Todo*

***aluno é capaz de aprender.' E esses, que nós temos a maior dificuldade de ensinar?***

A coordenadora complementou, dizendo que acompanha o trabalho dos professores e sabe que eles trabalham de maneiras diferentes e de todas as maneiras possíveis. Voltou a perguntar-me:

***"Porquê então? O que seria? Eu chamo isso de desnutrição, algum bloqueio... eu acho que vem vindo de gestação... é na gestação! Porque... o que você me diz? Eu não sei dizer prá você..."***

Percebendo, pela fala da coordenadora, que suas colocações relacionavam os problemas de aprendizagem dos alunos às questões de ordem médica, desnutrição e desafeto, quis saber se na outra instituição - APAE, a referida profissional conseguia reverter o quadro de insucesso dos alunos rotulados.

Segundo a coordenadora, a 'psicopedagoga' que ajuda a escola, e que é diretora da APAE, fala a mesma coisa, tendo certeza que é devido à desnutrição, que é alguma coisa que aconteceu na gestação... E fez referência ao caso de um aluno que teve paralisia cerebral no nascimento, que era todo "tortinho" e que atualmente é atendido na APAE, pois a escola chamou a profissional e esta detectou o problema:

***"Só de olhar para ele, ela já disse que esse caso não era para nós... Hoje ele está uma gracinha... Teve progresso... Porque lá elas têm o profissional certo que sabem trabalhar com cada um. E nós não fomos formados nessa área... Infelizmente... Eu acho que nós deveríamos ser..."***

Segundo a coordenadora, a psicopedagoga da APAE diz que o avanço não é rápido mesmo... é lento... Confirmou que na maior parte do diagnóstico de alunos-problemas, a causa é na gestação, a desnutrição, e incluiu também o problema de briga em casa...

*"Nós temos um aluno de primeira série, aqui, que é espancado pelo pai... não esse ano... todos os anos que já passaram... ele conta, vem marcado... Eu já encaminhei para a assistente social aluno que vem todinho roxo... E ele fala prá mim... 'Mas a senhora promete que não conta pro meu pai?' E era aluno que não aprendia..."*

É evidenciado através das colocações feitas pela diretora e coordenadora pedagógica que as famílias dos alunos servem de desculpa para as mais variadas situações do cotidiano da escola.

Quase todas as colocações da diretora e coordenadora giram em torno da família como "um problema": sua ausência nas questões escolares, sua raça, etnia, situação socioeconômica, religião, aspectos psicológicos, vícios, costumes etc.. Quase tudo é motivo para justificar o fracasso do aluno na escola.

As escolas deveriam considerar as reais condições que essas famílias apresentam enquanto grupo social, cuja trajetória de pouca escolaridade e baixa renda ou mesmo por conta de serem migrantes, ou terem enfrentado determinados problemas no passado, não desqualifica, diminui ou invalida seu importante papel junto às crianças e na interação com as escolas.

Se a própria equipe diretiva, se os próprios gestores pensam nos aspectos negativos para apresentar o grupo de familiares e crianças matriculadas na primeira

série, como será que as professoras apresentam seus próprios alunos?

As professoras caracterizam os alunos das primeiras séries sob o enfoque da situação sócio-econômica, cultural e psicológica, expondo as possíveis implicações destes fatores na aprendizagem, incluindo, assim, as metodologias de ensino utilizadas, como meios para auxiliar a resolver os problemas apresentados pelos alunos. Há nas classes uma média de 32 alunos com idades entre seis e sete anos.

Vejamos o resultado das entrevistas:

P1 caracteriza a situação sócio-econômica e cultural dos alunos de sua classe como de média para baixa. Diz que todos têm aparelho de som e televisão - com exceção das crianças cujas religiões não permitem. **"Apenas uma criança, que é muito pobrezinha, não tem televisão, chuveiro... Essa é uma criança que vem para o reforço"** - eis a implicação da situação econômica, no cotidiano escolar, conforme afirmação da professora.

P2 relata que eles têm uma situação financeira muito difícil, tanto que mais da metade da classe enquadrou-se no Programa Bolsa Escola. Exemplificou uma família de seis pessoas, com rendimento mensal de R\$ 120,00. Esta é a razão dos alunos não terem material escolar e necessitarem recorrer a APM.

P3 explica que todos os alunos de sua classe são oriundos de famílias cujo rendimento mensal gira em torno de trezentos reais, o que é muito pouco, conforme sua colocação.

Entretanto, P3 acha que esse não é o problema maior, pois todos têm dificuldades, e alguns são ótimos

alunos, interessados, educados e sempre participam. Outros não.

*"Eu acho que o fator econômico interfere sim, sem dúvida... mas o maior problema é de cada um mesmo... de cada família..."*

Ao perguntar se os alunos moravam no bairro onde a escola está localizada, a professora disse que não; que moram em bairros vizinhos, como Jardim Planalto e Jardim Esperança I, sendo que eles utilizam o ônibus para virem até à escola. Mas a situação sócio-econômica e cultural dos moradores desses bairros é bem semelhante.

P3 finalizou dizendo que:

*"a maioria das crianças pobres são menos interessadas, as crianças que tem um nível sócio-econômico melhor, é claro que tem a escola particular! Imagine só a criança não aprendendo, o pai entra em desespero, né... Mas, assim... não pode dizer: é pobre não aprende, é rico aprende! Vai de cada um... tem alunos educadíssimos... se comparasse com uma criança rica, olha... eu ainda, eu acho que eu preferia o meu aluninho! São ótimos... mas são poucos, né... Essa carência deles... econômica e cultural, é muito grande... afetiva, mesmo, sabe?"*

Na classe de P4, a maioria dos alunos pertence ao nível econômico baixo, não tendo acesso a livros, revistas, televisão, o que faz com que a professora encontre dificuldade.

A questão da religião também afeta o cotidiano, conforme explica a P4. Além da televisão, alguns livros e até mesmo filmes da Disney, os alunos não podem assistir.

Quando precisam desenvolver alguma atividade de recorte em casa, a escola precisa entregar a revista, pois eles não têm.

Os alunos adoram gibis, livros de história e demais materiais a que não têm acesso. Segundo P4, se quiser desenvolver alguma atividade diferente, precisa "banciar" o material para os alunos também.

P5 explica que o salário das famílias é baixo, no entanto a maioria tem material e o que falta, a escola custeia. Não há implicações no cotidiano escolar. Como coloca a P5: **"Às vezes esses que são problemas, o pai pode até ganhar mais do que o outro que não é problema..."**

P5 reclamou de algumas "posturas de pouco caso" das famílias, e fez referência ao questionário da bolsa-escola cuja mãe "nem respondeu". Questionei sobre a possibilidade desta mãe não saber ler, mas a professora acha que ela sabe.

**"A família é tudo prá eles... a criança que tem o apoio familiar, mesmo que a renda é baixa, mas que tem o amor, tem a compreensão, tem o cuidado com eles... ele vai bem na escola".**

P6 caracteriza seus alunos de primeira série como vivendo numa situação econômica baixa; mas afirma que tal fato não afeta na aprendizagem, nem no cotidiano e nem na relação entre os próprios alunos: **"Tem criança super carente, que é super esperta."**

Para P6, não é só "comprar", mas o que se "faz" para a criança. Mesmo que a família não tenha nada, a mãe pode brincar e ensinar seus filhos desenhando e escrevendo no chão; pode contar histórias, e não precisa de dinheiro para desenvolver isso.

Segundo a P6, algumas mães do bairro têm vários filhos e não se preocupam com eles... Ficam sentadas o dia todo na calçada de suas casas e não dão atenção para as

crianças. Ela conclui que **"o que afeta a aprendizagem é o fator cultural e não econômico"**.

Quanto às questões de ordem econômica, P1, P2 e P4 referiram-se à pobreza como fator prejudicial à aprendizagem do aluno em decorrência das dificuldades encontradas pelas próprias crianças que não têm acesso aos materiais escolares.

Neste sentido, reportamo-nos a Ceccon et al (1.992:49), referindo-se aos professores e demais autoridades de ensino:

**"não procuram saber se a escola poderia se organizar de outra maneira, levando em conta a pobreza e trabalhando no sentido de diminuir e compensar seus efeitos. Não se procura adaptar a escola às necessidades dos pobres, o que seria perfeitamente possível, mas, ao contrário, pede-se aos pobres que se adaptem a uma escola que não foi feita para eles, o que é praticamente impossível. E, como eles não conseguem fazer um milagre, vão sendo pouco a pouco eliminados, o que faz 'desaparecer' o problema."**

P3, P5 e P6 não acreditam que o fator econômico interfira na aprendizagem; no entanto, as três professoras citam as famílias "distantes, ausentes" da vida escolar de seus filhos.

As professoras concebem a atividade docente de uma forma muito abrangente e reconhecem, por exemplo, os problemas sócio-econômicos dos alunos, ainda que não saibam lidar com eles, demonstrando através de seus depoimentos as dificuldades para ensinar numa realidade tão complexa como a que se apresenta.

Os motivos de insucesso dos alunos nunca aparecem nas falas das entrevistadas, como possível consequência da escola. As dificuldades detectadas pelas profissionais, nunca são postas como um desafio para a escola trabalhar os

"alunos problemas". A culpa de todos os desarranjos existentes no cotidiano da escola parece voltar-se exclusivamente para os pais, os filhos e suas situações de vida...

Quanto às condições físicas, psicológicas e de desempenho escolar dos alunos que freqüentam a primeira série deste estabelecimento de ensino, P1 diz que todos os alunos são normais. Tinha uma criança, que já foi encaminhada para a APAE. **"Tem um caso de desnutrição, cuja aluna é bem "fraquinha"**. A professora percebe que essa aluna repete a merenda, **"Mas, no entanto, aprende"**.

Questionada sobre como esses alunos da primeira série se apresentam psicologicamente, P1 relata seu ponto de vista e diz que tem um aluno que **"às vezes apresenta alguma coisa diferente"**, mas, de maneira geral, são normais.

Sobre as condições de aprendizagem desses alunos, a P1 afirma: **"Eles têm condições. É uma turma boa"**.

P1 disse que trabalha com música, com recortes, colagens, letras móveis, bingo do alfabeto, com os livros dos alunos (do - PNLD - Plano Nacional do Livro Didático), e também trabalha um pouco de maneira tradicional - com as famílias silábicas, pois diz que só assim alguns alunos compreendem, apesar de já ter conseguido alfabetizar sem cartilhas.

Ao ser questionada sobre o uso de práticas pedagógicas diferenciadas diante dos alunos com problemas de aprendizagem, P1 disse que quando precisa, trabalha de maneira diferente por causa dos alunos que têm maior dificuldade e acaba desenvolvendo o trabalho com a classe toda. Diz não fazer distinção e portanto, iguala por baixo. Apesar disso diz que

**"esse trabalho diferenciado fica com as outras professoras da aula de reforço, que trabalham de maneira diferente: não usam caderno, trabalham mais com recorte, jogos."**

Nesta classe, das seis crianças que freqüentam o reforço, apenas três realmente têm problemas, segundo o ponto de vista de P1. No entanto, estas não comparecem no reforço por morarem longe...

P2, ao referir-se sobre as condições físicas das crianças, contou que um de seus alunos tem placas no braço, quebrou a perna no início do ano e ficou afastado por um mês. **"A mãe disse que ele tem os ossos fracos"**, razões pelas quais a professora entende que **"é um problema de desnutrição"**.

Ao ser questionada se essa criança aprende, P2 disse que o caderno dele é lindo, que ele escreve, mas que não consegue memorizar aquilo que foi ensinado. Ele participa do projeto de reforço. A professora disse estar muito preocupada com ele, tendo chamado sua mãe, que é muito atenciosa, pois fará o encaminhamento para o psicólogo.

Pergunto se esse é o único caso de aluno com problemas, e a P2 começa a relatar **"alguns casos de alunos 'desnutridos'":**

**"Tem o caso da Catarina... moram trinta na casa... Essa não consegue nem copiar..."**

Pergunto se a professora acha que a causa do fracasso desta aluna na escola, tem a ver com a casa dela e P2 diz:

**"Eu acho... porque você pode ver... sabe uma coisa assim de família... não é rotulando a criança, mas se você ver o sobrenome que você já é acostumado e você sabe, que no final, todos os alunos acabam sendo do mesmo jeito. Eu sei, porque essa menina, a irmã dela estava na classe de aceleração, depois todos os anos**

***aqui eu peguei uma irmã... sabe, todos têm a mesma dificuldade..."***

Parecendo-me grave estas colocações como "doença" de família, pergunto se todos eram desnutridos e a P2 disse achar que sim, mostrando através de gestos que o braço da criança é fino, e que a mãe tem muitos filhos.

***"... e é a causa sim, sabe... que você vê na família, que um caso da família, aí são todos daquele jeito... então eu acho que é desnutrição..."***

Mesmo sabendo que eles vêm para a escola e comem a merenda, P2 acha que essa desnutrição já afetou as crianças.

***"Não falam que a criança tem que ser bem alimentada... desde o momento que nasce, desde os primeiros anos de vida, é fundamental para que elas tenham uma vida sadia... Eu acho que isso influencia muito na criança... Ela, a Claudiane, a Carina, são alunos bem... estão apresentando dificuldades de aprendizagem."***

Voltei a questionar sobre a criança que apresenta problemas nos ossos, sobre o motivo que levou a professora a indicar um psicólogo para o seu tratamento. Ela pensou da seguinte forma: como a mãe está cuidando do problema de saúde, "resolveu" recorrer ao auxílio da psicóloga para entender o que se passa com a cabecinha dele...

Querendo compreender melhor a forma como P2 "diagnostica" os problemas psicológicos de seus alunos, fez-se necessário perguntar como essa primeira série apresenta-se psicologicamente. P2 justificou:

"Tenho vários problemas com os meus alunos, cada um de um jeito... depois fui chamando a mãe, aí você acaba descobrindo... por exemplo: a Beatriz, ela é grandona, assim... Você olha nela, ela é uma criança linda... mas não consegue. Inclusive a mãe está lá no psicólogo hoje, e depois vem aqui... A mãe ajuda, sabe... que ensina a criança, está sempre em cima... Tem umas atitudes assim... que não é muito normal... A Camila, não foi encaminhada, mas ela tem, por exemplo, o pai que está se separando da mãe... o pai tem outra mulher, que tem outros filhos... Ela que conta para mim... A Claudiane não aprende nada também... A mãe veio conversar comigo... a mãe arranca mandioca e vai vender em uma outra cidade... Têm quatro, cinco crianças... Foi abandonada pelo pai quando eles eram pequenos, agora a mãe tem outro homem, mas também está doente, não trabalha... Então fico imaginando o que pode acontecer... O Deividson é uma criança totalmente irrequieta... Ele é uma belezinha, sabe... Mas não para um segundo e não faz a lição. Eu chamei a mãe para encaminhar para o psicólogo... O pai dele foi assassinado quando ele tinha três anos... Ele já falou que quer ser policial para prender a pessoa que matou o pai dele... Você não acha que isso é um trauma da criança? O Edson ele repetiu o ano passado por falta. A mãe dele eu não conheço; conheço o pai... O pai que fala prá mim que o que eu fizer tá bom, porque ele já é suficiente... A mãe é drogada e o pai também... Os dois são... Ele que contou prá mim..."

Por outro lado, a professora 2 disse ter a "Edvirges, que é uma belezinha, não fez o pré e está lendo tudo! E tem o pai separado...". A professora disse que "vai muito da mãe nesta relação", de afetar ou não, e que este caso, é de uma "mãezona"...

"O Emerson perdeu a mãe, há uns quatro anos... Ele também já repetiu. Acho que ele tem dez anos já... Agora ele mora com a avó que mora com todos os netos, é meio cega, bate muito nele, porque ele apronta muito... Ele não para sentado, não para quieto... Não aprende, só que também não leva no psicólogo... A Fernanda tem o pai separado, tem o padastro dela que bebe muito... A Jessilaine, ela vai fazer sete anos em novembro ainda... e ela também está com dificuldade de aprender... Ela tem muito problema de fala... Eu não entendo quase o que ela fala... Eu já

*chamei a mãe e o pai é totalmente gago. Então eu encaminhei para uma fono... A mãe é bem simples, fala bem baixinho... Disse que também não pode com a vida dela, porque ela é terrível, mas se propôs a levar e fazer tudo... A Graciela mora no Oscar Pedro... ela faltou o mês inteirinho da escola, depois eu descobri que ela estava com sarna... Agora ela voltou, só que vem um dia e falta dois... E não sabe fazer o A, e não pode vir no reforço... e você imagina a vida que essa menina deve levar lá em cima no Oscar Pedro, né..."*

Nos dizeres da P2, a realidade é assim. Comentou sobre dois casos, cuja mãe foi morar em uma outra cidade, deixando as duas crianças com a tia. Só que essa se cansou das crianças e mandou-as para junto da mãe. A professora comentou que agora pediram a transferência, graças à diretora daquela escola, que telefonou solicitando a documentação.

*"O Jean foi encaminhado para o psicólogo e o pai disse que viria conversar comigo hoje, mas não veio. Conversando com o pai também, o pai disse que ele não gosta de ficar na casa dele, porque ele vê coisas, vê luzes acendendo, vê a cama virando, vê a cama andando... então ele gosta de dormir na casa da avó. Então, também eu acho que seria um problema psicológico".*

A P2 disse que o pai não pode encaminhar o filho para o reforço, mas já adiantou que no final do ano a escola pode reprová-lo. A professora explicou que o filho dele tinha que aprender, mas o pai disse que no final do ano eles veriam o que fazer, e que se ele aprendesse um pouquinho só, não teria problemas. Essa criança tem mãe, apesar da professora só conhecer o seu pai.

*"A Carina também é super carente, a mãe dela também foi embora, largou com a tia, com a avó..."*

Perguntei se essa também foi ao psicólogo, mas a professora disse que não, porque a escola tem um número limitado de vagas, sendo que deram preferência para os casos mais graves.

*"O Renan tem totalmente problema de fono... foi encaminhado... ele fala tudo com 't'... Ele tem um caderninho bonitinho, mas na hora de escrever, ele escreve tudo como ele fala. Tem o Caio também que eu acho que tem algum tipo de dificuldade, mas o Caio veio para mim esses dias, então, eu não consigo ainda descobrir."*

Perguntei se conhecia a mãe do Caio para confirmar esse diagnóstico e ter certeza de que o menino tem problemas, já que ele está apresentando dificuldades e é aluno novo na escola. A professora 2 respondeu que ainda não conhece a mãe dele, mas que é muito irrequieto, não para sentado, mexe nas coisas dos outros...

*"Eu estou achando que ele está apresentando um comportamento assim... meio estranho... Eu estou esperando, e vou chamar a mãe dele para conversar."*

Diante do exposto, questionei se essa primeira série tinha condições para a aprendizagem e a P2 argumentou estar tentando suprir as necessidades de carinho das crianças. Mas acha que não vai conseguir tudo e sente-se desesperada, pois argumenta que **"não ter experiência com primeira série e ter uma classe com tantos problemas..."**

Para P2, toda a criança é capaz de aprender, desde que não tenha nenhum bloqueio!

*"Você acha que essas crianças não têm bloqueio? Com essas histórias... isso é mais ou menos o que contou, né... imagina o que tem por traz disso tudo... Então,*

***fica muito difícil essas crianças terem cabeça para aprender realmente, como deveriam aprender..."***

Ao ser questionada sobre o que é ensinar e como é sua rotina, P2 disse que ensinar é mostrar para os alunos o que eles vão viver, o que eles vão ter pela frente, o que eles vão enfrentar. No caso da primeira série, de acordo com a professora, deve-se apresentar isso a eles, pois para as crianças, tudo é novo.

Além disso, para P2, ensinar é "mostrar que são as letras que juntam palavras... que cada palavra tem um significado...".

É difícil para eles entenderem, e é muito difícil para a gente ensinar isso a eles, argumenta a professora.

Disse haver necessidade de se trabalhar com coisas práticas do dia a dia deles, trazer coisas novas que eles não conhecem, pois, conforme dizeres da professora, ***"o mundo deles é muito pequeno, e não têm expectativa de vida... muitos não têm televisão, não tem jornal, revista, material escolar..."***.

Diariamente trabalha com Língua Portuguesa e Matemática e as disciplinas de História, Geografia e Ciências são trabalhadas oralmente e com desenhos. Inclui a Educação Artística no conteúdo de Língua Portuguesa. Trabalha muito recorte e colagem; com letras móveis, desenhos.

Perguntei se ela trabalha com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a professora disse que faz uso de algumas coisas.

Colocou-me que todos os professores procuram desenvolver o mesmo trabalho, principalmente entre os profissionais do mesmo período. Entretanto, um mesmo tema

será desenvolvido de maneiras diferentes por cada professor.

Sobre o material utilizado pela professora para trabalhar os conteúdos, uma vez que é a primeira experiência com primeira série, ela explicou que o planejamento foi feito em conjunto com as demais professoras e que conversa muito com elas.

Apesar de os alunos terem os quatro livros enviados pelo Governo Federal referentes ao Plano Nacional do Livro Didático, a professora disse não usar, pois acha mais difícil trabalhar com esses livros uma vez que costumam trabalhar as datas comemorativas como eixos temáticos.

Sobre o uso de práticas pedagógicas diferenciadas, a professora explica que está andando mais devagar com todos. Diante das dificuldades apresentadas, chegou à conclusão de que não estaria perdendo tempo e sim ganhando. Pensa que aqueles que estão indo bem, ficarão ainda melhores e dará um tempo para os que estão mais atrasados, com o intuito de que consigam "chegar junto".

A P2 mudou as estratégias diante da classe, utilizando letras móveis, onde "monta e desmonta palavras" para que eles primeiro acompanhem o processo, e somente depois escrevam. Disse não ser pressionada pelas instâncias superiores, mas cobra de si mesma um rendimento maior da classe.

P2 comentou que as crianças de antigamente eram diferentes das de agora.

***"As crianças vinham para a primeira série mais maduras ... Será que é a metodologia? Será que é a própria criação das crianças? O próprio jeito que essas crianças foram geradas? Não é possível! Tem coisas que não dá para explicar... parece que tá cada ano mais difícil... você conseguir que a criança se***

***interesse por alguma coisa... O que a gente quer para essas crianças, não é a mesma coisa que os pais querem..."***

Para P2, os pais deveriam se preocupar mais, e citou como exemplo o caso de um aluno que já quebrou o braço, a perna e, portanto, entende que o mesmo tem os ossos fracos. Ao falar com a mãe, esta disse que achava bom ele estar correndo. Para a professora, esta fala da mãe representa falta de preocupação.

Parece evidente que há um descompasso entre escola-família, entre o quê é ideal para a professora e o que de real acontece nas famílias. A escola parece idealizar que as famílias eduquem seus filhos de acordo com os manuais de psicologia e medicina, como se fosse possível a homogeneização dessas crianças. Há que se repensar os cursos de formação para professores.

Outro caso foi o de um pai que arrancou uma folha de caderno da criança para fazer cigarro. Disse que são poucos os pais que olham o caderno, que acompanham o filho, que mandam para a escola...

O pai de um aluno que compareceu à escola disse à professora P2, que nada podia fazer pelo seu filho e que o que ela fizesse por ele estava bom, pois o filho achava-se suficiente, que sabia cuidar dele mesmo. A professora ficou indignada com esse pai que não tem autoridade sobre o filho de oito anos.

***"não sei... eu acho que é família, sabe... a criação, o próprio jeito deles. Aqui tem muitos casos de bebida, de álcool, até de drogas... Eu acho que as crianças foram geradas neste caminho... Então eu acho que é por isso também que a aprendizagem deles não flui..."***

É marcante a forma como a "culpa" pelo insucesso escolar das crianças desta classe recai sobre suas famílias ou sobre si próprias... Elas são culpadas por terem nascido em meio a uma família desfavorecida!

Pergunto para P2 se ela vê os alunos "felizes" e a resposta é que na maioria das vezes eles estão felizes! A professora não sabe se é uma fuga, mas até mesmo os problemas, eles contam rindo... A professora complementa que não há alunos retraídos, dizendo que eles participam, que eles cantam, ou seja, estão sempre alegres.

A escola deve ser um lugar prazeroso para os alunos! A formação profissional do educador deve possibilitar uma visão de mundo mais ampla para que se compreenda e respeite as diferenças existentes nas famílias e na realidade social, sem perder de vista a função da escola no processo de ensino e produção do conhecimento.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (1.999:90)

***"Pelo lugar que ocupa, o professor tem enorme influência sobre seus alunos, pois a forma como os vê influencia não só as relações que estabelece com eles, mas também a construção de sua auto-imagem. Um professor que não acredita que seu aluno possa aprender acaba por convencê-lo disso... sua forma de agir, suas expressões, seu tom de voz, entre outras coisas, contém mensagens que dizem muito aos alunos."***

P3 comenta que a maioria de seus alunos tem problemas nos dentes e duas crianças apresentam problemas de fala. Uma foi encaminhada para a fonoaudióloga, outra espera vaga. P3 acha difícil o progresso dessas crianças e ressalta que uma delas, além de não falar bem, é imatura.

Perguntei qual é a questão da maturidade e a P3 respondeu que é o interesse. Disse que a criança de sete anos se interessa pela leitura e que a "menorzinha" não; que a "criança imatura" prefere outras coisas... Mais brincadeiras.

Sobre as crianças terem problemas psicológicos, a P3 explicou que elas são muito agitadas e considera que isso é em decorrência delas ficarem muito sozinhas.

**"Eles não têm um comportamento mais equilibrado... eles têm a impressão que tudo pode..."**

Segundo P3, eles são muito educados, mas a agitação, a conversa, dificulta a aula, pois tem que parar para chamar a atenção. Considera essa agitação como indisciplina, pois acha que perde muito tempo com isso.

Pergunto o que seria ideal para ela alfabetizar e a resposta é que **"gostaria que eles fossem mais quietos... mais quietos... mas... também tem um porém... os mais agitados, eles são mais rápidos no aprender..."**

Diante de tal resposta, a própria professora coloca que sempre fica com um pé atrás, com dúvidas sobre o comportamento dos alunos... "Como tudo na educação."

Para P3, o ideal seria que os mais lentos despertassem e os mais agitados se acalmassem.

Referindo-se às condições que esta primeira série tem para a aprendizagem escolar, P3 argumenta que há seis alunos com dificuldades, dentre eles, duas crianças que tem problemas na fala. Ela diz que **"gostaria que todos aprendessem, e que ficassem quietos durante a aula, mesmo que essa não fosse agradável"**.

De acordo com a professora, ensinar é estimular, despertar, fazer com que a criança se interesse... **"porque eu acho que alguém só aprende, quando ele... ele se propõe a aprender."**

A professora diz que tem a impressão de que a rotina é deixar os alunos mais alegres, pois quando estão alegres, aprendem mais. **Quando estão mais "paradinhos", eles são mais "paradinhos"**. Acrescenta que:

**"a primeira série fica uma coisinha tão bobinha... dá a impressão que a gente vai regredindo... fica só com palavrinhas... mas a princípio eu tenho a impressão que é assim mesmo, mais palavrinhas... aí vai expandindo, né?"**

P3 afirma não conseguir manter a classe interessada e completa dizendo ter a certeza de que o dia que ela está bem, tudo vai bem e quando ela não está bem, eles estão piores.

Perguntei, então, como ela faz quando não está bem para lidar com a classe e P3 explica que normalmente não traz tudo pronto, e sim várias opções para a aula.

**"Se eles estão mais agitados, eu dou uma atividade diferente. Quando eles estão mais calmos, eu procuro uma atividade para que eles fiquem mais interessados, mais motivados. Se eles estão muito agitados e eu vou com uma atividade que façam muita pergunta... aí eu perco o controle..."**

Ao questionar se a rotina mantém-se a mesma de um ano para o outro, ou de uma classe para a outra, a professora disse variar, mas não muito. Algumas crianças são diferentes, mas de maneira geral, são muito semelhantes e que a experiência profissional ajuda. **"O que uma vez não deu certo, da próxima vez, faz diferente"**.

Ao referir-se sobre as práticas pedagógicas diferenciadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a professora justificou que tem aluno com dificuldade até em coordenação motora. Então, procura trabalhar com pintura, massinha de modelar, com a leitura das sílabas móveis, - o que tem funcionado -, segundo a professora.

São dois os alunos com problemas de aprendizagem; e pelo fato de serem os mais novos da classe, os demais não se importam que a professora trabalhe de forma diferenciada com eles; no entanto, **"ambos têm problema de fala, e, portanto, falam muito errado!"** A professora disse estar com dificuldade pois na verdade não tem idéia de como trabalhar muito diferente neste caso.

Para tornar a aula agradável, os recursos didáticos, tais como jogos e livros, seriam uma alternativa. Ao colocar isso para a P3, ela respondeu que a escola tem material pedagógico, mas usa "um pouquinho por vez". E justifica:

**"O problema é que quanto mais der atividades com jogos, mais animadas os alunos ficam. Por outro lado, se der atividade mais parada, como lição na lousa, por exemplo, eles ficam mais 'paradinhos' e fica mais fácil levar."**

Ao ser questionada se preferia "dar cópia" para as crianças, a P3 disse que não é que prefere, é que fica mais fácil para "segurar."

**"O fato de usar mais a mão, menos o pensamento, eles ficam mais calmos, porque têm que correr, a mãozinha cansa... eles param... interessante, né?"**

A P3 disse que essa é uma maneira de segurar, não podendo "soltar demais", porque **"a escola vai querer bonitinho, não vai querer saber: Ó... estão aprendendo, mas estão fazendo barulho... eles querem que fiquem quietinhos... e até eu..."**

Nota-se que a escola tem sido a mais conservadora das instituições sociais, onde o aluno deve executar tarefas, não havendo necessidade de "pensar", conforme pôde ser notado na entrevista realizada, onde o saber evidencia-se como "institucionalizado".

P4 iniciou a apresentação da clientela existente em sua classe, expondo que as más condições físicas de seus alunos refere-se aos casos de desnutrição. Diz que quando começa a analisar porque a criança não aprende, ao conversar com a mãe, descobre que esse problema vem desde a gestação.

**"...então não é aqui... o problema foi detectado aqui na primeira série, mas isso é antigo... tem mãe que tentou o aborto... elas contam... que não queria o filho, deixou no hospital para ser dado embora ... não conseguiu e trouxe a criança de volta... quer dizer... a rejeição já é lá atrás... e contam na frente deles! Aqui na porta da classe..."**

O comentário feito pela professora de que a mãe conversa na porta da sala de aula merece atenção e cuidado por parte da escola. A instituição de ensino precisa se organizar para que o diálogo com as famílias aconteça em um ambiente ideal para que todos os assuntos pertinentes à criança possam ser conversados, mas sem colocá-la em situação de constrangimento e vexame.

Quanto aos problemas psicológicos, a P4 disse que os alunos apresentam-se agressivos. **"Tem aluno que não**

**aceita contato, não aceita carinho... Não tem isso em casa...".**

Comento com a professora se esses são casos de encaminhamento psicológico, e ela diz que sim, que encaminha. Tem aluno com psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista. Há um aluno excepcional que aguarda vaga na APAE, e que também tem traços de autismo.

A P4 sente dó dessa criança, pois acha que, se estivesse sendo atendida na APAE, poderiam desenvolver um trabalho diferente com ela, e desabafa: **"Eu não consigo! Eu nem sou especialista para isso"**.

Sobre as condições de aprendizagem desta classe, a maioria está bem, mas a P4 sente que há muitos casos de imaturidade.

Eles têm sete anos, e nem todos freqüentaram a educação pré-escolar. O pré ajuda na formação da criança, não na aprendizagem: **"Tem aluno que faz o pré, que às vezes não vai tão bem quanto aquele que não fez... já tive casos assim"**.

Perguntei para a P4 se ela saberia dizer as causas da imaturidade e a resposta foi: **"poderia até ser familiar, pois coisas básicas que a gente trabalha com o filho em casa, eles não conseguem, nunca viram, não sabem..."**.

Solicitei que a P4 relatasse um caso típico de imaturidade e ela comentou que a criança não sabe pedir corretamente para ir ao banheiro - o aluno fala, categoricamente o que fará lá. Acrescentou que não sabem comer, e que pegam a comida com as mãos. **"Eu acho que são coisas básicas que uma família tem que ensinar... e eles não têm isso... a maioria não tem..."**

Ainda sem entender a relação das más condições de aprendizagem por conta da imaturidade conforme a exposição

da P4, relacionando imaturidade com os "maus hábitos" dos alunos, voltei a questioná-la. A entrevistada explicou que **"os alunos não se interessam e que querem brincar, sendo que se dispersam com qualquer fato novo na sala. Mas eles não são indisciplinados"**.

P4 disse que procura trabalhar com o construtivismo. Ao ser questionada como era o seu procedimento, a professora disse que "mesclando"; trabalha com projetos. Citou um exemplo, pois, no momento o tema é Festa Junina. Estão trabalhando com uma receita de pipoca, com a palavra pipoca e envolvendo outras palavras com 'p', não deixando de "dar" a família silábica, mas, nos dizeres da professora, "não totalmente tradicional", como quando os alunos ficavam preenchendo "uma folha" de família silábica.

A P4 disse "tirar deles" as palavrinhas com 'p'; pede para que eles tragam o milho; vão até a cozinha para estourar, colocar em saquinhos para que eles comam; sempre introduzindo coisas novas, como as músicas juninas etc.. Trabalham em média duas semanas com um projeto, dependendo do rendimento da classe. Concluiu que assim consegue ensinar e essa é a rotina diária.

Pergunto em que se baseia para trabalhar desta forma e se tem apoio de alguém, e a entrevistada fala que tem um bom apoio da coordenadora e da diretora, mas que também se apóia nos livros que as editoras lançam de acordo com o construtivismo. Prepara as aulas junto com a outra professora do período, trocando idéias e também materiais.

**"Depois de muito tempo com primeira série, você acaba percebendo o que as crianças precisam, gostam e dá certo..."**

Sobre os livros do PNLD a P4 disse usar na elaboração de seu plano anual e também para consulta. Disse que entregou os livros para as crianças, mas ressaltou que

o de Língua Portuguesa "está muito difícil" pois as crianças ainda não sabem ler. Argumentou que **"não dá para os alunos "fazerem" tarefas do livro em casa devido ao fato de não terem apoio, pois a mãe às vezes não têm tempo e outras pessoas às vezes não sabem ajudar..."** Assim sendo, optam por executar as atividades na classe. Comentou que aos poucos, vai trabalhar algumas coisas dos livros com as crianças.

Ao ser questionada sobre as práticas diferenciadas para alunos com problemas de aprendizagem, a P4 explicou que tenta trabalhar de maneira diferenciada, e coloca-os junto com alunos que sabem mais para que esses possam ajudar, ensinar. Há duas aulas de Educação Física por semana, sendo que em uma aula, a professora pode sair no pátio e na outra, desenvolve atividades em classe, com os jogos pedagógicos. Esses jogos são utilizados também em outras aulas, o que ajuda no desenvolvimento das crianças que têm dificuldades na aprendizagem, pois relaciona o conteúdo à brincadeira.

Perguntei se esses alunos estão no projeto de reforço, mas a professora explicou que alguns moram em sítios, não podendo frequentar essas aulas. Mas vê expectativas de progresso até o final do ano.

Baseando-se nos casos críticos, comprovados por especialistas, são cinco crianças com problemas de aprendizagem. Alguns foram encaminhados, mas o especialista não detectou problemas e outros a P4 acha que são imaturos ou têm problemas psicológicos.

P5 detectou um caso de problema físico em um aluno que tem deficiência no olho; encaminhou para o oculista, mas esse disse ser normal. **"Não tem uma boa aparência este olho com problema."** P5 não está convencida

com a avaliação médica. Esse aluno não aprende, apesar de ter melhorado.

A mãe atende todas as solicitações da escola. No entanto, a P5 acha que o comportamento dela é diferente quando está em sua casa. Segundo a professora, a mãe bate nesta criança, têm vários filhos e problemas de ordem conjugal.

Sobre possíveis problemas psicológicos apresentados por seus alunos, a P5 comentou que **"não foi preparada para lidar com as questões psicológicas, e quem estudou sabe como tratar"**.

São encaminhados alunos que têm dificuldade na concentração, que não aprendem, apresentam má coordenação motora, alunos totalmente dispersos que ficam olhando para o chão, olhando para cima, alunos rebeldes. A P5 disse ser difícil chamar a atenção deles.

Às vezes não é nada, com "duas consultas" o problema pode ser resolvido. Teve um caso de câncer, já curado, mas que a mãe não atendeu as recomendações médicas para encaminhá-lo ao psicólogo devido ao tratamento doloroso pelo qual a criança passou. Hoje esse aluno não consegue aprender **"é aéreo, não se concentra"**.

Dos encaminhados deste ano P5 ainda não recebeu o relatório da profissional para saber exatamente dos problemas. Os professores detectam a tempo os problemas apresentados pelos alunos, pois, conforme dizeres da professora, querem o melhor para eles.

A P5 relatou um caso em que uma determinada mãe, percebendo que seu filho de sete anos não havia dormido em casa, procurou a escola para saber notícias. Esta criança ausentou-se do lar por dois dias, mas somente no segundo dia a mãe percebeu. Ao conversar com a criança, a

professora ficou sabendo que **"o motivo da fuga era devido às surras que a mãe lhe dava toda noite quando ia dormir"**.

Esta mãe, segundo P5, **"quando tem problema com o filho, chama a polícia para resolver... já avisou a escola que não era para chamá-la se por acaso o filho "aprontasse"; que a escola deveria chamar a guarda municipal. Imagina o trauma..."** conclui a professora.

**"A maior parte dos alunos que frequenta psicóloga, frequenta a APAE... A psicóloga da cidade comenta que só essa escola enxerga algum problema."**

Segundo P5, de maneira geral a maioria da classe tem condições para a aprendizagem. Ela fala apenas de um aluno de oito anos, que já é repetente e está "no mesmo caminho" este ano, devido às faltas.

Para P5, ensinar **"É mostrar o mundo prá eles... Mostrar tudo, né... o mundo lá fora é todo letrado"**.

A professora diz mostrar que a escola é muito importante para eles e tenta convencê-los de que se não souberem ler, escrever e se portar numa determinada situação, o que será deles?

O discurso utilizado pela professora, é que os alunos precisam ser cidadãos críticos e que saibam participar. Precisam saber viver, e não é porque moram naquele bairro, que não serão ninguém. Eles têm que ter uma perspectiva de vida...

Pergunto qual a idéia que os alunos tem disso tudo que a professora fala. Ela diz que eles aceitam, apesar de serem pequenos ainda; mas mesmo assim ela fala.

Quis saber que tipo de atividade, além do diálogo, ela desenvolve com eles, qual a rotina da sala de aula.

**"A gente mostra muito prá eles que o pai e a mãe, não tiveram essa oportunidade que eles estão tendo..."**

Quanto às atividades, a professora disse trabalhar diariamente com a alfabetização, matemática - que envolve o raciocínio e material concreto; Educação Física uma vez por semana, Educação Artística - com muito recorte e colagem; Ciências - a atualidade como energia, higiene, meio ambiente; trabalham muito com pesquisa em revistas, para que façam em casa com a ajuda dos pais. A professora afirmou que são poucos os que vêm sem fazer.

***"Por isso que esse ano eu estou achando que o meu trabalho está sendo muito mais gratificante... porque tem a colaboração do pai em casa. Tá doente, manda um bilhete pra mim... tá tomando remédio... manda até o remédio pra eu dar na hora certa, sabe?"***

A professora salientou que os vários casos de encaminhamento para a psicóloga, a mãe já levou.

Como a professora disse que houve melhora na participação dos pais com relação aos alunos do ano passado para os deste ano, perguntei o que ocasionou tal mudança?

A professora acha que é a situação econômica, e que eles estão percebendo que precisam do estudo. Para ela, os pais estão cobrando mais dos filhos esta parte e também está sentindo que os pais querem que seus filhos sejam melhores que eles.

Contou que a situação financeira dos pais dos alunos é precária e que moram muitas pessoas na mesma casa. No entanto, ***"os pais se preocupam com seus filhos"***, tanto que a professora está percebendo que até no comportamento seus alunos são diferentes: mais educados, mais calmos; e o trabalho desenvolvido apresenta melhores resultados.

Sobre o trabalho diversificado para ajudar os alunos com problemas de aprendizagem, a professora disse tentar: com jogos, músicas, no concreto; mas acha difícil

trabalhar na classe com atividades diferenciadas, pois tem vinte e cinco alunos que caminham juntos e apenas seis mais vagarosos. Assim sendo, o que faz é colocar os alunos com dificuldade, junto com os que sabem.

Os alunos com problemas têm vontade de aprender e não se sentem "diminuídos" perante a classe.

**"O aluno que tem problema... você pode voltar atrás na vida dele... o irmão era a mesma coisa... A gente está descobrindo que o problema da mesma família... o parentesco, tem dificuldade de aprendizagem... é hereditário!"**

Seis alunos não se desenvolvem, e quatro apresentam dificuldades maiores para aprender. Todos freqüentam as aulas de reforço onde a outra professora trabalha de forma diferenciada. Ainda não percebeu avanço, mas a coordenadora acompanha também esses alunos no reforço.

A P5 considera que **"no caso desses seis alunos, o problema é da família que não acompanha, não se importa com os filhos"**.

Todos os alunos da classe da P6 são fisicamente normais.

Referindo-se aos problemas psicológicos apresentados pelas crianças, P6 relatou que foram encaminhados cinco alunos para o psicólogo, mas um a mãe ainda não levou. Segundo a professora, os alunos melhoram muito com o atendimento.

Para a professora, **"os alunos mais quietos apresentam problemas psicológicos"**.

Perguntei para a professora se as causas do encaminhamento poderiam ter relação com problemas

familiares e a P6 disse que não. Acha que a causa está neles mesmos.

**"Quanto às mães, quando chamadas elas vêm na escola e estão levando os filhos para consulta, mas isso não quer dizer que se importam com as crianças."**

Fazendo referência às condições de aprendizagem desta primeira série, a P6 comentou que já houve progresso na aprendizagem dos alunos de como eles eram para agora.

Para a entrevistada, **"ensinar é ir de encontro com coisas que interessam para os alunos"**.

Procura chamar a atenção dos alunos, fazendo com que eles olhem, com que eles descubram. Saliu que se sente realizada quando o aluno erra, mas quer aprender e pergunta, tenta descobrir - esses alunos conseguem. Já os que não têm esse interesse, não aprendem.

A P6 diz que os alunos têm que aprender a ler e a escrever e ela procura despertar a função deste saber, mostrando ao aluno, para que serve tal aprendizagem.

Os alunos têm quatro livros: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História; porém, utiliza-os mais como apoio, pois trabalha com projetos, de acordo com os temas, como por exemplo: energia, festa junina.

Ao relatar suas práticas pedagógicas diferenciadas diante dos alunos com dificuldades de aprendizagem, a P6 explica que por enquanto tem cinco alunos com dificuldades. A professora está trabalhando mais com oralidade, tentando caminhar com todos juntos, de maneira que um possa ajudar o outro. Alguns alunos demoram mais para descobrir e relata que **"a maior dificuldade é a lentidão e distração de algumas crianças - são quietas, mas não conseguem prestar atenção"**. No entanto, acha que "o

**aluno que não aprende, sente-se discriminado quando o professor trabalha diferente somente com ele”.**

Citou o caso de um dos irmãos gêmeos que não consegue aprender, que fala com dificuldade e já foi encaminhado para a APAE; porém, está aguardando vaga. Os demais casos foram encaminhados para o psicólogo, mas ainda não recebeu o relatório do profissional.

A P6 acha que o trabalho na aula de reforço deveria ser mais com atividades concretas. Ainda não vê retorno nos alunos que freqüentam.

De acordo com as experiências de anos anteriores, P6 colocou que nesta época (junho), os alunos deveriam estar mais avançados. No entanto, os outros professores também estão reclamando disso.

Perguntei quais seriam as condições ideais de aprendizagem para uma classe de primeira série e a P6 disse que **“é só eles terem vontade e o professor trabalhar com coisas que chamem a atenção e desperte o interesse... bastante conversa e carinho”.**

P6 completou dizendo que os alunos gostam de relatar fatos do cotidiano, da vida que têm e então, o professor deve pedir para que eles tragam coisas de casa e façam perguntas para os seus pais.

Para finalizar, ao perguntar sobre a relação da aprendizagem com as questões familiares, P6 expôs que já teve casos de alunos traumatizados, de pais presidiários, e muitos outros casos; no entanto conclui:

**“Só que tem aluno que tem tudo isso e que aprende... tem aluno que passa por tudo isso e que não aprende... então... cada cabecinha, né ... às vezes tem alguém que apóia por um outro lado, então esses daí às vezes não ficam com a cabecinha... depende do que eles vê em casa, né? Eles dormem às vezes tudo no mesmo quarto, os pais brigam, bate na mãe, bebe...”**

P6 complementa: "***eu já tive aluna que a mãe deixava elas dormirem com homens a troco de uma garrafa de pinga, de um pacote de arroz... 2ª série... não concluíram...***". A P6 justifica que nesse caso as alunas tinham muitas dificuldades de aprendizagem.

A tendência de a criança ser discriminada por questões de ordem médica, social ou cultural é, em sua maioria, fato nesta realidade escolar.

As gestoras desta escola, ao se expressarem, demonstram ter uma visão distorcida de suas reais funções. Elas conhecem a realidade da escola, mas colocam-se como impotentes ou conformadas em não solucionar determinados problemas do cotidiano, alegando que esses são reflexos da sociedade, especialmente das famílias e das próprias crianças, o que parece refletir nas ações diretas das professoras com seus alunos e familiares.

Tanto que ao relatarem sobre as dificuldades encontradas neste ano letivo com as primeiras séries, apontam os problemas acusando a clientela escolar. Pode-se verificar pelas falas tanto das gestoras como das professoras entrevistadas, que, quando há algum problema, há também um "culpado" para tal: ou o próprio aluno, ou seus pais ou a situação sócio-econômica e cultural; ou seja, o problema é exterior à escola.

Pelas respostas das professoras, pode-se notar que há menção aos alunos com "problemas psicológicos" em todas as primeiras séries da escola pesquisada. Os problemas mais graves parecem estar na sala da P2. Entretanto, P5 salienta na entrevista que não foi preparada para lidar com as questões psicológicas, razões pelas quais encaminha as crianças para a psicopedagoga da APAE.

Importante refletir que ao encaminhar um aluno para o especialista, o professor normalmente expõe uma

queixa através de um diagnóstico, de um pré-conceito do comportamento que este vem apresentando.

Diante da fala de P5, que afirma não saber lidar com o aluno que apresenta "problemas psicológicos", este pode ser um indício de que as professoras correm o risco de errar no diagnóstico apresentado ao especialista, encaminhando para "tratamento médico", alunos que poderiam ser "atendidos na escola" - isso parece perigoso, pois trata-se de vidas humanas.

Há que se tomar cuidado com a "psicologização do ensino", onde todo e qualquer comportamento que o aluno apresenta pode ser considerado "anormal".

Diante dos padrões estabelecidos pela escola, o que se nota é que os alunos apresentam-se com problemas psicológicos e conseqüentemente de aprendizagem quando: são quietos - P6; são agitados e acham que "tudo pode" - P3, são rejeitados antes de nascer ou há problemas de alcoolismo na rotina familiar - P2. Enfim, são alguns exemplos que mais parecem "justificar" o fracasso da escola em não saber lidar com a situação, do que o fracasso do próprio aluno.

**"(...) o preconceito é detectado no que é divulgado como ciência, sua identificação com a ideologia que permeia a vida cotidiana é muito grande, facilitando sua incorporação à cotidianidade e seu sistema de preconceitos. Esta incorporação pode ser apreendida escutando-se os profissionais de Saúde e Educação."**  
(Collares e Moysés, 1.996:108)

Há que ter consciência de que nem sempre os problemas são insolúveis ou de ordem médica. Há situações corriqueiras que a própria escola, em equipe, poderia amenizar.

Collares e Moysés (1.996:107), explicam:

*"Uma realidade é elaborada com base em meras opiniões; a partir daí, a realidade é observada por meio de um olhar viciado pela hipótese original, disposto, aprioristicamente, a enxergar apenas confirmações, nenhuma refutação. Essa realidade deformada passa a ser comprovação da hipótese que a deformou. E daí em diante, a hipótese se sofisticada, se embeleza, deformando ainda mais a realidade, criando uma espiral viciosa em que sucedem explicações, hipóteses, cada vez mais complexas e atraentes. Porém falsas. Falsas porque jamais comprovadas e construídas sobre um alicerce inexistente. Idéias que são apresentadas como teorias comprovadas, inquestionáveis, adquirindo assim o estatuto de ciência."*

### ***3.1.6. Os problemas enfrentados pelas professoras, as explicações sobre as suas causas e as soluções propostas***

Durante toda a entrevista com as profissionais da escola, percebe-se que as mesmas culpam as famílias, sem ao menos refletirem de forma aprofundada sobre si mesmas e seus próprios atos de educar. Os problemas são sempre apresentados como exteriores à escola e aos profissionais que ali atuam.

As professoras alegam sentirem-se "perdidas" e angustiadas por não saberem como agir, por não conseguirem encontrar saídas para os vários problemas que se apresentam no cotidiano da escola.

Questionadas sobre os maiores problemas que enfrentam na profissão, novamente vêm à tona a família e seus meios de vida como motivo de angústia das profissionais da educação; angústia essa que chega a afetar a própria carreira profissional, segundo as expressões orais.

P1, ao ser questionada se há dificuldades enfrentadas na carreira profissional, disse que sim. **"Por mais experiência que se tenha, sempre há dificuldades."**

**"Aqui na nossa escola, acho que a maior dificuldade que a gente encontra são essas crianças que são... são mal amadas... sabe... a falta de carinho, a falta de amor... eu acho que é a maior dificuldade que a gente encontra... porque, eles precisam demais desse carinho, desse amor... mais em excesso, porque eles não têm... Todo ano eu tive casos assim: o pai é preso... o pai é traficante, vive fugindo... então, o que quer dizer... o pai na casa, eles nunca têm... eles não têm contato."**

Exemplificou dizendo que no "Dia das Crianças" do ano passado, havia uma criança, que não queria ganhar brinquedo; queria o pai em casa!

A P1 relatou um caso que perturbou sua vida pessoal. **"Os pais se separaram e no final de semana a criança ia para a casa do pai... mas ele sente a falta de amor da mãe"**.

Estava constantemente chamando a atenção desse menino, porque era indisciplinado e não fazia a lição de casa, ameaçando deixá-lo de castigo. Não sabia de seus problemas... Depois de um tempo, descobriu que essa criança não tinha o acompanhamento da mãe, pois essa saía para "trabalhar" à noite, ficando somente com a avó, que não sabia ler, e, portanto, não podia ajudá-lo nas tarefas. Essa criança começou a ter alucinações, acreditando que havia um bicho em sua cabeça.

Acontece, que, conforme relata a P1, alguns dias antes a mãe do aluno havia comparecido na escola, dizendo para a professora falar com o pai dele... A professora então, encaminhou um bilhete. Só que, depois desse dia, o menino não conseguia falar com a professora e chorava...

Somente depois que a tia veio até a escola para contar o que efetivamente estava acontecendo, é que P1 compreendeu e sentiu-se culpada pelo ocorrido. A partir desse dia, ela passou a dar maior atenção para o menino, dizendo a ele que o pai não precisa mais vir até a escola; e afirma que o aluno teve grande progresso! Esta criança está sendo encaminhada para o psicólogo.

P1 afirmou que alfabetizar não é problema... **"Essa realidade é a maior dificuldade"**.

De tudo o que fora conversado durante esta entrevista, o item mais difícil de se lidar no cotidiano escolar segundo P1, são as crianças com problemas em casa, pois elas trazem seus problemas para a escola.

Questionei se a escola ajuda em alguma coisa, e P1 disse que **"a escola tenta ajudar de todas as formas, mas há ainda os pais que não se interessam pela criança"**.

Para P2, as dificuldades enfrentadas na carreira profissional decorre do fato de envolver-se com os problemas que as crianças enfrentam e com os problemas das famílias:

**"Ao mesmo tempo que você tem dó de uma criança, aí por fim você acaba ficando com raiva daquela família, daquele jeito... Você tentar mudar e não conseguir..."**

Segundo P2, essa é a maior dificuldade, principalmente por causa da progressão continuada, e justifica que:

**"Eu acho que essa história que eles falam que o professor reprovava por birra... eu acho que não existe... prá mim pelo menos nunca existiu... mas, não seria assim reprovar, reprovar, reprovar... mas tem certos casos que tem a necessidade de uma reprovação, principalmente acho que na primeira e**

***segunda série. Eles não falam que toda a criança tem um tempo para aprender?"***

A P2 acha difícil quando na segunda série tem alunos que sabem e outros que não. Disse não saber trabalhar com cada turma diferente dentro de uma mesma classe. Acrescentou que não imaginava que na primeira série pudesse existir diferença nos rendimentos dos alunos. Imaginou que fosse caminhar com todos os alunos juntos e já encontrou uma barreira.

Perguntei se a maior dificuldade referia-se à família ou à questão da progressão continuada e a resposta foi que as duas questões a deixam angustiada.

Acrescentou que apesar do reforço ajudar na aprendizagem, os alunos que mais precisam não comparecem:

***"... a família não manda... a mãe não manda, o pai não manda... você manda bilhete o pai não vem. Mandei um bilhete ontem, o menino faltou..."***

P2 diz entender que muitos pais não sabem ler e nem escrever, mas acha que só o fato deles estarem preocupados e perguntarem se o filho fez a lição, já seria alguma coisa.

Enfim, ***"o mais difícil"*** para P2 ***"é lidar com as crianças que não aprendem"***. Diz não se preocupar tanto com o comportamento, mas, baseando-se em seus alunos, sabendo que eles têm problemas, a professora diz não saber como superar, ***"como ultrapassar esta barreira para conseguir fazer com que essas crianças aprendam."***

Falou que constantemente explica a eles que hoje em dia há máquinas para os antigos trabalhos braçais, e que eles têm que ter expectativas de trabalho para um futuro melhor.

*"Tem que ter uma expectativa de vida diferente prá eles... às vezes eu vou e volto... será que a culpa é só deles? É de uma sociedade, é do governo, da própria situação do país, entendeu? Mas será que não tem como mudar isso? Se eu fosse presidente Brasil, será que eu ia conseguir mudar essas coisas?"*

P2 finalizou dizendo que *"não vê mudanças nesta realidade, enquanto os pais não se conscientizarem de que por o filho na escola, não é apenas fazer a matrícula e comparecer nas reuniões para assinar a caderneta"*.

De acordo com a P3, quanto à carreira profissional, a maior dificuldade enfrentada é a falta de conhecimento e a insegurança. Disse que em outras profissões, há uma regra, mas no caso do professor, *"não há uma reta, você vai pesquisando, você vai procurando... e as últimas mudanças, fizeram com que a gente ficasse mais insegura... uma vez é a progressão continuada... quando você fica mais inteirada do assunto já não é mais... essas mudanças interferem..."*.

Com os alunos, o mais difícil é a indisciplina e a aprendizagem, conforme dizeres da professora.

P3 acredita que seria preciso *"deixar os alunos de maneira que não atrapalhe o outro e nem a si mesmo"*. Fala também da necessidade de estímulo para que eles aprendam, para que percebam a professora tentando explicar e achar alguma maneira de conter a energia deles.

Diz que é muito cansativo trabalhar por cinco horas com trinta crianças.

A expectativa de P3 seria uma:

*"aprendizagem excepcional... chegar no final do ano... que todos lessem, fizessem cálculos... seria ideal um caminho único, que não tivesse essa discrepância... porque eu acho que essa é a tarefa do professor... levar com que todos aprendam... essas diferenças que faz o ser humano ser o que é... eu*

***como professora, fico frustrada quando fica muito atrás, por exemplo... e fica... e você não consegue mesmo!"***

Falou que uma hora ou outra, os alunos com mais dificuldade "pegam o jeito", mas o que chateia é não conseguir "levar" todos juntos.

***"Porque o professor, ele veio prá ensinar, prá levá-los a aprender... quando você não conseguiu plenamente... Ó, você falhou'... isso dói, né..."***

No entanto, acha que o consolo é saber ter feito o máximo, mas às vezes sente "remorso", por ter dado o máximo de si, mas ter conseguido o mínimo...

Finalizando, ao dizer para a P3 que era bom saber que ela recebia apoio tanto dos pais como da escola, ela fez um comentário de que gostaria de poder contar mais com os pais dos alunos indisciplinados, pois são sempre os mesmos. Perguntei se ela já os havia chamado. Ela disse que como são apenas dois alunos, chamou os pais somente para tratar desse assunto, e fez as devidas reclamações. No entanto a professora disse ter resolvido por dois dias apenas... ***"Alguns pais conversam com os filhos e outros não se importam. Alguns perguntam se o filho melhorou e os outros nunca mais se certificam se houve ou não mudança no comportamento"***.

Conclui que quando o professor chama o pai ou a direção, devido à indisciplina, é mais para descansar e para dizer que fez alguma coisa, ***"a gente sabe que é prá gente mesmo... não adianta. A família ajuda, mas é o professor que vai ter que dar um jeito quando é fraquinho..."***.

P4 disse encontrar bastante dificuldade na carreira profissional, mas a principal é não ter o apoio da família: **"Eu sinto assim... nós professores queremos uma coisa para os nossos alunos... os pais não querem a mesma coisa."**

Expôs que deseja que a criança aprenda, que tenha o mínimo de bons hábitos e disse ensinar até mesmo a comer, a sentar-se direito... Acha que é muito vulgar o jeito com que eles pedem para ir ao banheiro... **"Prá eles é normal, mas eles têm que conviver com o social também... porque um dia eles vão sair do bairro, vão sair daqui... vão se relacionar com outras pessoas"**.

Outra dificuldade apontada pela P4 é a questão cultural e a situação sócio-econômica. Apesar de terem uma boa qualidade de material pedagógico na escola, às vezes pensam em desenvolver algo diferente. Porém, acabam desistindo, pois os alunos não têm condições de comprar os materiais. Mas nem por isso, algum aluno deixou de fazer as atividades por falta de caderno, lápis, borracha - justifica a professora.

Para a P5, a dificuldade da carreira está na falta de participação dos pais na vida dos filhos: **"Se os pais participassem mais da vida deles e se preocupassem, acho que eles iam se valorizar mais... porque eles sentem essa falta..."**

A professora salientou que materiais e apoio têm na escola. O que falta é o retorno na relação com a família, não de todos, conforme já colocou.

Quanto às questões difíceis de se lidar no cotidiano escolar, P5 diz que cada um tem uma parcela. **"Mas, a maior dificuldade, porém, é na questão dos valores que são diferentes entre a escola e a família"**.

A P5 quer um futuro melhor para as crianças e argumenta que os pais dos alunos são conformados com a situação atual, não buscando novas perspectivas para a vida.

Questionei qual a idéia que P5 teria para passar estes valores para as famílias. Ela comenta que é compreensível a posição dos pais, devido à difícil situação financeira destas famílias, ao desemprego. Conclui, após uma reflexão, que talvez eles também quisessem um futuro melhor para os filhos...

Para a P6 a maior dificuldade da carreira refere-se aos alunos faltosos, cujos pais não mandam para as aulas de reforço, e os alunos que apresentam problemas de ordem médica.

P6 comenta que há um aluno que está na escola apenas para a socialização, que não tem condições de aprender; os demais alunos da classe ajudam, mas ele não consegue. Salaria que se ele estivesse recebendo atenção especial, talvez tivesse algum progresso; acha que ele é autista. Faz referência ao passado desta criança, contando que ao conversar com a avó dele, descobriu que sua mãe havia tentado o aborto...

Para a P6, se os pais detectassem os problemas apresentados pelos filhos logo no início e já tomassem providências, seria diferente. Ela acha que **"eles são muito largados, ficam muito sozinhos, sem estímulo dos pais"**.

Quanto às questões mais difíceis de se lidar no cotidiano escolar, a P6 diz ser a falta de interesse de alguns alunos. Mesmo tendo lido em vários artigos de revistas que é o professor quem deve despertar o interesse do aluno, ela disse que há casos em que não consegue e acha essa a questão mais difícil de se lidar no cotidiano.

Segundo P6, os alunos de primeira série gostam muito de escrever, mas alega que esses alunos desinteressados nem olham para ela...

Pergunto se P6 saberia dizer as causas desse desinteresse aparente e ela fala não saber "**se é o jeito da criança, como a mãe conduz as brincadeiras e o convívio com outras pessoas... ou se é uma criança que fica presa em casa sem fazer nada**".

Em vários momentos foi possível evidenciar uma mistura do público e do privado no funcionamento da escola, quando as profissionais tomavam como referência e exemplo, suas próprias vidas, comparando com a dos alunos, criticando-os pela má educação praticada pelas famílias que é um espaço privado, e que deveria ser respeitado tal qual se apresenta.

Há que se pensar, que o aluno matriculado na escola, possui determinadas características e é filho desses pais que muitas vezes os profissionais censuram pelo fato de serem descuidados com os filhos, serem separados, pertencentes a famílias não nucleares, ou então por serem pobres, bêbados, drogados etc..

Pode-se notar, através das falas das professoras, que a cultura da escola ainda faz prevalecer a desqualificação das famílias no cuidado e na educação de seus filhos, justificando com isso o malogro escolar e assegurando-se de que as diferenças entre escola e famílias emperra o progresso do trabalho educativo. O tom, muitas vezes acusatório da escola, é apresentado em sua maioria em vista da pobreza, dos problemas de ordem médica, social e cultural.

Ao pensarmos na questão das dificuldades de aprendizagem, na evasão escolar, e no distanciamento das relações humanas com certas características que deveriam

estar presentes em toda a prática educativa, remetemo-nos este pensamento à criança, pois ela não é um ser solitário na sua educação; é usuária da escola pública, assim como sua família e não pode ser a única culpada nesta cadeia educativa.

O fato é que o professor parece não saber lidar com as questões que fogem do contexto escolar por ele idealizado; e sentindo-se impotente, cruza os braços e espera por uma mudança em outras esferas; no caso desta escola, na esfera familiar.

Os gestores, e neste caso a diretora e a coordenadora, deveriam ser as incentivadoras para gerar as mudanças de atitudes, mobilizando as professoras para as ações e não para o conformismo. Para tanto, elas deveriam ter conhecimento e competência para cumprir este sério papel, pois caso contrário, deixa-se que as situações sócioeconômicas e culturais afetem a qualidade de ensino da escola.

Caberia à escola elaborar na teoria e na prática o (re)conhecimento mútuo entre profissionais de ensino e familiares dos alunos, tendo o respeito como a alavanca para o sucesso escolar.

"Compreender e transformar o ensino", esta frase escolhida por Gimeno Sacristán e Angel Gómez como título do seu livro (1.998), evidencia a importância de se compreender o ensino e a educação como um todo, para depois proceder às mudanças necessárias, o que significa aproximar-se dessa realidade como pesquisadores antes que como "reguladores" ou "controladores".

### **3.1.7 - O trabalho da escola com a comunidade**

Diante das angústias ditas pelas professoras e de acordo com as queixas sobre a ausência dos pais na vida escolar de seus filhos, levando-se em consideração que os pais fazem parte da comunidade local, talvez fosse importante que a educação ultrapassasse os muros da escola de maneira a contagiar toda essa comunidade.

Atraindo a escola para a comunidade, fazendo parceria com as pessoas do bairro e criando alternativas de aproximação, talvez a escola conseguisse atingir esse pai, essa mãe ou o responsável pelas crianças.

Chamar o pai, como um ser solitário, num cenário educativo frio, sombrio e distante da realidade, para tratar especificamente de "problemas", não parece atrativo, não surtiria efeito.

No entanto, convidar a comunidade para fazer-se presente nos mais diversos momentos da escola, talvez fosse uma alternativa de integração.

Verificamos se a escola, na pessoa da direção e coordenadora pedagógica, desenvolve ações comunitárias para um melhor relacionamento entre os profissionais da educação e os moradores do bairro onde a instituição está inserida. Seria uma forma de auxiliar na aproximação do professor com as famílias.

A Diretora, ao ser questionada sobre o que a escola espera da comunidade, quando, como e para quê, respondeu vagamente que **"o que mais interessa para a escola, é que essa comunidade demonstre que eles fazem parte da escola"**. No entanto, **"nunca foi realizado um trabalho na escola, que pudesse envolver o bairro todo."**

O trabalho mais direto da escola, segundo informações da diretora, é com as mães e os pais dos

alunos, no Conselho da Escola e na Associação de Pais e Mestres.

A Coordenadora Pedagógica disse que não tem um trabalho com a comunidade, porque os pais trabalham das cinco horas da manhã até as sete ou oito horas da noite. Comentou dos pais que participam mais ativamente, que são os da APM - Associação de Pais e Mestres, são escolhidos pela escola, pois sabem que eles não trabalham, que têm disponibilidade.

Acrescentou que gostaria muito de ter apoio da comunidade e que esta estivesse junto com a escola. Disse terem feito propaganda procurando os "Amigos da Escola" no bairro, mas não conseguiram. Finalizou dizendo que gostaria muito de contar com a comunidade, mas antes apresenta seu ponto de vista sobre como se vinculam à escola:

***"Eu sinto que a comunidade aqui não se preocupa muito com a educação... Eu não sei se não se preocupa ou se não tem tempo... (...) porque assim, quem sabe a comunidade poderia ajudar a passar esses valores que são tão distorcidos... Os nossos alunos tem valores diferentes dos nossos. Do meu, que sou a coordenadora e dos professores... Os valores deles são diferentes daqueles que nós aprendemos... Então, quem sabe a comunidade poderia estar atuando com palestras, com o trabalho de conscientização..."***

Ao ser solicitada para explicar sobre quais eram os valores a que se referia, exemplificou dizendo que na escola tem alunos que não sabem nem se sentar direito, nem comer no refeitório. Colocou que alguns pais não ensinam comportamentos, limites, educação, respeito, que não passam o valor da escola, a importância que a escola tem para os filhos.

*"Eles não podem olhar um para o outro... parecem bichinho do mato... Olhou um para o outro, estão dando soco um no outro... Eles não têm conscientização que o estudo prá eles vai fazer falta mais tarde..."*

Contou alguns casos e concluiu que esse trabalho é a escola que tem que fazer no começo do ano, como: uso do banheiro, uso do papel higiênico, da descarga... **"Tudo a escola!"** Desabafou.

*"Eles jogam pra escola, e a escola tem que trabalhar. Só que fica assim, ó... a gente percebe assim... para a cabecinha do aluno é estranho, não é? Porque aqui na escola, ó... vê se você me entende: a professora cobra limite, a professora cobra respeito, a professora cobra educação...a professora cobra: 'come direito, não bate a colher no prato...' Chega na casa dele é tudo diferente... vê o pai batendo na mãe ou vê o pai chegando bêbado, gritando com ele. E chega em casa, não tem hora pra almoçar, prá jantar, nada! Tem aluno que dorme sem comer! Não tem hora prá tomar banho, nada... chega na escola sujinho."*

A coordenadora comentou que chegaram a dar banho em aluno. Entretanto, diz ter melhorado muito desde que chegou na escola em 1.996. Acrescentou que gostaria de contar com a comunidade neste sentido: de estar ajudando com palestras, ou com trabalhos, não sabendo dizer exatamente como.

Sugeri que a escola procurasse a comissão dos moradores do bairro, que ainda não havia sido contatada.

O discurso das gestoras é evidente no sentido de que a participação da comunidade na escola teria apenas uma função: "prestar serviços". A escola coloca-se como "diferente" e superior, portanto, pensa em contar com a comunidade para "adequar" os alunos.

Entendemos que é a escola que está inserida no bairro e como instância pública, deveria atendê-los,

cumprindo a função de agência educativa durante todo o ano e não apenas no "começo do ano".

Conforme dizeres do Secretário da Educação do Estado de São Paulo em videoconferência realizada na manhã de 30/07/03 sobre o Programa Escola da Família e dirigida à todos os dirigentes regionais de ensino, supervisores e diretores de escola:

**"A escola pertence à família, não é do diretor... A escola é da comunidade. O diretor deve ser o animador, a alma... com paixão, entusiasmo e com luz. O diretor tem que evoluir a cada momento para melhorar e isso faz com que a comunidade tenha mais vontade de participar."** (Gabriel Chalita, 2003)

Alguns professores, porém, sequer conhecem o bairro onde trabalham. Esses professores que muitas vezes residem em outros pontos da cidade, apenas conhecem o espaço da escola, não tendo contato com a população do bairro.

Ceccon et al. (1.992:59) nos fala que

**"esse isolamento e separação entre escola e comunidade é ainda maior nas áreas de periferia e de favela. As escolas se protegem com muros e cercas como se os professores tivessem medo de uma invasão dos pais dos alunos."**

Ficou constatado que não há uma parceria entre escola-comunidade, apesar da coordenadora almejar os préstimos da comunidade para a educação moral das crianças.

Dada a amplitude e a complexidade das relações humanas entre professores, gestores, pais, alunos, comunidade e funcionários, esta realidade requer dos educadores, uma compreensão mais global dos problemas apresentados, ampliando seus limites de compreensão. Desta

forma os profissionais aprenderiam a lidar com as diversas situações vividas pelos alunos, pais e comunidade e aproveitaria tais situações para enriquecer as aulas além de possibilitar o relacionamento entre as partes.

Faz-se necessário pensar em um propósito de educação que mostre aos indivíduos que eles podem ter ações conjuntas na sociedade. Para isso, é preciso que todos, inclusive os poderes públicos, estejam envolvidos e imbuídos no propósito de que as crianças tenham condições dignas de sobrevivência, igualdade de direitos e escolaridade.

### **3.2 - A Interação Escola – Famílias dos alunos de 1ª série**

O conjunto de categorias até agora descritos no resultado das entrevistas realizadas, aponta para a “Família” como instância fundamental para o sucesso do aluno e como instituição necessária para atuar em parceria com a escola, conforme o ponto de vista das profissionais entrevistadas.

Entretanto, é possível observar, pelas falas apresentadas nestas entrevistas, uma cisão entre aquilo que diretora, coordenadora e professoras julgam ser o exemplo de uma família ideal e os diversos arranjos familiares que existem na atualidade e, especialmente, na realidade social em que atuam.

Quanto ao o que a escola, representada pela direção, espera dos pais dos alunos, a resposta da diretora foi imediata: o compromisso!

Ao ser lembrada das possíveis dificuldades para o pai ter esse compromisso, numa realidade conforme a exposta, assim a diretora se manifestou:

**"Eu acho que é assim... ter a consciência de que o filho, passando pela escola, que o filho, estudando... vá mudar a situação... Que é o único caminho... Acho que os pais, a hora que eles entenderem que a escola é um caminho para uma mudança na vida... acho que nós vamos atingir o objetivo principal da educação que é a mudança, que é a evolução... Ele tem que sentir, assim... ele tem que acreditar que a escola é um papel fundamental para o crescimento dele."**

E é fácil o pai acreditar nisso? Perguntei.

**"Eu acho que não... não é fácil, é um trabalho difícil para a escola. (...) Eu acho que a escola, em alguns momentos, nós estamos desacreditados... Que tem muito... muitos pais, que tem ainda esta fala: *Estudar prá quê?*"** Respondeu a diretora.

Apesar da direção querer o compromisso dos pais, não está vendo tal atitude na maioria dos mesmos...

Segundo a diretora:

**"Ele colocou o filho na escola, então agora é a escola que vai tratar da educação do filho e ele lava as mãos... Então, é nesse ponto que eu falo do compromisso, não que ele não matricule o filho na escola. Ele matricula, mas ele acha que o compromisso dele acabou aí. Ele matriculou, ele veio na reunião de pais e acabou... e não é isso que nós queremos."**

Na visão da diretora, os pais não valorizam a escola e por isso não se comprometem com a educação dos filhos.

Uma outra questão abordada junto à diretora foi sobre o diálogo entre escola e pais. Quando a escola

solicita os pais, quem estes devem procurar: a direção, a coordenação ou os professores?

Quando o assunto é pedagógico, chamam os pais através de bilhete e neste já consta "Favor comparecer à escola para..."

Tem assunto que é a professora que quer conversar com o pai. Se for um assunto somente pedagógico, a coordenadora chama, e então o pai conversa com a coordenadora e a professora. Isso porque evitam conversar individualmente com o pai principalmente se for um assunto que nos dizeres da diretora "pode gerar alguma coisa", ou seja, alguma polêmica sobre o trabalho do professor. A não ser que seja um assunto informal. A conversa entre a coordenadora ou professores e os pais ocorrem apenas no caso de indisciplina e também ligada à questão pedagógica, de sala de aula, sendo a coordenadora responsável pelo encontro. Se for um caso mais grave de indisciplina, a direção da escola assume a responsabilidade.

Não obrigatoriamente a professora precisa comunicar a diretora se tiver a necessidade de chamar um pai. No entanto, no horário de intervalo, ela sempre está na sala dos professores, conversando. Então, mesmo informalmente, fica sabendo das ocorrências. Ela procura manter este diálogo para ficar inteirada da situação da escola. Segundo seu ponto de vista, procura trabalhar em conjunto.

Nesse sentido, os próprios pais já definem a gravidade do problema da criança em função do profissional - professora, coordenadora ou diretora - que está convocando sua presença na escola. Apesar de nunca ter ocorrido casos extremos, conforme dizeres da diretora, este seria um indicador: **"Se for só para conversar com a professora, é uma coisa mais leve, né..."**

Sua análise sobre como é estabelecida a relação com os pais dos alunos, é que desde que chegou nesta escola, procura tratar os pais da melhor forma possível:

*"Eu sempre procuro mostrar para os pais que escola... e a família querem alcançar o mesmo objetivo. Que a gente quer o melhor para essa criança... e que não adianta a escola querer trabalhar sozinha e nem o pai trabalhar sozinho... tem que trabalhar em conjunto... Hoje a gente não pode mais... assim...cobrar só do pai... a família que tem que educar, e nem a família adianta cobrar só da escola, que a escola que tem que educar essa criança. Nós temos que educá-lo, juntos... que a criança precisa de amor e precisa de limites..."*

A diretora disse ver receptividade da parte dos pais neste diálogo. No entanto, comentou que às vezes os pais chegam agressivos, nervosos, bravos, e que é preciso saber recebê-los, para evitar atritos. **"A gente tem que mostrar... mas não é só 'passar a mão na cabeça' desse pai não... a gente tem que chamá-lo para esse compromisso..."** Como exemplo cita os casos de faltas:

*"Olha, se o seu filho ficar faltando nós vamos encaminhá-lo para o juizado de menor... o juizado vai cobrar da senhora, porque de sete a quatorze anos é responsabilidade total do pai que esse filho esteja na escola, e o juiz não vai querer saber dessa história que a senhora está contando prá mim..."*

Alguns pais se assustam com esse diálogo, pois eles têm certo medo de receber a carta do juizado; outros, porém, segundo a diretora, dizem não saber o que fazer com o filho... **"Eis a falta de compromisso"**, argumenta a diretora.

E diante desta fala dos pais, a diretora se manifesta geralmente assim **"\_ Mãe... a gente tem que saber o que fazer com um filho!"**. E acrescenta que:

***"Se a mãe não sabe o que fazer com o filho e a escola não sabe o que fazer com o filho... esse filho vai ficar como? Então, a gente tem que cobrar sim... uma mãe e um pai, não pode estar falando 'não sei o que fazer com ele...' algum caminho há de ter... porque é muito fácil... é muito cômodo dizer 'não sei o que fazer com ele... eu não posso com a vida dele...' Nós não estamos falando de adulto... nós estamos falando de crianças..."***

O que se vê é que a escola devolve para a família problemas que muitas vezes ela mesma não consegue resolver; e ao invés de tornar-se parceira dos pais, coloca-se numa posição superior a eles. Ocorre que afastando os pais da escola, alguns problemas acabam se tornando cada vez mais difíceis de serem resolvidos.

Os pais possivelmente sentem-se desarmados diante de uma escola que pelo jeito temem enfrentar, sequer questionando algumas diretrizes injustas da instituição, aceitando com resignação decisões escolares que influem diretamente em suas vidas familiares. Isto fica evidente também nas reuniões de pais observadas pela pesquisadora.

Em face da possibilidade de os pais às vezes serem pressionados pela escola para que se enquadrem nos padrões por ela estabelecidos, foi perguntado à diretora em que momento os pais poderiam estar conversando com a equipe técnica da escola ao mesmo tempo, ou seja, com a diretora, professora e coordenadora.

Ela respondeu que em casos de "mal entendidos" envolvendo professores, alunos ou seus familiares. Um caso, por exemplo, em que o filho conta "do seu jeito" para o pai, algo que tenha acontecido na sala de aula, ou mesmo alguma briga na escola; ou quando a mãe vem reclamar alguma atitude que a professora tomou na classe e que ela não tenha gostado. Quando os pais comparecem no estabelecimento

para tratar desses assuntos é necessário que estejam juntos: a criança, o pai, a professora, a coordenadora e a diretora para intervir. A menos que seja uma situação delicada, para que não entre em "choque", a diretora conversa com cada um separadamente.

Para a diretora é preciso estar sempre do lado do professor, apoiando, não podendo deixá-lo sozinho nestas condições. Mesmo que se apure que o professor não tinha a razão, a diretora, diante do pai, vai estar do lado do professor... Depois conversará com ele separadamente. Sob a sua perspectiva isso é "administrar pessoas".

As redes de relações que se formam entre escola e famílias, podem ser o alicerce para a sólida educação das crianças dentro do contexto social. Isto posto, repensar a prática executada no cotidiano da escola, parece-nos função de todas as pessoas que se comprometem a trabalhar com educação. Somente assim haverá possibilidades de mudanças que façam emergir as boas relações entre as duas instituições: escola e família.

Ainda que a diretora esteja participando de capacitação profissional "Circuito Gestão", algumas de suas ações parecem reforçar a cultura da escola em detrimento de uma visão de mundo mais ampla, haja visto suas posturas (e também da coordenadora e professoras) diante da realidade escolar.

Este parece ser um ponto crítico da formação continuada, no qual o investimento no desenvolvimento profissional de gestores e professores parece se revelar pouco eficiente. Faz-se necessário considerar que a mudança na prática não é uma decorrência imediata do conhecimento das novas teorias propostas; no entanto, este profissional, inserido no contexto da realidade, deveria buscar inspirações e alento para ousar e criar ações eficientes.

A coordenadora Pedagógica, ao ser questionada sobre o que espera dos pais dos alunos, disse que gostaria que eles fossem mais atenciosos, amorosos e carinhosos com os filhos. Porém, de alguns pais não espera nada disso, não sabendo dizer se é a minoria ou 50% deles. Mas tem pai que diz não saber como dar amor para o filho. Quando a escola pergunta para os pais se eles beijam a criança, ou se conversaram com o filho, respondem que "surraram, isso sim", e riem da coordenadora.

**"A mãe acha que somos muito diferentes! Tem pai que fala assim... É porque a senhora não tem a vida que eu tenho! A senhora não vai na roça, não fica no sol, não tem problema de dinheiro... Por isso que a senhora fala isso de carinho, de amor, de beijo e de abraço..."**

Perguntei o que a coordenadora considera como família ideal para contar com o trabalho pedagógico.

A coordenadora fez comparação com outra escola, dizendo que gostaria de ter alunos cujos pais fossem professores, dentistas, médicos. Pois ela gostaria que quando chamasse os pais, eles comparecessem, tentassem ajudar... Desse mais carinho para os filhos:

**"Porque os filhos deles, além de morar mal, comer mal, vestir mal, não têm amor, não têm carinho, não têm nada... além de não ter dinheiro... porque eu reconheço que a sobrevivência para eles é muito difícil."**

Diante do exposto, perguntei se a coordenadora achava importante a parceria entre escola e família, ou se estava descartando essa possibilidade.

**"Tem pai que eu estou descartando"** respondeu a coordenadora. **"Tem pais que eu nem chamo mais aqui."**

Esta distinção entre os pais não acaba criando mais problemas ainda na escola? A coordenadora disse que não: **"Os pais dão Graças a Deus que não chama para vir pra escola."**

Salientou que na Reunião de Pais, alguns ficam durante todo o tempo olhando para o relógio e interrompe a fala da professora para perguntar se ainda vai demorar a reunião; outros chegam bêbados...

Comentou que descarta alguns pais, porque durante o tempo que está como coordenadora, aprendeu muitas coisas e dentre elas, percebeu que quando chamava alguns pais para conversar, ficava sabendo no outro dia, que os filhos haviam sido espancados. Então, prefere chamar a criança e falar diretamente com ela, "como se fosse seu filho".

Mesmo diante da caracterização dos pais apresentada pela coordenadora, ela disse estar criando um projeto que se chamará: "Pais interagindo com a escola". Uma vez por mês, a professora de cada classe, chama um pai de aluno para dar um depoimento (talvez se esquecendo da jornada de trabalho que estes têm diariamente), para contar uma experiência, ou então, o pai ou a mãe pode indicar alguém para vir até à classe desenvolver algum tema. Percebeu resultados pontuais no rendimento do aluno cujo pai fez um depoimento em sua classe.

A relação que a coordenadora mantém com as famílias enfatiza a questão pedagógica e os encaminhamentos médicos. Quanto ao diálogo que estabelece com a família, a coordenadora expôs:

**"Eu chamo na minha sala... eu converso sim... eu tento... Mas é difícil, porque eu tenho pais que não sabem nem escrever e ler! Pensou ele estar ouvindo de mim que ele tem que dar amor para o filho dele, que ele tem que beijar o filho dele? É estranho para ele também, não é?"**

Para finalizar, perguntei como a coordenadora concebe as relações humanas nesta escola?

Em síntese, respondeu que há grande harmonia entre todos.

Podemos concluir através dos dados levantados, que as gestoras parecem certas de que os pais, pelo fato de não terem boa formação escolar, não terem preparo, não terem recursos financeiros, não estão aptos para conduzir os filhos de maneira adequada. Elas procuram nos familiares, apenas características distintas das camadas médias da população a que talvez pertençam.

A tendência, mediante esta situação é tornar ainda mais difícil uma aproximação entre escola e famílias, pois a equipe da escola parece não reconhecer que toda a experiência que as famílias podem oferecer na transmissão de um modo de vida a seus filhos é valiosa diante dos problemas que estes terão de enfrentar cotidianamente fora da escola.

Ao verificar como se dá a relação professoras e famílias, P1 foi questionada se conta com os pais dos alunos, em quais momentos e a maneira como são estabelecidas estas relações. P1 disse que gostaria de contar com a participação de todos, que os pais mostrassem interesse pelo filho e participassem da escola para que os filhos percebessem esse interesse; não somente para saber se eles se comportaram na sala de aula, ou se ele aprendeu. Segundo a professora, **"tem pais que apenas perguntam se o filho vai passar de ano"**.

A professora disse que faz muita falta a presença do pai na escola, principalmente para **"os alunos de primeira série. Eles sentem-se importantes e querem mostrar o caderno, querem receber elogio"**.

Comenta que **"os pais dos alunos que menos precisam, são os pais que mais comparecem na escola"**.

Sobre a relação que é estabelecida entre a professora e os pais, P1 disse que nunca teve problemas com os pais, nunca teve reclamações. Acha que os pais vêem a professora como amiga, pois eles próprios dizem a ela que não teriam essa paciência...

Sobre se os pais contam com a escola, P1 acha que **"os pais contam com a escola para tudo"**. Disse ter criança que vem doente de casa para alguém da escola levá-la ao médico. Segundo ela, um aluno ficou em sua casa por quinze dias e aí foi até a escola, para que essa o encaminhasse ao dentista. Além disso, faz pouco caso das questões educacionais. P1 disse ter um caso de aluno que vem para a escola apenas para comer.

A escola de acordo com esta professora, parece não estar envolvida com as famílias mais carentes de informações, de orientações e diálogo.

A P2 diz que, dos vinte e nove alunos, conta com dez pais que realmente se preocupam e conversam sobre seus filhos. Acrescenta que alguns até vêm na escola: **"Escutam e falam alguma coisa, mas não resolvem nada"**.

Perguntei como e para quê a professora gostaria de contar com os pais e a P2 respondeu que gostaria que os pais mandassem seus filhos para a escola.

Na verdade, pude notar que os pais mandam os filhos para a escola, mas a professora se queixa das aulas de reforço que acontecem no período inverso. Há que se levar em consideração as possíveis dificuldades para as famílias cumprirem esta determinação da escola, haja vista que, conforme colocações da própria professora, **"os alunos desta classe moram em outros bairros, tais como a Colônia do Oscar Pedro, Jardim Planalto, Jardim do Lago e então, os**

*pais alegam que não têm como mandar seus filhos para o reforço."*

P2 diz já ter convidado os pais para participarem:

*"... ajudarem na aula, mas nunca ninguém se prontificou. Mas eu tenho algumas mães que eu vejo, que sempre estão ali com os filhos, que sempre estão preocupadas, sempre estão vindo saber..."*

Comentou que *"muitos pais vêm na escola apenas para reclamar que alguém machucou o braço de seu filho... vem mais para saber o que aconteceu com o filho dele na hora do recreio"*.

Sobre a relação que estabelece com os pais, a professora resume que *"a relação é boa com quem participa, mas não há afinidade, não existe um diálogo com a maioria, que vem na reunião apenas para assinar"*.

Sobre os pais contarem com a escola, a P2 acha que *"muitos pais jogam nas costas da escola, a educação de seus filhos"*.

Educação em que sentido? Perguntei.

*"Em tudo... educação pra se portar numa mesa, para se comportar numa fila, prá auto-estima deles... sabe assim, os valores deles... você demonstrar valores prá eles... valores religiosos, valores morais... eles não têm..."*

Perguntei o que ela achava disso.

*"Eu acho um horror! Porque a escola tem realmente, né... que ajudar a família, mas essa família tem que se interessar mais por esses assuntos das crianças... é fácil por filho no mundo e deixar pro mundo, né... deixar desse tamanho pro mundo... Eu acho que a família está deixando muito a desejar... porque pra eles tanto faz, como tanto fez... Eles baterem ou*

***apanhar... eles não têm diálogo, eles não têm conversa... Entre os alunos e entre os pais também!"***

Ao refletir sobre o que a professora havia dito, no início desta entrevista, que alguns pais vinham na escola apenas para reclamar sobre as brigas que acontecem no recreio, vale dizer que esta atitude do pai no nosso ponto de vista, parece um ato de proteção à criança, de proteção ao filho. Enfim, diante do que foi dito anteriormente e o que está sendo colocado agora: que os pais deixam tudo para a escola, indaguei se a professora se referia também àqueles pais. Entretanto, ela disse não serem os mesmos. Disse que os que deixam tudo para a escola é a maioria que nunca participa.

Para a P2, ***"os pais contam com a escola também para comer, e que a escola é a casa deles"***.

Perguntei para a professora se a escola não é vista pelos pais, como um espaço de aprendizagem, que ensinará o filho a ler e escrever; e a professora diz que não. Colocou que

***"difícilmente os pais vêm na escola para saberem se o filho está aprendendo, e que nunca nenhum pai perguntou se o filho passou de ano sabendo, ou se passou porque não pode reprovar."***

Para P2, os pais vêm a escola como um lugar que "guarda" o filho. Vale lembrar que as pesquisas apontam que os pais valorizam a escolaridade de seus filhos, independentemente de sua classe social.

O educador trabalha com seres humanos; trabalha com vidas; trabalha com a sociedade. Não dá para separar a vida de casa com a vida da escola, o que não quer dizer que uma seja extensão da outra, mas uma complementa a outra.

Não dá para compartimentar ou esperar que os pais reproduzam a fala da escola agindo exatamente do jeito que esta "quer", à mercê das formas institucionalizadas e conservadoras.

P3 conta com a maioria dos pais. Disse que os pais procuram atender da maneira que eles podem. Coloca que nenhuma das vezes que chamou os pais eles discordaram das atitudes tomadas por ela; pelo contrário, confirmam que o filho em casa também tem determinado comportamento.

***"Qualquer queixa que eu tenha... o pai participa sim... da... na maneira dele... acho que nem sempre é o que é necessário, mas na maneira dele, ele procura atender..."***

Conta com os pais porque acha que a educação não é só do professor e só do pai. Acha que é de todos juntos: da sociedade, da família.

***"Eu acho que... assim... o professor pede amparo, ne'? Porque nem sempre ele consegue sozinho... problema de comportamento, de aprendizagem".***

P3 disse chamar o pai quando a criança não está aprendendo para ver se em casa ele está fazendo as coisas "direitinho". Se em casa ele faz, aí a professora tenta ver onde está o problema.

***"Quando alguma coisa não vai bem, a primeira pergunta que você faz é se você está fazendo a sua parte... será que eu estou conseguindo estimular, para que ele aprenda? Ou será que é algum outro problema?"***

Segundo a professora, é preciso resolver de maneira conjunta. Assim sendo, eu quis saber, como o pai poderia ajudar a professora fora da escola?

Respondeu que seria com atividades extra-classe, nas lições de casa, quando o pai sabe ler, ele ajuda.

**"A própria criança demonstra maior importância quando o pai também se interessa... então, ela leva a tarefinha, e o pai ficou contente... ele volta e conta que o pai gostou, que o pai está participando."**

A professora conta com os pais na ajuda das atividades e encara esta ajuda como se fosse uma atividade de reforço.

Ao ser questionada se todos os pais tinham condições de ajudar seus filhos, a professora lembra que os pais apóiam, mas não o necessário. Diz que em 50% da classe, as mães não sabem ler e complementa dizendo que **"as crianças que têm mais problemas na classe, é também quem tem mais problemas em casa... a mãe trabalha muito, a mãe não sabe ler..."**

Para a professora, se a mãe não sabe ler, esta é de um nível econômico problemático, e então não tem acesso a livros e revistas, ficando mais difícil. Entretanto, nem sempre significa o fracasso do aluno. **"É que coincide às vezes, da criança não ler e não ter ninguém em casa que possa apoiar também..."**

No entender da professora, o relacionamento que estabelece com as famílias que vem à escola é bom. **"Converso com todos os pais e quando tem algum problema mais sério, chamo do lado"**.

Referindo-se ao fato de os pais dos alunos contarem com a escola, a professora disse que os que contam com a escola, são os mais atenciosos, os que se preocupam com os filhos, aqueles que avisam quando a criança precisa faltar, quando vem buscar o aluno mais cedo. Acrescentou

que esses pais, que são a minoria, **"às vezes até incomodam!"**

**"Eu acho que eles contam, pois se não fosse importante, eles não davam bola, né?"**.

Os pais procuram mais a professora do que a coordenadora e a diretora, pois segundo a P3 entende:

**"os pais contam com a escola para a aprendizagem do aluno e também porque precisam, porque têm que trabalhar e durante o tempo em que as crianças estão na escola, eles ficam mais sossegados"**.

Conclui que deve ser desta maneira: ajudando-os e as crianças aprendendo.

Parece que ainda não foi estabelecido um vínculo de respeito e compreensão entre a professora e a família de seus alunos; pela fala e pelo jeito como faz suas colocações, a impressão é de que existe uma relação superficial da professora com as famílias, carecendo de um envolvimento maior para o conhecimento da vida de seus alunos. Perguntei se ela achava importante a escola manter relação com as famílias dos alunos.

Respondeu que **"escola e família são duas coisas distintas"**, e acha que o pai não pode ajudar muito. Considera que o problema da aprendizagem é apenas dela.

**"Dá a impressão que quanto mais você chama o pai e a mãe, você está, em partes, delegando poderes, e você está deixando de cumprir o seu papel. A união sempre ajuda. É muito importante para a criança, a família e a escola. Se ela perceber que as duas estão trabalhando juntas... as duas têm a mesma fala, né... Eu acho que vai melhor."**

Pergunto se os pais vêm mais para a escola quando convidados ou espontaneamente e a professora diz que vem mais quando ela chama. E eu questionei: porque ela chama?

Diz que chama poucas vezes, "umas duas vezes" e é em circunstâncias como, por exemplo, se a criança está com algum problema, se está indo muito ao banheiro, se não está aprendendo, com relação a brigas, se não está se comportando bem.

Com relação à questão dos pais contarem com a escola para a efetiva aprendizagem, P3 disse que nem sempre foi assim, que os pais não tinham consciência. Lembrou de sua própria família, cujos pais não davam importância para a escola, pois queriam que os filhos trabalhassem.

No entanto, contou um caso recente, de um pai, que ao ser procurado pela escola para verificar o porquê das faltas de sua filha, respondeu que ela não precisaria estudar para depois ficar desempregada como ele.

Segundo a professora, **"eles dão mais importância, mas não esperam mágicas. Não esperam que quando o filho saia da escola tenha uma condição de vida melhor."** Para a professora, o estudo é uma oportunidade a mais.

Perguntei se há pais colaborativos e a professora disse que não. Eles apenas participam.

A P3 só não conhece a família de uma aluna. Sabe que ela não mora com os irmãos e os pais, mas diz não perguntar muito aos alunos sobre suas famílias, pois acha que é um "direito" da criança manter a discrição de suas vidas particulares e não quer ser indiscreta.

**"Eu não pergunto muito sobre a família... eu me sinto intrusa de ficar perguntando... eu sei muito pouco... eu sei o que eles me contam... e eles gostam de contar, né..."**

P4 disse que procura contar com os pais, e justifica que pelo fato de trabalhar com o construtivismo, não consegue dar atenção especial a determinados alunos, pois olha para a classe como um todo. As aulas em classe e as aulas de reforço para alguns alunos não são suficientes, comenta a professora.

Conta com os pais para **"ensinar em casa"**. Quando os chama para reunião, fala das dificuldades dos alunos e pede ajuda em atividades tais como: tomar leitura, ensinar a recortar e colar. **"Nessa parte eu procuro contar com eles... para ensinar mesmo... para ajudar lá em casa... para dar um apoio, pelo menos..."**

Ao ser questionada sobre os momentos que mais precisaria contar com os pais, responde que é o ano todo:

**"principalmente no primeiro semestre, que é mais difícil o trabalho do professor. No segundo semestre não, porque já estão começando a ler, então eles caminham sozinhos... já não precisa muito da professora, dos pais..."**

Pergunto como é a relação da professora com os pais dos alunos e a professora relata que a regra da escola é uma reunião por bimestre, não havendo impedimentos para os professores chamarem os pais quando necessário.

**"Na reunião eu falo tudo o que está acontecendo... Claro! Tem aluno que você nem precisa falar nada, são os melhores alunos, você nem precisa comentar muito, ne'... Mas o pai vem: 'Eu quero saber'... eles gostam de saber! Aí eu fico... dispenso os pais que não têm problemas com os filhos e fico com os que têm mais dificuldade... e falo... Olha... preciso disso... disso... disso... Queria que vocês me ajudassem, que a responsabilidade do filho não é do professor só, é dos pais também..."**

Quis saber como os pais recebem essa conversa, e ela disse que eles concordam, "por incrível que pareça". No entanto:

*"têm pais que ficam com um pé atrás com a professora... mas depois, quando você começa a falar... porque ao mesmo tempo que você critica, a gente sabe elogiar também o filho... toda criança, não tem só seu lado ruim... Tem o lado bom também..."*

P4 comentou que *"a maior preocupação dos pais, é saber se o filho responde"* para ela.

Em alguns casos, a professora disse ter *"medo de falar, pois os pais ao chegarem em casa, batem em seus filhos. Isso já aconteceu várias vezes, e afetou a relação com o aluno"*. Disse que após a reunião, alguns pais ajudam, outros não.

Pergunto se ela saberia dizer quantos exatamente aceitam e entendem sua posição, e a professora responde que *"precisaria de mais diálogo com os pais"*, mas a maioria entende. Apenas seis pais, cujas situações são mais críticas, não "entendem."

*"Geralmente é assim... os casos mais críticos é que eu não posso contar muito com o apoio deles... Os que precisam ser encaminhados, a mãe não leva..."*

Sobre os pais contarem com a escola, P4 sente que *"nesse ano, os pais querem um lugar para o filho ficar - meio período que seja, que ele tenha o mínimo de aprendizagem e um lugar para comer"*.

Eles não pensam na aprendizagem? Indaguei.

*"Mas não como um fator principal"* - respondeu a professora: *"A maior parte quer um lugar pro filho ficar e comer!"*

A professora acha que os pais "não ligam" para o filho, e exemplifica contando que há um aluno que tem condições de executar suas atividades em classe, mas que "não quer fazer". Relata que o próprio pai diz que ele é "um caso perdido... falam na frente da criança".

**"Então, você vê que não é a mesma coisa, o que eu quero e o que eles querem".**

P4 desabafou, que dos trinta e dois alunos, apenas seis não aprendem. Mas, como profissional que é, não consegue deixá-los de lado e sentir-se confortável porque a maioria vai bem... **"A gente fica inculcada com aqueles que não aprendem... onde foi que eu errei? São os pais que depositam a criança aqui..."**.

Perguntei se não havia pais colaborativos. A professora disse que sim, que em uma classe há os dois tipos de pais: os que colaboram e os que abandonam; no entanto, não soube indicá-los e nem falar de suas colaborações; disse que iria "sondar" melhor.

Perguntei se os pais vinham sem serem chamados ou apenas nas reuniões. P4 disse que:

**"a maior parte desses pais vem apenas nas reuniões, com a preocupação de assinar a lista de presença. Quando chamados, também vem, não no dia marcado, mas quando coincide de faltarem do serviço, aí eles comparecem na escola para atender a solicitação da professora".**

P5 conta com os pais para que ajudem nas atividades escolares de seus filhos em casa e para que atendam os encaminhamentos propostos pela escola. Explica para os pais, que é importante essa atenção deles e que o fato de a escola ter encaminhado seu filho para o psicólogo, não significa que esse seja "débil mental".

Segundo a professora, os pais aceitam sua fala, alertando que **"tem a maneira certa de falar..."**. Ela chamou seis pais de alunos que foram encaminhados, e este diálogo ocorreu na "porta da classe", com cada um, mas não na frente do aluno; chama-os "à parte".

Sobre a relação que a professora estabelece com os pais, ela disse ser boa, e resume: **"os pais que não ajudam, também não atrapalham."**

Os pais contam com a escola para a aprendizagem. Nesse ano, P5 acha que os pais de seus alunos estão reconhecendo a importância da educação. Está feliz por este motivo e disse já ter comentado com eles sobre sua satisfação.

Nas reuniões, 95% dos pais comparecem. No dia-a-dia, às vezes os pais falam com a professora no portão da escola quando trazem seus filhos.

No caso da P6, sobre a questão de contar com os pais dos alunos, disse que ainda não teve contatos com os pais e não participou da primeira reunião devido ao seu afastamento médico por ter sofrido um acidente de trabalho (caiu nas escadarias da escola), no início do ano letivo.

Dos pais que a professora tem chamado, percebeu que:

**"... geralmente os alunos que você não tem problemas, são os que vêm para a escola e os que você precisaria mais ali... que tem mais problemas, são os que não vem muito."**

No entanto, falou que 70% dos pais colaboram. Mas, gostaria de contar com todos. Perguntei para quê e ela disse que no caso dos alunos que já percebeu que tem bastante dificuldade, a escola já está fazendo os encaminhamentos para o fonoaudiólogo, psicólogo e fazendo o

teste visual; assim sendo, os pais precisam levar essas crianças aos médicos indicados pela escola.

No caso das mães que participam, quando a escola detecta uma dificuldade, no dia seguinte já tomam as providências; os alunos que têm mais dificuldade, que os pais não dão muita atenção, a escola não tem a certeza se realmente levam nas consultas.

Disse contar com os pais também no auxílio das atividades de casa.

P6 relatou que a relação que estabelece com as famílias é boa, que encontra com as mães quando elas trazem seus filhos para a escola e que costumam conversar. Disse também que a escola está sempre aberta para os pais.

Perguntei se a professora achava que a participação dos pais faz diferença na aprendizagem da criança.

A resposta foi negativa, e justificou dizendo que, **"a participação dos pais na aprendizagem das crianças deve acontecer antes delas entrarem na escola"**.

Para P6, a criança deve ter interesse, sendo que a imposição do pai não adiantaria. A menos que a mãe mostrasse um caminho, ficasse junto com o filho, fizesse uma leitura para ele, para que tivesse resultado. E complementa dizendo que:

**"inclusive a gente nem faz muita coisa pensando nos pais em casa prá ajudar não! A gente procura... quando a gente dá algum trabalhinho para eles fazerem em casa, alguma liçãozinha de casa é pensando no que eles consigam fazer sozinhos... pensando em ter alguém, não!"**

A professora compreende que **"muitos pais trabalham o dia todo devido à situação econômica, e quando chegam em casa estão cansados"**.

Falou que **"essas crianças aprendem a se virar sozinhas, apesar de sentirem a ausência dos pais em determinados eventos, como o Dia da Família na Escola"**.

Colocou que há pais que contam com a escola como um lugar para a criança ficar enquanto vão trabalhar, outros contam com a escola para terem uma refeição diária, mas de maneira geral os pais dos alunos da primeira série contam com a escola para que seus filhos aprendam a ler e a escrever. Para P6:

**"Os bons alunos têm vontade de prosseguir com o estudo e os pais apóiam. Os que apresentam problemas, às vezes faltam da escola para irem com seus pais no trabalho"**.

Perguntei para a professora se no decorrer do tempo, em função dos anos de experiência, ela percebeu alguma mudança na relação que a escola estabelece com as famílias.

Respondeu que a escola sempre ficou aberta para os pais: **"O pai quando quer conversar com o professor... nunca foi negado isso!"**

Colocou também que os pais participavam das festas e que os que têm disponibilidade de tempo, vem mais na escola; alguns já se ofereceram para serem voluntários na limpeza.

A professora acha que agora é mais ativa a participação dos pais no Conselho de Escola e na APM - Associação de Pais e Mestres - talvez por serem escolhidos pela escola de acordo com a disponibilidade de tempo.

P6 conclui que quanto mais relacionamento com os pais, melhor! No entanto, diz que é preciso saber conversar, pois alguns pais são mais "ásperos" e o professor não deve "criar casos."

Sabe-se que o contato da família com a escola e vice-versa ajuda no desenvolvimento escolar da criança; a questão é saber como estabelecer relações frutíferas para que uma possa contar com a outra.

Quando a escola se aproxima das famílias, os pais sentem-se mais seguros no relacionamento com os professores, conforme podemos notar pela fala de P5, que reconhece em seu depoimento a valorização dos pais na educação dos filhos, independente da classe social.

No entanto, pode-se concluir que a relação estabelecida pela escola com as famílias acontece de maneira diferente com os pais que participam - esses são vistos pelas profissionais como interessados e são pais de alunos com propensão ao sucesso. Já os pais que não comparecem, normalmente são trabalhadores e seus filhos enfrentam problemas de aprendizagem; neste caso, a escola caracteriza-os como pais relapsos, desinteressados etc.. Sendo assim, os casos de insucesso são evidenciados na visão das professoras por culpa da ausência dos pais na vida escolar dos filhos. Ou seja, quando a ação dos pais vai ao encontro das expectativas do professor, tudo flui bem no cotidiano da escola. Caso contrário, a família é responsabilizada, sem que se faça uma análise mais profunda das causas desta ausência.

Além do mais, em que pese as dificuldades da escola, se esta continuar a acusar as famílias "lavando as mãos" diante dos problemas; justificando que se os pais não cumprem suas funções, a escola também não vai se evolver; enfim, neste "jogo de empurra", onde a instituição se coloca "contra a família", quem vai possibilitar a educação deste aluno?

Ocorre que ao mesmo tempo em que a escola "reclama" da ausência dos pais, alegando que esses não

"cuidam" dos próprios filhos - negando-lhes amor, afetividade, cuidados médicos e educação, culpando-os pelo fracasso escolar de seus filhos, por outro lado a escola não implementa ações de aproximação com estas famílias.

A impressão que se tem é de que a escola procura "culpados" para os problemas que não consegue resolver. Projeta nas famílias ou nas próprias crianças a causa do insucesso escolar, reforçando ainda mais as dificuldades que pais e filhos enfrentam na sociedade, em virtude de suas condições de vida.

Para ilustrar, referimo-nos à Patto (1.997:292/293):

*"Apesar desse estado de coisas, do qual muitos educadores têm uma idéia fragmentária, professoras e diretoras tendem a atribuir o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos e ao desinteresse e desorganização de suas famílias. (...) Os rótulos assim produzidos 'grudam nos dentes' dos oprimidos e funcionam como 'mordaças sonoras' (segundo expressões usadas por J.P. Sartre para se referir à adesão dos colonizados à ideologia do colonizador) que dificultam uma visão crítica de sua condição social e os mergulha num discurso de auto-acusação."*

Como não entendem a importância da relação com as famílias mais necessitadas de ajuda, as professoras parecem resistir às mudanças, resistindo à interação com as famílias dos alunos.

Por isso acreditamos, tal como Mizukami et al (2.002), que

*"(...) É preciso criar na formação continuada uma tal rede de interações que permita às professoras investirem no acesso a novos conhecimentos e na revisão de suas posições, sem precisar se defender de tentativas de imposição de mudanças que não entendem. O que normalmente chamamos de resistências das professoras às mudanças parece ser muito mais*

***resistência delas à desapropriação de seus saberes (os da experiência, mas também aqueles com os quais tomaram contato no percurso de sua formação)."***

Algumas professoras contam com os pais para ensinarem seus filhos em casa em atividades como tomar leitura, ensinar a criança a recortar e colar etc., não levando em conta que muitos pais não têm tempo e nem conhecimento para tanto. Conforme dizeres de Chalita ***"...Muitas vezes o pai não tem formação para ajudar o filho"***. (Videoconferência - 30/07/2003).

Interessante relatar que P4 e P6 são as duas professoras do período da manhã e por isso trabalham unidas na preparação de aulas, na decisão conteúdo e demais atividades. Elas estudaram juntas no ensino médio e na graduação e, no entanto, têm concepções diferentes na questão de contar com as famílias para ajudar na lição de casa.

Ainda que as professoras tenham passado pelos mesmos cursos acadêmicos, a prática pedagógica diferenciava-se uma da outra. Isto está a nos indicar, conforme dizeres de Ghedin (2.002:139), que as experiências e o conhecimento não são homogêneos nem idênticos:

***"As diferentes posições sociais dos sujeitos e suas distintas experiências de vida criam diferenças que se refletem nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos, e nas ilusões."***

A solicitação de ajuda aos pais conforme se nota nos relatos de algumas professoras, parece estranha se considerarmos os altos índices de adultos analfabetos ou semi-alfabetizados neste bairro onde a escola está inserida, de acordo com o Plano de Gestão (1.999-2.002) elaborado pela equipe escolar:

**"(...) Eles não possuem um acompanhamento diário dos pais com relação às atividades escolares, pois os mesmos além de não disporem de tempo, também possuem pouca ou mesmo nenhuma instrução..."**

Há um grande número de mulheres que trabalham fora de casa, inclusive as que têm uma situação socioeconômica precária, que trabalham na zona rural, o que, portanto, faz supor que esses pais não têm condições de ajudar na escolaridade de seus filhos. De acordo com Patto (1.998:57)

**"É irreal esperar que essas mães e pais ajudem seus filhos nas lições".**

Portanto, de acordo com essa pesquisa e fazendo um contraponto com a literatura da área, confirmou-se que o profissional da escola traz a sua própria bagagem pessoal e profissional, acreditando estar caminhando na direção certa.

### **3.3 – A escola interagindo com as famílias de seus alunos: algumas cenas**

As observações feitas durante o ano letivo de 2.001 tais como as reuniões de pais, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, as Reuniões de Conselho de Classe e os dois eventos do Dia Nacional da Família na Escola, foram alguns dos momentos escolhidos para a identificação da forma como a escola concebe os familiares de seus alunos e como são estabelecidas as relações entre escola e famílias.

Os relatos estão descritos detalhadamente no CD-R anexo, onde se respeitou a cronologia dos vários acontecimentos ocorridos no espaço escolar ao longo do ano.

Em síntese, apresentamos a análise dos resultados das observações.

### **3.3.1 – As Reuniões de Pais e Mestres**

Um dos momentos mais importantes na interação escola-famílias é a reunião de pais. É nesta ocasião que os gestores e professores têm a oportunidade de dialogarem e se aproximarem das famílias possibilitando conhecê-las para conhecer melhor seus alunos.

Das quatro reuniões previstas com os pais, aconteceram três na escola pesquisada, durante o ano de 2.001.

A primeira foi no dia 14/03. Normalmente esta reunião que acontece no início do ano letivo tem a finalidade de apresentar a escola aos novos integrantes. As aulas começaram no dia 08/02 e após um mês a escola recepcionou as famílias, já alertando-os sobre alguns alunos das primeiras séries que apresentavam “problemas de aprendizagem”, sendo que este também foi o enfoque da segunda reunião que aconteceu no dia 17/08.

Foi possível evidenciar que os dados levantados nas entrevistas se repetem nas reuniões de pais. Ou seja, a reunião gira em torno de adequar os familiares dos alunos às normas da escola e a ênfase é dada aos casos “desviantes”, aos alunos propensos ao fracasso escolar.

Os rótulos e jargões são comumente freqüentes nas falas das profissionais, como se pode observar pelos relatos nas entrevistas, reuniões de pais, reuniões de conselho de classe e na HTPC. P2 e P4 chegam a descrever a

"história" de cada aluno, com ênfase nos problemas por eles apresentados.

Em diversos momentos a medicalização é apontada como necessária para o processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de acompanhamento médico para os alunos com dificuldades de aprendizagem é enfatizada nas entrevistas e também nas reuniões de pais, quando as professoras pedem o cumprimento dos mesmos na tarefa de levar as crianças aos especialistas agendados pela escola. O encaminhamento médico é tão valorizado pela escola, que até mesmo a família já se adaptou a este sistema e chega a pedir providências da professora, conforme se pôde verificar numa reunião, na qual uma avó solicita da professora o encaminhamento da neta ao psicólogo.

Este quadro nos remete aos estudos levantados por Cunha (2.000:461), quando, especificamente citando os anos 30, o autor levantou um dado que ainda hoje se repete junto aos alunos e familiares da escola pública. A ênfase nos casos "desviantes" propunha a intervenção clínica sobre a vivência individual:

**"O que estava em causa eram 'tendências', 'instintos', componentes de uma esfera inacessível aos olhos comuns do professor e do administrador escolar. Era preciso recorrer a técnicas e serviços profissionais muito mais sofisticados, capazes de investigar fatores afetivos ocultos pela teia de papéis sociais manifestos."**

Com a ocorrência do fracasso escolar nos meios escolares, o professor na tentativa de achar culpado para o seu malogro, encaminha os alunos para os especialistas. Com a medicalização do fracasso escolar, o professor atenua suas responsabilidade. Ele "sai" do cenário educativo para dar lugar ao profissional da área médica, justificando para

as famílias o "problema" dos filhos como externo à escola. Compete então, à família resolver seus problemas.

É isto que vimos em todas as reuniões, quando os professores insistem em chamar a atenção dos pais para o encaminhamento de seus filhos aos especialistas (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo).

Neste sentido, reportamo-nos aos estudos de Ariès (1.981:276), no qual afirma que:

***"Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências, como Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância."***

Há que se pensar em uma formação onde o professor reconheça a sua importância enquanto profissional que têm condições de alterar essa realidade, respeitando as famílias e seus alunos. Quem sabe assim, consiga se desfazer a imagem de que profissionais da saúde ou psicologia têm resposta ou "receita" para a solução de seus problemas e dificuldades.

Caso contrário, o que se vê também neste cenário educativo é que quando os pais aparecem "quase pedindo socorro" por não saber o que fazer com o filho, a escola diz simplesmente que ele "tem que saber", perdendo a oportunidade de relacionar-se com os pais de acordo com a realidade, deixando de assumir uma postura educativa de quem pergunta, se interessa, busca ajudar, dialoga. Parece faltar sensibilidade para um envolvimento humano cuja interação da escola com as famílias viabilize o sucesso educacional dos alunos.

Assim sendo, acredita-se que o fracasso escolar deva ser compreendido, analisado e solucionado a partir do que se produz no cotidiano de uma instituição coletiva. Ou seja, através do pensamento e da reflexão dos gestores e professores que constituem elementos fundamentais para ajudar neste enfrentamento; para tanto, estes profissionais devem tornar-se críticos de si mesmos.

A última reunião de Pais promovida pela escola foi no dia 12/12, e a diretora havia sugerido aos professores na HTPC do dia anterior que não falassem muito com os pais, para que esses não precisassem fazer muitas perguntas...

Através das cenas observadas, nas quais a diretora solicita que os professores falem pouco para que os pais não façam perguntas; da professora que dispensa antes do término do ano letivo justamente as crianças que mais precisam de tempo e de ajuda; diante das tantas cenas que "rotulam" os alunos "problemas", parece-nos que a escola exime-se do envolvimento essencial para o trabalho com as crianças, do compartilhamento de idéias e parceria com as famílias para a criação de vínculos que produzam um diálogo que seja produtivo para o crescimento e desenvolvimento de todos.

Em nenhum momento foi possível constatar o interesse da escola em criar um elo de ligação fortemente estreitado com as famílias; pelo contrário, a escola parece não ter essa intenção pois ao longo das reuniões que ocorreram no ano letivo, diante da dinâmica com que a instituição acolhia os pais nas reuniões, mais parecia que estava colaborando para o distanciamento das famílias na escola. O diálogo sempre pareceu superficial, sem a profundidade necessária para as famílias ajudarem seus filhos e as escolas ajudarem seus alunos.

### **3.3.2 – As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo**

Observei as HTPCs dos dias 06/11, 20/11 e 27/11. No dia 06/11, tinha como objetivo levantar dados sobre a organização da pauta e demais preparações da equipe da escola - professoras, coordenadora e diretora - para o segundo "Dia Nacional da Família na Escola". No entanto, o que se constatou foi que a escola, ao invés de preparar um momento especial para recepcionar os pais, por terem anteriormente agendado aos alunos uma palestra com a empresa Intervias - concessionária de transportes, aproveitou-se da mesma para promover a pauta do evento às famílias.

Nesta HTPC, tomei a liberdade de fazer uma intervenção junto à equipe da escola, alertando que as orientações do MEC eram claras no tocante ao envolvimento entre pais, alunos e professores, ou seja, o evento deveria pautar-se nesta interação.

Ainda que a escola tenha naquele momento concordado com minha fala, no dia do evento, o que aconteceu foi apenas uma palestra da concessionária, cujo assunto nem era pertinente à interação escola-famílias.

Ficou evidente pelas observações durante a reunião na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo em que seriam planejadas as atividades do referido dia, que a escola sequer pensava em fazê-lo no intuito de unir professores e pais; a única intenção seria unir pais e filhos - a partir da idéia de que a família é desqualificada para "amar" seus filhos.

Portanto, na visão da escola, compete normalizar as famílias por meio de palestras, conforme intenções da equipe para os eventos do Dia Nacional da Família na Escola

que aconteceram tanto no dia 24/04 como no dia 13/11. Pensando assim, entende-se que os profissionais da escola se eximam do contato com as famílias.

A participação na HTPC do dia 20/11, parecia ser importante, acreditando que neste dia a equipe discutiria os pontos positivos e negativos do evento que ocorrera na semana anterior (já que a prática reflexiva é uma atividade importante nestes momentos de reunião entre a equipe da escola). Porém, nada foi comentado.

Concluindo, nas observações das HTPCs observadas, detectou-se: assuntos sem ligação com as reuniões anteriores, ou seja, os momentos pareciam desconectados e trabalhados de forma compartimentada; foi possível evidenciar a falta de discussões sobre fatos do cotidiano, filmes sem debates, dentre outros aspectos, como por exemplo, a HTPC ser utilizada para levantamento de dados administrativos. Enfim, este momento que deveria ser designado para discussões pedagógicas, não parece provocar a reflexão crítica do grupo escola para a troca de idéias visando um trabalho coeso que levasse em conta as mudanças necessárias.

A HTPC talvez pudesse ser um momento adequado para a formação desses professores, pois normalmente o trabalho coletivo na escola pública está imbuído pela ação dos gestores, que conduzem os momentos de participação coletiva do grupo docente. Essas ações dos gestores deveriam levar o professor a construir seu próprio conhecimento, desenvolvendo relações de reflexão sobre/na ação através das experiências concretas; troca de idéias, materias, diálogo, enfim, poder-se-ia pensar em um local de formação permanente. No entanto, o que se nota nesta escola pesquisada, é um descompasso para esta prática.

O esforço da instituição faz elevar os padrões da ação profissional enquanto que a ação do profissional, melhor preparado e motivado, garante a elevação dos níveis de qualidade da instituição.

A qualidade da educação também está relacionada à qualidade das interações estabelecidas entre a equipe escolar e os demais agentes sociais envolvidos no processo educativo: famílias, comunidade etc., visto que a educação não é uma tarefa solitária e o trabalho quando realizado conjuntamente, tende a se fortalecer.

Entende-se que as relações coletivas na HTPC são criadas e recriadas na medida em que se compreende a realidade e a transforma. Por sua vez, ao transformar sua realidade, o sujeito se modifica, modificando sua ação e sua reflexão em um processo dialético. Portanto, no trabalho coletivo, a partir da sociabilização do conhecimento, há uma busca constante do ser humano pelo aprimoramento profissional.

Neste sentido Stenhouse (1.987) apud Imbernón (2.002:49) aponta que:

***"o poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados."***

Isto repercute diretamente no cotidiano da escola, no sucesso ou insucesso dos projetos e programas da educação. Dependendo do apoio, incentivo e entusiasmo dos gestores, acontecerá ou não a adesão do professor. Acreditamos que não há projeto que possa ser visto simplesmente como bom ou mau: há os que são abraçados e outros rejeitados.

### **3.3.3 – O Dia Nacional da Família na Escola**

O "Dia Nacional da Família na Escola" foi instituído no ano de 2.001 pelo MEC - Ministério da Educação e comemorado nos dias 24 de abril e 13 de novembro.

Ainda que o Dia Nacional da Família na Escola tenha acontecido de forma pontual, ou seja, apenas um dia, é uma iniciativa das políticas públicas e um evento oportuno para a aproximação entre escola e família.

O que se viu na escola pesquisada no dia 24/04 foi apenas "mais um" momento em que os pais apreciaram algumas apresentações das crianças, assistiram a um vídeo, participaram de uma palestra e se reuniram com os professores nos moldes das "reuniões de pais".

Como pôde ser visto através do evento filmado no dia 13/11, no segundo Dia Nacional da Família na Escola, sequer a equipe de profissionais juntou-se aos familiares (os professores e seus alunos permaneceram na classe, com aulas normais), sendo que os pais ficaram por quase duas horas ouvindo uma palestra sobre trânsito pela Intervias - Concessionária de Transportes Rodoviários.

A escola parece não acreditar nos benefícios de tais iniciativas, pois diante dos momentos cujo intercâmbio parece ser possível entre professoras e pais em prol do sucesso do aluno, a escola não interage com as famílias, não fortalece os vínculos, não se mostra aberta para um diálogo franco, prazeroso; a escola não se coloca disponível para as famílias.

### **3.3.4 - A Reunião de Conselho de Classe**

Foram duas as reuniões observadas onde a equipe realizou o Conselho de Classe: 09/10 e 11/12, e ambas ocorreram no horário destinado para a HTPC.

No dia 06/10, a coordenadora chamava as professoras uma a uma em um cantinho da sala para falarem sobre cada aluno enquanto as outras profissionais conversavam entre si, preparavam aula e demais atividades para os alunos. Assim foi conduzido o conselho com todas as professoras: às vezes somente professora e coordenadora, às vezes solicitando a ajuda da diretora ou vice-diretora.

A insatisfação era explícita na face de cada professora após a Reunião de Conselho com a coordenadora, pois teriam que alterar os conceitos atribuídos aos alunos, uma vez que não poderiam colocar "I" de insuficiente. Mesmo os alunos que nada conseguiram aprender, deveriam estar com "S", de suficiente, pois com a progressão continuada, todos teriam que passar de ano.

Uma das professoras desabafou: ***"Tampar o sol com a peneira é fácil..."***.

A impressão que se deu foi que as professoras não fizeram um estudo da Progressão Continuada durante o ano e no momento do Conselho de Classe não sabiam como proceder.

No dia 11/12 aconteceu o Conselho de Classe Final.

A reunião deu enfoque à "escolha" dos alunos que deveriam freqüentar a Recuperação Intensiva de Férias e os comentários sobre as dificuldades dos alunos, os rótulos e jargões, os fracassos, as queixas quanto às famílias das crianças etc., vieram novamente à tona nesta reunião.

Os relatos são consistentes com resultados obtidos em outros estudos, tais como os de Collares e Moysés (1.996), Lahire (1.997), Patto (1.999), Mantovanini (2.001), dentre outros; tornando-se explícito que se esses alunos vierem a fracassar, a culpa é deles ou de suas famílias, "nunca" da escola - do ponto de vista desta.

Os alunos com mais dificuldade, aqueles que talvez não receberam as atenções devidas, sofrerão as conseqüências, passando para as séries seguintes com defasagem na aprendizagem de determinados conteúdos. Nesta reunião de Conselho de Classe a equipe da escola agendou a última reunião de pais cuja orientação da direção foi no sentido de que "a essa altura do campeonato, os professores não deveriam falar muito com os pais para evitar que esses fizessem perguntas."

### **Alguns comentários**

As evidências apresentadas nos dados levantados por meio das entrevistas, das reuniões de pais e no Dia Nacional da Família na Escola, são de que a escola "cobra" a presença dos pais, mas em nenhum momento foram criadas ações efetivas de aproximação. A escola "espera" os pais, mas não os convida para momentos prazerosos de convívio social.

As formações inicial e contínua tornam-se, então, relevantes para que os professores e gestores tenham conhecimento teórico e científico sobre a questão da interação escola-famílias, objetivando tomadas de decisões coerentes no cotidiano escolar.

Para tanto, conta-se com as políticas públicas para que propiciem condições estruturais em âmbito

educacional, de maneira que os profissionais de ensino tenham um local de trabalho adequado e demais condições suficientes para o acompanhamento das evoluções da nossa época, sabendo atuar junto às crianças e familiares deste tempo e do futuro.

*"Juntos,  
o interesse social  
e o interesse individual  
da educação  
devem constituir  
a garantia de que  
a dinâmica  
social  
não será  
excludente."*

Milton Santos

## **Considerações Finais**

Este trabalho não tem a intenção de deslocar a culpa do fracasso ou da distância existente entre escola e famílias para a figura do professor, o que seria incoerente com as intenções desta pesquisa, bem como com o referencial teórico que a norteia.

O que se pretende é possibilitar a busca conjunta seja nas instituições de ensino (faculdades e universidades) ou através de políticas públicas onde sejam garantidas as condições institucionais para fazer emergir ações e projetos destinados à interação escola-famílias, além de contribuir com os educadores em sua formação crítica para que tenham atitudes coerentes em sua prática pedagógica em virtude dos novos tempos.

Que as iniciativas e projetos propostos pelas políticas públicas sejam lançados sem atropelo, fazendo chegar às escolas com tempo hábil para que os profissionais da educação possam planejar, executar e avaliar suas ações, no âmago da relação com as famílias de seus alunos.

Enfim, este estudo tem como eixo principal defender a interação escola-famílias, respeitando as diversidades culturais existentes em nossa sociedade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, compreendendo as diferenças existentes nas diversas agências educativas, especialmente na escola e nas famílias, não se eximindo, assim, da função que lhe compete; eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo de maneira que a escola ofereça "educação para todos".

Hoje, existe um consenso entre as famílias de que a escola é um veículo de aprendizagem e de exercício de cidadania e o espaço mais importante de acesso ao conhecimento. Em face dessa situação, os educadores devem fazer desta ferramenta, algo imprescindível para as pessoas - pais, filhos e comunidade em geral - melhor enfrentarem as incertezas do mundo moderno. Afinal, de acordo com Mizukami et al (2.002:106) tem-se observado que

***"Nas sociedades modernas, a relação entre democracia e escolaridade tem sido freqüentemente muito abstrata, desprezada ou, ainda, negligenciada."***

Torna-se imprescindível notar que atualmente a escola é invadida por uma gigantesca onda de mudança, seja pela diversidade cultural apresentada, seja pelos profissionais da área médica que se sobressaem na tentativa de "explicar" o insucesso dos alunos, seja pelo crescimento tecnológico, ou pelas propostas da Secretaria da Educação. A escola vem sofrendo passivamente esses efeitos, até porque não conseguiria detê-los. Por outro lado, todo esse conflito pode gerar uma reação positiva nas discussões em torno da educação e essa talvez seja a espetacular oportunidade de mudança ao longo da história.

O que falta aos professores e gestores educacionais é uma melhor compreensão da cultura e da realidade social como um todo e a perspectiva crítica da inserção da escola nesse contexto, uma vez que, de acordo com Ceccon et al (1.992:81):

***"A maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto... A escola, portanto, é parte integrante dessa sociedade injusta e desigual..."***

Ao desejar uma sociedade igualitária, há que se reconhecer a cultura como um contexto hermenêutico de educação e conhecimento, a oportunidade de vir-a-ser, a mais humana das competências. Demo (1.994:23) considera que

***"A noção de caminho próprio, projeto com perfil delineado, criação de signos, símbolos, espaços e oportunidades, tudo é função primordial da cultura de um povo capaz de fazer história. Sujeito histórico competente tem como contexto o processo construtivo da realidade e de si mesmo, e o processo participativo como cidadão, sobre o chão da cultura, no qual pisa para andar para frente, do qual retira a identidade e a mensagem própria, com o qual faz futuro próprio, não copiado ou imposto."***

Para tanto, a escola deverá modificar-se, oferecendo diferentes oportunidades de realização para os alunos e seus familiares, o que implica a abertura de novos espaços e isso requer conhecimento e compromisso da gestão.

O Programa Escola da Família, lançado neste ano de 2.003 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo também é uma iniciativa que poderá contribuir com a aproximação entre escola e famílias. Abrir a escola é uma possibilidade de trazer as famílias na escola.

Talvez ocorram resistências e inquietações por parte dos educadores, uma vez que mudança significa desacomodação, desconforto, perda de privilégios, inovações. Mas há que se passar por tudo isso, querer e tentar novas formas de atuação, pois caso contrário, nada mudará neste cenário educativo.

Há que se ter coragem para procurar novos rumos, novos caminhos e garantir aos alunos, pais e comunidade de periferia urbana que a escola é igual para todos, não fazendo distinção de raça, credo, classe social ou cultural.

Diante do exposto, acredita-se que para que haja transformações na escola e na prática docente, o foco do trabalho escolar tem que ser a formação permanente de gestores e professores para que estes, construindo sua identidade profissional, possam, com sabedoria, construir a identidade escolar que versará na formação das pessoas.

Não haverá política que conduza por decreto uma mudança. As pessoas diretamente envolvidas nesse processo devem estar convencidas de sua necessidade e dispostas a mudar.

Neste sentido, talvez as pesquisas em torno da interação entre escola e famílias seja um marco histórico para que as escolas possam refletir em torno deste assunto e encontrar caminhos para um diálogo efetivo em prol do sucesso do aluno.

Vale lembrar que a escola, enquanto agência educativa universal em contínuo desenvolvimento e movimento, deve compreender a realidade social contemporânea e prestar serviços à população tal qual ela se apresenta, cumprindo sua função social com competência.

Esta é uma das grandes questões a serem repensadas nas práticas pedagógicas dos educadores: como se aproximar das famílias dos alunos que mais necessitam? O exercício do diálogo demanda muito esforço e boa vontade do interlocutor. Será que a escola está disposta a "compreender" a família?

Sem perder de vista a questão essencial da formação de professores para que se faça emergir uma política de aproximação entre escola e famílias no cotidiano escolar, algumas idéias são apresentadas como válidas para as práticas docentes no tocante à interação escola-famílias:

- O contato com a família possibilita à escola o conhecimento das condições concretas do contexto familiar do aluno e de sua comunidade, do universo cultural e dos valores do subgrupo social onde a criança está inserida, do conceito que os próprios pais têm de seus filhos;

- Conhecer os pais. Isso não é desperdício de tempo. Trata-se de um investimento que beneficiará ambas as partes. É uma oportunidade de estabelecer boas relações com aqueles que poderão vir a ser os melhores colaboradores dos professores e da escola;

- Ao conhecer os familiares dos alunos, a escola terá subsídios sobre o quê e como a criança pensa e em quê e como a escola pode contar com a família;

- Falar no mesmo nível dos pais - não ter um ar de superioridade. Ao colocar-se como superior aos pais, a escola impossibilita o diálogo. Há que se evitar usar a linguagem do professorado;

- Ao falar sobre os alunos, salientar os pontos positivos. Elogios funcionam mais do que críticas. Explicar o que os pais podem fazer para ajudar o filho a se sair bem nos estudos e evitar descarregar problemas, queixar-se da conduta da criança, informar o mau aproveitamento. Estreitar laços de afetividade para buscar soluções conjuntas;

- Promover na escola eventos com o objetivo de mostrar aos pais o trabalho da escola e o desenvolvimento dos alunos;

- Despertar nos pais o senso crítico, tendo eles a oportunidade de expressar seus pontos de vistas, discutir e avaliar situações e concluir; ouvir com atenção o que eles têm a dizer;

- Dar apoio e atenção às famílias e aos filhos desses, respeitando a sua individualidade, o que implica na

aceitação de como eles são e não como a escola gostaria que fossem;

- Procurar compreender o ambiente doméstico da criança.

- Combinar um dia para a próxima conversa. O acompanhamento é importante. Mostrar que o interesse da escola e dos professores é genuíno.

- Não se acomodar diante dos problemas apresentados pelos alunos e ou seus familiares; os professores devem se atualizar, trocar idéias com seus pares nas reuniões, participar de palestras informativas, cursos e demais possibilidades de conhecer formas de lidar com determinadas situações da sala de aula e com as famílias, a fim de saber dialogar sobre todas as coisas com pais e filhos, sem preconceitos nem omissões;

- É preciso tato, calor humano e compensar todas as dificuldades pelas quais as famílias passam com muito afeto e disponibilidade;

- Uma escola voltada ao sucesso dos alunos tem nos pais seus melhores e maiores aliados. Portanto, há que se aproximar das famílias, envolvendo-as e orientando-as. Desta forma, mudamos a rotina da sala de aula, mudamos o cotidiano da escola, mudamos o bairro... E pouco a pouco, construímos um mundo melhor, mais humano.

Vale acrescentar que os novos tempos exigem dos educadores uma ampla visão de mundo - "enxergar longe"; os novos tempos exigem novas posturas, respostas inteligentes, comunicação permanente com o próximo, seja ele funcionário da escola, colega de trabalho, pessoas da comunidade e especialmente os familiares dos alunos; para tanto, os novos tempos exigem adequação profissional, estudo, pesquisa e atitudes.

No tocante às relações humanas que devem existir na escola em virtude da aproximação desta com as famílias e as demais pessoas envolvidas no cenário educativo, uma coisa é certa: atualmente são imprescindíveis a atualização e especialização progressiva do profissional da educação.

Os próprios gestores devem incentivar e propiciar com competência, momentos de qualificação e aperfeiçoamento continuado aos profissionais que atuam nas escolas, seja nos horários da HTPC, seja na formação de grupos de estudo, além das políticas públicas que devem estimular e propiciar condições para que o professorado ingresse em programas específicos de formação e atualização em exercício, procurando paralelamente adquirir e implantar novas ações, novas reflexões, novas tecnologias e metodologias dedicadas à educação.

Nos dizeres de Collares e Moysés (1.996:260):

***"Ser capaz de se elevar à esfera do humano genérico, suspendendo a vida cotidiana e suas infundáveis solicitações, e daí ser capaz de transformar seu próprio cotidiano, é essencial, se pretendemos ser sujeitos de nossa própria história. Se porém, pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retomar a cotidianidade em outra direção."***

Um profissional motivado e engajado coletivamente no projeto educacional da escola produz riquezas de várias espécies, a começar pelo nível do próprio trabalho pedagógico que realiza; interagindo com as famílias dos alunos passa pela capacidade de trabalhar criativa e produtivamente em equipe, e desemboca na plena satisfação do aluno que é o mais importante. Essas ações e condutas

estão intimamente ligadas à qualidade de ensino. Traduzindo em satisfação e em moeda, é sinônimo de riqueza.

É esta riqueza que almejamos para pais e alunos da escola pesquisada. É nesta riqueza que poder-se-ia identificar as diferenças.

É neste ir e vir, é neste movimento evolutivo que a ascendência terá reflexo nos anseios de alunos, famílias e coletividade. Como se as escolas e as famílias formassem uma relação colaborativa de reciprocidade e respeito.

As políticas públicas devem permitir, através de recursos humanos e materiais, que as inovações de nosso tempo não só permeiem todo o espaço pedagógico, mas essencialmente que nele se infiltrem de forma responsável, de modo a provocar as transformações que se pressentem necessárias, possibilitando a construção sobre novas bases: os caminhos de um novo mundo.

Nos dizeres de Pimenta (2.002:37/38):

***"A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos, e como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que o contexto lhe colocam".***

Diante do exposto, há que se descobrir soluções novas, fazer da escola espaços de interação, de diálogo. Espaço de educação para toda comunidade, pois assim quem sabe, consigamos amenizar os problemas sociais enfrentados por muitos de nossos alunos.

É preciso vontade dos professores, dos governantes e de todos os envolvidos no processo educativo.

Que os laços sejam estreitados junto às famílias, num reconhecimento de que esta ação é essencial para o desenvolvimento educacional da criança. Isto posto, pretende-se que esta visão de mundo dos educadores faça valer a igualdade de direitos, a equidade e sua própria felicidade enquanto profissional que, assegurado de sua função social, contribua para a construção de um mundo melhor.

### **Fontes Consultadas:**

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1.997.

ABREU, A.R. Profissão Professor - Aprender sempre - Espaço de Improviso. **Revista Nova Escola**. Edição nº161, São Paulo - S.P.: Fundação Victor Civita, Editora Abril, 2.003.

ALARCÃO, I. Refletir na Prática. **Revista Nova Escola**. Edição nº154 - Agosto, São Paulo - S.P.: Fundação Victor Civita, Editora Abril: 2.002.

ALTHUON, B.G., ESSLE, C.H. e STOEBER, I.S. 3ª ed. **Reunião de Pais: sofrimento ou prazer?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1.996.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. e GEWANDSZNAJDER F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais - Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1.999.

ALVES, M.L. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Apresentação - Ciclo Básico e a Reorganização do Ensino de 1º Grau - Sistemática de Avaliação - Separata. In. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo. SE/CENP, 1.988.

ANDALÓ, C.S.A. **Fala professora! Repensando Aperfeiçoamento Docente**. R.J.: Vozes, 1.995.

APPLE, M.W. Resistência e Contradições na classe, na cultura e no estado: a cultura como experiência vivida II. In: APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1.989.

AQUINO, J.G. E a família, como vai? **Revista Educação** n° 212, p. 34. São Paulo: Segmento, 1.998.

AQUINO, J.G. **Transtornos emocionais na escola - Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1.999.

AQUINO, J.G. **Do Cotidiano Escolar - Ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2.000.

AQUINO, J.G. Um trabalho a quatro mãos? **Revista Nova Escola**. Edição n° 157 - Novembro, São Paulo: Fundação Victor Civita, Editora Abril, 2.002.

ARANTES, A.V. São tantas as emoções... **Revista Nova Escola** n° 158 - Dezembro, p.56. São Paulo: Fundação Victor Civita, Editora Abril, 2.002.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2<sup>a</sup> Edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1.981.

ARROYO, M. et al. Subsídios para a "Práxis Educativa" da supervisão educacional. In BRANDÃO, C.R.; CHAÚÍ, M.; FREIRE, P. **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1.982.

ARROYO, M. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** In: Abramoviwicz, A. e Moll, L. (org.) *Para além do fracasso escolar.* Campinas, SP: Papirus, 1.997.

BÉDARD, M.C.B.M. **Afetividade ontem, hoje e amanhã.** In SANTANA, R.N.M.(org) Reflexões sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Teresina, PI: Universidade Federal do Piauí: Revan, 2.000.

BETTO, F. Do corpo e do espírito. Fala Mestre! **Revista Nova Escola.** Edição n° 158 - Dezembro, p.62. São Paulo - S.P.: Fundação Victor Civita, Editora Abril, 2.002.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1.994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1.997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil.** Introdução, Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1.998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília. DF, 1.999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC lança Dia Nacional da Família na Escola.** Disponível em  
<<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias.asp>.  
Acesso em 21/03/2001

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dia da Família na Escola.** Disponível em  
<<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias.asp>.  
Acesso em 20/05/2002

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ministro homologa decisão do CNE.** Disponível em  
<<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias.asp>  
Acesso em 31/07/2003

BRUSCHINI, C. e RIDENTI, S. Família, Casa e Trabalho, In **Cadernos de Pesquisa.**- n.88. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1.994.

CALDEIRA, A.M.S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 95, p.5-12, nov. 1.995.

CAMPOS, L.M.L. **A rotulação de alunos como portadores de Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem: Uma questão a ser refletida.** In Caderno Idéias n° 28 - Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo: FDE, 1.997.

CAMPOS, M.C.S.S. **Educação: agentes formais e informais.** São Paulo: EPU, 1.985.

CARRAHER, D., CARRAHER, T., SCHLIEMAN, A.L.- ***Na Vida Dez, na Escola Zero: os contextos culturais da aprendizagem de matemática.*** In: \_\_\_\_\_ - ***Na Vida dez na Escola Zero.*** São Paulo: Cortez, 1.993.

CARVALHO, M.P. e VIANNA, C.P. Educadoras e Mães de alunos: um des(encontro). In: BRUSCHINI/SORJ(orgs.) ***Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil.*** São Paulo, Marco Zero/FLL, 1.994.

CARVALHO, M.P. ***Ensino, uma atividade relacional.*** In ***Revista Brasileira de Educação***, nº 11. Mai/Jun/Jul/Ago, 1.999.

CARVALHO, M.C.B. ***O lugar da família na política social.*** In CARVALHO, M.C.B.(org) ***A família contemporânea em debate.*** 3ª ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2.000.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D.; OLIVEIRA, R.D. ***A vida na escola e a escola da vida.*** 25ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1.992.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, In ***A Escola e sua Função Social.*** Raízes e Asas nº 1. São Paulo: CENPEC, 1.994.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, In ***Gestão, Compromisso de Todos.*** Raízes e Asas nº 2. São Paulo: CENPEC, 1.994.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, In ***Trabalho Coletivo na Escola.*** Raízes e Asas nº 3. São Paulo: CENPEC, 1.996.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **ONG Parceira da Família**. São Paulo: CENPEC, 1.999.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2.001.

CHALITA, G. **Videoconferência Programa Escola da Família**. 30/07/2003. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: 2.003.

CLINTON, H. **É tarefa de uma aldeia**. Rio de Janeiro: Revan, 1.997.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1.996.

CONCHAL - S.P. (Município). PLANO DE GESTÃO da E.E. Caic Jardim Esperança III. **Caracterização da Comunidade Escolar e Comunidade Local**. Diretoria de Ensino Região de Pirassununga, 1.999/2.002.

CÓRIA-SABINI, M.A. et al. **Construindo valores humanos na escola**. Campinas, S.P.: Papyrus, 2.002.

COSTA, A.C.G. **Programa Cuidar - Conversando com os Pais: Um Diálogo sobre a Educação para Valores na Família**. Belo Horizonte: HS Editora, 2.000.

CUNHA, M.V. **A desqualificação da família para educar**. *Cadernos de Pesquisa*, n.102, p. 46-64, 1.997.

CUNHA, M.V. **A Escola Contra a Família**. In Lopes, E.M.T., Filho, L.M.F., Veiga, C.G. (orgs). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2.000.

DA MATTA, R. **A dualidade do Conceito de Cultura**. O Estado de São Paulo, 19 de Maio de 1.999. p. D6

DANI, L.S.C. e ISAÍIA, S.M.A. **Ressignificando o fracasso escolar no ensino fundamental**. 20<sup>a</sup> reunião anual da ANPED, 1.997.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z.M.R. **Psicologia na Educação** 2<sup>a</sup> ed. ver. São Paulo: Cortez, 1.994.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Campinas, S.P.: Papyrus, 1.994.

DEMO, P. **Politicidade: Razão Humana**. Campinas, S.P.: Papyrus, 2.002.

DIAS, J.A. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. In Gestão da Escola - O professor e a Direção da Escola. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira, 1.999.

DIMENSTEIN, G. **Exigências do trabalhador do futuro**, 1.997.

FONTANA, D. **Psicologia para Professores**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Manole, 1.991.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. In **Ação Cultural para a Liberdade**. 4<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1.979. p. 9-12

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1.987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1.996.

GARRIDO, E. Sala de Aula: Espaço de Construção do Conhecimento para o Aluno e de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para o Professor. In CASTRO, A.D. e CARVALHO, A.M.P. (Org.) **Ensinar a Ensinar - Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2.001.

GATTI, B.A. **Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2ª ed.- Campinas, S.P.: Autores Associados, 2.000.

GAVALDON, L.L. **Desnudando a Escola**. São Paulo: Pioneira, 1.997.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2.002.

GOMES, H.S.R. **De que famílias vêm nossos alunos?** In: VOLPATO/GRANDE (orgs). A escola e seus alunos - Estudos sobre a diversidade cultural. São Paulo, UNESP, 1.995.

GOMES, J.V. **Relações Família Escola - Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo**. In Série Idéias n°16. São Paulo: FDE, 1.993.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional - Formar-se para a mudança e a incerteza**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2.002. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77)

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. Suplemento Especial - **Família**. 20/09/1.998 Pág. A1 à A.16. São Paulo- SP: 1.998.

JOSÉ, E.D.A e COELHO, M.T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1.996.

KENSKI, V.M. O papel do professor na sociedade digital. In CASTRO, A.M. e CARVALHO, A.M.P. (orgs.) **Ensinar a Ensinar - Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo - SP: Pioneira Thomson Learning, 2.001.

KROM, M. **Família e mitos: prevenção e terapia: resgatando histórias**. São Paulo: Summus, 2.000.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares - As razões do improvável**. Ática: São Paulo, 1.997.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1.996.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. São Paulo, Cortez, 1.998.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2.002.

LIMA, M.S.L. e GOMES, M.O. Redimensionando o Papel dos Profissionais da Educação: algumas considerações. In PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2.002.

LIMA, E.F.; CANÊO, L.C.; DALL'ACQUA, M.J.C. Desafiando os Educadores... Apostando neles. In FRANCHI, E.P. (org). **A causa dos Professores**. Campinas - São Paulo: Papirus, 1.995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

LOWE, J. et al. **As Escolas e a Qualidade**. Relatório O.C.D.E. Portugal: Edições Asa/ Clube do Professor, 1.989.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1.986.

MALDONADO, M.T. **E a família como vai? Revista Educação** n° 212. São Paulo: Segmento, 1.998.

MANTOVANINI, M.C. **Professores e Alunos Problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2.001.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores - O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação** n° 9, p. 51-75, set/out/nov/dez, 1.998.

MARQUES, R. Ligar a escola ao meio: Criar redes de apoio aos alunos. In DAVIES D.; MARQUES, R.; SILVA, P. **Os professores e as famílias: a colaboração possível**. Lisboa: Livros Horizontes, 1.997. p.55-60

MARQUES, R. A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional. In DAVIES D.; MARQUES, R.; SILVA, P. **Os professores e as famílias: a colaboração possível**. Lisboa: Livros Horizontes, 1.997. p.105-114

MARTINS, J.P. **Princípios e Métodos de Orientação Educacional**. São Paulo, Atlas: 2ª Ed. 4ª tiragem, 1.992.

MARUJO, H.Á.; NETO, L.M.; PERLOIRO, M.F. **A Família e o Sucesso Escolar**: Guia para Pais e Outros Educadores. Lisboa: Editorial Presença, 1.998.

MENESES, J.G.C. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica** - Apresentação. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1.999.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1.999.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2.002.

MORORÓ, L.P. **Formação Continuada: Estudo da influência do curso sobre alfabetização na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras**. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 1.999.

MOURA, C. Mundo, Brasil e Piauí na fronteira do século XXI. In SANTANA, R.N.M. (org) **Reflexões sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Teresina, PI: Universidade Federal do Piauí: Revan, 2.000.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In KALOUSTIAN, S.M. (org) **Família Brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNICEF, 1.994.

OLIVEIRA, M.C. **Família, Escola e Participação**. Porto Alegre: Ed.PUCRS, 1.999.

OLIVEIRA, V.B. e BOSSA N.A . **Avaliação Psicopedagógica da Criança de 0 a 6 anos**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1.994.

PATTO, M.H.S. **A criança da escola pública: Deficiente, Diferente ou mal trabalhada?** In SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1.988.

PATTO, M.H.S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. In Introdução à Psicologia Escolar. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1.997.

PATTO, M.H.S. **Conceitos de Privação e de desvantagem**. In Introdução à Psicologia Escolar. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1.997.

PATTO, M.H.S. **Da psicologia do "desprivilegiado" à psicologia do oprimido**. In Introdução à Psicologia Escolar. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1.997.

PATTO, M.H.S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1.999.

PENIN, S.T.S. Didática e Cultura: O Ensino Comprometido com o Social e a Contemporaneidade. In CASTRO, A.D. e CARVALHO, A.M.P. (Orgs) **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2.001.

PEREZ, C.L.V. e SAMPAIO, C.S. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo, Cortez, 1.996.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In JIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ-GÓMEZ, A.I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1.998.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2.002.

PRADO, R. Profissão professor - Aprender Sempre. **Revista Nova Escola**. Edição nº 161, São Paulo: Fundação Victor Civita, Editora Abril, 2.003.

REALI, A.M.M.R. e TANCREDI, R.M.S.P. **A relação fracasso-sucesso escolar: Retomando a problemática e indicando focos de investigação**. Trabalho apresentado no IX Endiipe Águas de Lindóia - maio/1.998.

REALI, A.M.M.R. 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 Paulo, UFSCar/FAPESP, 1.996-2.000.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Carreira: Coordenador Pedagógico.** edição n° 162 - Maio - p. 21. São Paulo: Fundação Victor Civita, Editora Abril, 2.003.

RIZZO, S. E a família, como vai? **Revista Educação** n° 212. São Paulo: Segmento, 1.998.

RODRIGUES, N. **Função da Escola de 1° Grau numa sociedade Democrática.** In Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A direção e a questão pedagógica. São Paulo, SE/CENP, 1.990.

SACRISTÁN, J.G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2.002.

SÃO PAULO (Estado). IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO S.A. IMESP. **Constituição da República Federativa do Brasil** - Promulgada em 5 de outubro de 1.988. São Paulo, Brasil, 1.988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional:** Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. 127p. Organização de Leslie M. J. S. Rama. São Paulo: SE/CENP, 1.996.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.  
Circuito Gestão - **Formação Continuada Gestores de Educação.**  
**Liderança e Trabalho em Equipe.** IDORT/SEE Mód.1; São Paulo:  
S.P. 2.002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. ALCKMIM, G. e  
CHALITA, G. **Programa Escola da Família - Regulamento.**  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo -  
S.P., 2.003.

SARTI, C.A. e COSTA, A.O. et al. A família em destaque. In  
**Cadernos de Pesquisa.**- nº 91. São Paulo: Fundação Carlos  
Chagas, 1.994.

SARTI, C.A. **A família Como Espelho: Um estudo sobre a moral  
dos pobres.** Campinas, S.P.: Autores Associados, 1.996.

SÁTIRO, A. *A Comunicação é um ato amoroso? O que se deseja  
com o diálogo?* In SÁTIRO, A. e WUENSCH, A.M. **Pensando  
Melhor - Iniciação ao Filosofar.** São Paulo: Saraiva, 1.997.

SAYÃO, R. **Jornal Folha de São Paulo.** Folhaequilíbrio. P-5.  
S.O.S. Família - Educação familiar é responsabilidade dos  
pais. São Paulo, 2.003.

SEESP NOTÍCIAS. HILÁRIO, R. **Fórum Escola dos nossos sonhos  
iniciou 3ª etapa nesta segunda-feira em todo o Estado.**

Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2003>. Acesso em  
16/05/2003

SEESP NOTÍCIAS. **Professores da rede estadual ganham programa de Bolsa Mestrado. Mais de 500 pessoas estiveram presentes na abertura dos programas educacionais Teia do Saber, Rede do Saber e Bolsa Mestrado. Aviso de Pauta: Secretaria Estadual de Educação lança Programa de Formação Continuada para educadores e Bolsa Mestrado.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2003>. Acesso em 15/05/2003.

SIGOLO, S.R.R.L. e LOLLATO, S.O. **Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores.** In CHAKUR, C.R.S.L. (Org). Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2.001.

SILVA, P. 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 Horizontes, 1.997. p.77-92

SILVA, P. A acção educativa - Um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In DAVIES D.; MARQUES, R.; SILVA, P. **Os professores e as famílias: a colaboração possível.** Lisboa: Livros Horizontes, 1997. p.61-76

SISTO, F.F. **O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar.** Campinas - S.P.: Papirus, 1.999.

SOUZA, P.R. **Dia Nacional da Família na Escola.** Ofício circular n° 185/2002, de 13/11. MEC/Brasília - DF: 2.002.

SZYMANSKI, H. **Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola**. In Secretaria da Educação. Série Idéias n° 28, FTD, 1.997.

SZYMANSKI, H. Teorias e "Teorias" de famílias. In CARVALHO, M.C.B. (Org). **A família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2.000.

TEIXEIRA, A. **Revista Nova Escola**. P-64. São Paulo, S.P.: Fundação Victor Civita, Editora Abril, 2.003.

TERRA LYCOS NETWORK. [educaterra.terra.com.br/educacao/](http://educaterra.terra.com.br/educacao/). **Dia da Família na Escola provoca polêmica entre educadores**.

Disponível em:

<http://noticias.terra.com.br/ultimas/0,,EI994,00.html>

Acesso em: 24/04/2001

VALLA, V.V. e HOLLANDA, E. **A escola pública. Fracasso Escolar, saúde e cidadania**. In: VALLA, V.V. e STOTZ, E.N. (org). Educação, saúde e cidadania. Petrópolis, Vozes, 1.994.

VASCONCELLOS, C.S. Alguns (di)lemas do professor no contexto de complexidade. **Pátio - Revista Pedagógica**, n° 27, Agosto/Outubro. Porto Alegre, RS.: ARTMED, 2.003.

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A formação do professor do Ensino Superior**. 2ª edição atual. São Paulo: Pioneira, 2.000.

VIAL, M. **Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar**. In: Zaia Brandão (org). Democratização do Ensino: Meta ou Mito, RJ, Francisco Alves, 1.987.

VIANNA, I.O.A. *Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica*. São Paulo: E.P.U., 2.001.

ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. *Pátio - Revista Pedagógica*, Agosto/Outubro. Porto Alegre, RS.: ARTMED Editora S.A., 2.003.

# **ANEXOS**

**Roteiro de Entrevista com as professoras das 1<sup>a</sup>s séries do primeiro ciclo.**

Nome: \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_

- 1) Formação: Magistério (Ensino Médio) (    )  
 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 Superior (    ) Curso \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- 2) Tempo de Experiência na função docente: \_\_\_\_\_
- 3) Tempo de Experiência com 1<sup>a</sup>s séries: \_\_\_\_\_
- 4) Tempo que leciona nesta unidade escolar: \_\_\_\_\_
- 5) Classe: \_\_\_\_\_ n° de alunos: \_\_\_\_\_  
 meninas \_\_\_\_\_ meninos \_\_\_\_\_  
 Média de idade do corpo discente \_\_\_\_\_ anos.  
 obs: \_\_\_\_\_

**6) Porque optou por esta classe?**

**7) Caracterização da professora:**

- a) Como você concebe a atividade docente? O que é "ser" professora?
- b) O que é ensinar? Como é sua rotina?
- c) Há dificuldades enfrentadas na carreira profissional? Quais?
- d) Você conta com o apoio da equipe técnica, pedagógica e administrativa da escola para seu trabalho? Como?

**8) Caracterização dos alunos, levando-se em consideração os processos pelos quais se constituem e suas implicações no cotidiano escolar.**

- a) Qual é a situação sócio-econômica e cultural de seus alunos?
- b) Quais as condições físicas?
- c) Como se apresentam psicologicamente?
- d) Quais são as condições para a aprendizagem escolar?
- e) Utiliza-se de práticas pedagógicas diferenciadas diante dos alunos com dificuldades de aprendizagem? Quais?

**9) A interação escola-famílias**

- a) Os professores desta escola contam com os pais dos alunos? Para quê? Quando? Como se dá esta relação?
- b) Os pais dos alunos contam com a escola? Como, quando, para quê?

**10) Dos itens apontados acima, qual o mais difícil de se lidar no cotidiano escolar? Porquê?**

**Roteiro de Entrevista com a Diretora da Escola**

Nome: \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_

**1) Formação:**

Magistério (Ensino Médio) ( ) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Superior( ) Curso \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Outros Cursos \_\_\_\_\_

**2) Tempo de Experiência na função docente:** \_\_\_\_\_

**3) Tempo de Experiência com 1<sup>a</sup>s séries:** \_\_\_\_\_

**4) Lecionou nesta unidade escolar?** \_\_\_\_\_

**5) Tempo que exerce a função de diretora de escola:** \_\_\_\_\_

Nesta unidade escolar: \_\_\_\_\_

**6) Na função de diretora desta unidade escolar, qual é seu trabalho? Como é a rotina? Como se dá a relação pedagógica? Com quem se estabelece esta relação?**

**7) O que a escola, representada pela direção, espera:**

a) dos professores? Para quê?

b) do coordenador pedagógico? Para quê?

c) dos alunos de 1<sup>a</sup> série? Para quê?

d) da comunidade? Quando? Como? Para quê?

e) dos pais dos alunos? Quando? Como? Para quê?

**8) Há na proposta pedagógica da escola ações específicas para a primeira série do primeiro ciclo? Estas ações envolvem professores, pais e alunos? Como?**

**9) Quando há necessidade de conversar com os pais de alunos, estes devem procurar: a direção, a coordenação ou os professores? Você alguma vez manteve relacionamento com os pais dos alunos? Para quê? Como se estabeleceu ou normalmente se estabelece este diálogo?**

**10) Como você concebe as relações humanas na/nesta escola?**

**Roteiro de Entrevista com a**  
**Coordenadora Pedagógica**

Nome: \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_

**1) Formação:**

Magistério (Ensino Médio) ( ) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Superior ( ) Curso \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Outros cursos: \_\_\_\_\_

**2) Tempo de Experiência na função docente:** \_\_\_\_\_

**3) Tempo de Experiência com 1<sup>as</sup> séries:** \_\_\_\_\_

**4) Lecionou nesta unidade escolar?** \_\_\_\_\_

**5) Tempo que exerce a função de coordenador pedagógico:**  
\_\_\_\_\_ Nesta unidade escolar: \_\_\_\_\_

**6) Na função de coordenadora pedagógica desta unidade escolar, qual é o seu trabalho? O que faz? Como é sua rotina? Qual é a relação pedagógica? Com quem se estabelece estas relações?**

**7) Levando-se em consideração os aspectos pedagógicos nesta unidade escolar, o que você espera:**

a) dos professores? Para quê?

b) da direção? Para quê?

c) dos alunos de 1<sup>a</sup> série? Para quê?

d) da comunidade? Quando? Como? Para quê?

**8) Os professores contam com o apoio do coordenador pedagógico? Como, quando e para quê ?**

**9) A interação escola-famílias:**

**a) Você alguma vez manteve relacionamento com os pais dos alunos? Para quê? Como se estabeleceu o diálogo?**

**b) O que a escola espera dos pais dos alunos? Quando? Como? Para quê?**

**10) Como você concebe as relações humanas na/nesta escola?**

**Descrição da Cronologia da**  
**Interação Escola-Famílias**  
**dos alunos da Primeira Série**

*Este CD-R é parte integrante  
da dissertação de mestrado:*

***“A visão da escola sobre a interação com as famílias dos  
alunos: o cenário em primeiras séries  
do ensino fundamental”***

***Renata de Cassia Cozer***

***Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline M. de M. R. Reali***