



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO ROBERTO SEIXAS DA CRUZ

**A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS:
CONCEPÇÕES ELABORADAS POR AGENTES EDUCADORAS NO ÂMBITO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Salvador
2008**

ANTONIO ROBERTO SEIXAS DA CRUZ

**A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS:
CONCEPÇÕES ELABORADAS POR AGENTES EDUCADORAS NO ÂMBITO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Elizete Silva Passos

Salvador
2008

Cruz, Antonio Roberto Seixas da
C96r A relação escola e famílias: concepções elaboradas por agentes educadoras no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental / Antonio Roberto Seixas da Cruz. – Salvador, 2008.
201f.

Orientadora: Profa. Dra. Elizete Silva Passos.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Educação. 2. Escola. 3. Professor. 4. Família. 5. Relação escola-família. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Passos, Elizete Silva. III. Título.

CDU 37.064

ANTONIO ROBERTO SEIXAS DA CRUZ

**A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS:
CONCEPÇÕES ELABORADAS POR AGENTES EDUCADORAS NO ÂMBITO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 19 de Maio de 2008

BANCA EXAMINADORA:

Elizete Silva Passos – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Ângela Maria Freire de Lima e Souza _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura _____
Doutor em Administração Educacional pela The Pennsylvania State
Fundação Visconde de Cairu - CEPPEV - Centro de Pós-graduação e
Pesquisa Visconde de Cairu

Maria Helena da Rocha Besnosik _____
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade Estadual de Feira de Santana

Suzana Couto Pimentel _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dra. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes _____
Doutora pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Aos meus avós, Edite Martins Seixas e Osvaldo Seixas Cardoso (In memoriam), pessoas fundamentais para minha existência.

A Selma Seixas da Cruz, minha mãe, e José Alves da Cruz (In memoriam), meu pai, que – como professores primários – lutaram para que eu pudesse realizar muitos dos meus sonhos.

Aos meus filhos, Wolfgang, Larissa Edite e Ingrid que, com seu amor incondicional, ajudaram-me a acreditar mais na força da vida.

Às minhas cinco irmãs: Inez, Tânia, Maria, Simone e Carol, pelo incentivo dado nas horas difíceis, e pela partilha em momentos de vitórias e de felicidade.

Aos meus tios Osvaldo Seixas Filho e Salvelina Seixas, presenças marcantes em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, arquiteto do Universo, que sustenta a tudo e a todos com seu poder incomparável.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, por ter me oportunizado a pós-graduação tanto no Mestrado quanto no Doutorado.

À minha Orientadora Prof. Dra. Elizete Silva Passos que, com rigor, competência e carinho vem conduzindo, bem, todos aqueles que têm a oportunidade de tê-la como mestra, na busca pela aprendizagem da produção do conhecimento.

À Prof. Dra. Tereza Cristina Fagundes, que sempre me incentivou, para que eu pudesse continuar minha formação acadêmica.

À Prof. Dra. Nanci Franco, companheira do mestrado e doutorado, que se tornou minha grande amiga (uma irmã) e incentivadora para a conclusão do meu doutoramento.

À Prof. Dra. Suzana Couto Pimentel, pelos momentos de interlocução e apoio à elaboração desta tese.

Ao meu Amigo Prof. Marcelo Ribeiro pelas partilhas nas horas de alegria e também de angústia.

À Prof. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza e à Prof. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik (Malena) que muito contribuíram para a construção desta tese, no momento do meu exame de qualificação.

Aos meus familiares que, de forma silenciosa, torciam para que eu alcançasse êxito no processo de doutoramento.

À minha amiga e companheira Avani Paim que, de forma incansável e carinhosa, apoiou-me, principalmente, na fase conclusiva deste trabalho.

À minha amiga Edilene Maioli, por ter acreditado em mim todo o tempo, dando-me força e alento nos momentos de crise.

Aos meus amigos e primos Eduardo Assis e Mendes Júnior que não mediram esforços para me ajudar durante a realização do doutorado, principalmente, no período em que eu cursava os créditos e me hospedava em suas casas.

A Ilzimar Glória e Adilson Paz, companheiros incansáveis, de tantas palavras de força e de conforto, com os quais tenho partilhado minha vida nos últimos sete anos.

À saudosa Lucidalva Assunção (*in memoriam*), colega da UEFS, amiga e comadre que tanto me incentivou e me apoiou para o ingresso na carreira acadêmica.

Às professoras da Escola que se tornou lócus desta pesquisa, pela disponibilidade e pela coragem que tiveram ao doar seus depoimentos.

À servidora Maria das Graças (Gal) que, com dedicação e competência, muito tem contribuído para o sucesso dos trabalhos da Pós-Graduação em Educação da UFBA.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), instituição onde fiz a minha graduação, e tornei-me, em seguida, professor, pelo apoio dado para a continuidade de minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de Departamento de Educação da UEFS, pelos momentos de apoio e pelas contribuições que me auxiliaram na elaboração desse trabalho, em especial à amiga Marta Leone que, bravamente, assumiu mais encargos (disciplinas) na UEFS para manter-me inteiro para a finalização da tese.

À minha amiga Prof. Irani Rodrigues, com a qual tenho produzido artigos sobre História da Educação de Feira de Santana, além de partilhar com ela também momentos de minha vida.

Aos meus Amigos Anselmo e Laércio que partilharam comigo de momentos de alegria, busca, reflexão e angústias na produção desse trabalho.

A Roberto Cavalcanti, pela presença amiga nesses últimos dez anos.

A Ana e Ilma pela força que souberam me dar em momentos tão decisivos de minha vida.

Ao Dr. Augusto Motta (médico amigo) que, em momentos difíceis, soube agir profissionalmente de forma competente e humanitária.

Aos colegas e amigos da Faculdade Santíssimo Sacramento, em especial a Prof. Valmira Vieira, pelo apoio que me garantiu a tranqüilidade necessária à produção deste trabalho.

Ao Prof. Emérito da UEFS, José Jerônimo de Moraes, meu amigo que, com desvelo, competência e sabedoria fez a revisão de estilo e gramática deste texto, dando, inclusive, excelentes contribuições.

E a todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para o êxito neste desafio acadêmico.

Toda sociedade, por menor que seja e por menos desenvolvida que pareça, possui seus valores morais, que vão sendo ensinados a seus membros através da família, escola, da igreja, dos meios de comunicação de massa. Isto porque eles desempenham um papel fundamental como elementos reguladores do comportamento das pessoas. Em outras palavras, como um elemento determinante do tipo de conduta necessária à sociedade. Logicamente, esses valores não são claramente impostos pelas sociedades. O processo é, de certa forma, sutil e dá-se lentamente (Elizete Passos, 2004, p. 25).

CRUZ, Antonio Roberto Seixas. A relação escola e famílias: concepções elaboradas por agentes educadoras no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. 201 f. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

A temática sobre a relação escola e famílias vem ganhando visibilidade nos cenários da educação brasileira, através de produções acadêmicas, debates nos espaços escolares e em outros setores sociais. Nesse sentido, com vistas a contribuir com as discussões, a presente Tese teve como objetivo: investigar sobre as concepções que as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública constroem a respeito da família, e qual a influência dessas concepções na relação entre a escola e as famílias dos alunos. Tratou-se de uma investigação de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso único, sendo utilizada como principal estratégia metodológica a entrevista semi-estruturada com agentes educadoras da escola (diretora, coordenadora pedagógica e professoras) que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Ao término da investigação, foram alcançados os seguintes resultados: a escola promove um discurso que defende a sua parceria com as famílias dos estudantes como fundamental para a aprendizagem das crianças, mas ignora, na prática, outros arranjos de família além do tradicional, impedindo pais/mães ou responsáveis de estabelecer uma relação de confiança com as agentes educadoras da escola; a instituição escolar tem dificuldade em ver as famílias como suas interlocutoras, porque as agentes educadoras não aceitam os modelos de família, aos quais pertencem seus educandos, por considerarem os modelos não-nucleares, que fogem do modelo constituído em seu imaginário, como “desestruturados” e “desajustados”. Agindo dessa maneira, a escola tende a afastar pais/mães ou responsáveis que não se vêem incluídos em tais padrões desejados pelos educadores. Isto porque eles mesmos (pais/mães de famílias não-nucleares) envolvidos nas ideologias e nos padrões sociais que lhes impõem injunções e fazem com que acreditem que realmente são inferiores ou “desajustados” e, portanto, incapazes de propiciarem aos seus filhos as condições necessárias às atividades da escola, e conseqüentemente, desistem de se fazer presentes na instituição. Ao afastar essas famílias do ambiente escolar, seja porque não as enxergam como modelos viáveis ou porque as consideram incapazes de gerir as vidas dos filhos, as agentes educadoras da escola demonstram sua própria inabilidade para lidar com os sujeitos reais, o que faz com que muitos dos desafios que são de responsabilidade da escola passem a figurar no *hall* das responsabilidades das famílias dos alunos pertencentes aos arranjos familiares heterogêneos. Ao final do processo de pesquisa e produção deste trabalho, pode-se afirmar que a parceria escola-famílias ainda não é uma realidade. Isso porque a instituição escolar não conseguiu encontrar o caminho para dialogar com os pais/mães ou responsáveis que pertencem às classes minoritárias. Acreditamos que a escola precisa aprender a lidar com as diferenças, desafio ainda não superado. Para que esse caminho comece a ser trilhado, é necessário que haja, entre instituição escolar, famílias e outros segmentos envolvidos nos processos formativos escolares, uma relação dialógica, na qual os interessados possam atuar na construção de um projeto coletivo de escola, que possibilite a aprendizagem da convivência com as diferenças, papel que não cabe apenas à escola, mas a todos os setores da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Escola. Famílias. Professor. Relação escola e famílias.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas. **The relation between school and families: conceptions elaborated by educator agents inside a public primary school.** 201 f. 2008. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ABSTRACT

The subject of relationships between schools and families has been gaining visibility within the scenario of Brazilian education, through academic production and debates within school forums and other social sectors. In this light, with a view to contributing towards the discussion, the present Thesis had the aim of investigating the concepts that teachers of the initial years of elementary education at a public school construct regarding families, and what influence these concepts have on the relationship between the school and pupils' families. This was a qualitative investigation, of single-case study type. The main methodological strategy used was semi-structured interviews with the school's educators (principal, pedagogical coordinator and teachers) who have activities relating to the initial years of elementary education (years 1 to 4). At the end of the investigation, the following results were attained: the school promotes discourse defending its partnership with the pupils' families as a fundamental aspect of the children's learning, but in practice ignores families' other arrangements, thereby preventing mothers, fathers or other persons responsible for the children from establishing a relationship of trust with the school's educators; and the school institution has difficulty in having the families as its interlocutors because the educators do not accept the family models to which their pupils belong, or even because the educators consider that these are "unstructured" and "dysfunctional" non-nuclear models deviating from the model formed in their minds. Thus, the school tends to repel mothers/fathers who are seen not be within the educators' desired standards. This is because the mothers/fathers of non-nuclear families are surrounded by ideologies and social standards that impose injunctions on them and make them believe that they really are inferior or "dysfunctional" and therefore incapable of providing their children with the conditions needed for school activities. Consequently, they give up sending their children to school. In repelling these families from the school environment, either because they are not regarded as viable models or because they are considered incapable of managing their children's lives, the educators of the school demonstrate their inability to deal with real people. Many of the deficiencies that are the school's responsibility thus become part of the range of responsibilities falling on the families of pupils coming from diverse family arrangements. In concluding the research process and producing this study, it can be stated that the partnership between schools and families is still not a reality. This is because school institutions have not been able to find a pathway for dialogue with mothers/fathers belonging to minority classes. We believe that schools need to learn to deal with such differences, a challenge that has not yet been surmounted. To start moving along this pathway, a relationship of dialogue between school institutions and families, and with other segments involved in schoolchildren's formative processes, is needed. In such a relationship, the interested parties may assist in constructing a collective school project that enables learning to live with differences. This role is not just schools' responsibility, but applies to all sectors of society.

Key words: Education. School. Families. Teacher. School-family relationship.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA	21
1.2	CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA	27
1.3	INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS.....	30
2	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: O PAPEL DO DOCENTE NUMA SOCIEDADE EM TRANSIÇÃO	40
2.1	DESAFIOS DO EDUCAR NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL..	43
2.2	SER PROFESSOR: A QUESTÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .	54
2.3	O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR	62
3	RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS: LOCALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	78
3.1	CRISE DA MODERNIDADE E CRISE DA RAZÃO	78
3.2	DESCASO PELA HISTORICIDADE	84
3.3	FAMÍLIA E SUA HISTORICIDADE	90
3.4	TRANSFORMAÇÕES NAS ESTRUTURAS FAMILIARES	95
3.5	CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS	99
3.6	RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS: COMPREENDENDO O OBJETO DA PESQUISA	101
3.7	FAMÍLIA IMAGINADA E FAMÍLIA REAL: BUSCANDO LOCALIZAR O CONFLITO	103
4	CONCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCADORAS SOBRE AS FAMÍLIAS DOS SEUS ALUNOS	107
4.1	SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS FAMÍLIAS PELAS AGENTES EDUCADORAS DA ESCOLA	111
4.1.1	A Família Idealizada: entre Realidades e Desejos.....	113
4.2	ENTRE A FAMÍLIA PENSADA E A FAMÍLIA VIVIDA	124

4.3	ARRANJOS FAMILIARES RELATADOS PELAS AGENTES EDUCADORAS DA ESCOLA	133
5	PERCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCADORAS DA ESCOLA SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS: PARCERIAS E CONFLITOS	137
5.1	DISCUTINDO OS PAPÉIS DA ESCOLA E DAS FAMÍLIAS.....	141
5.2	A ESCOLA EM BUSCA DA PARCERIA: O ENVOLVIMENTO DOS PAIS NAS ATIVIDADES DA ESCOLA	146
5.3	ENCONTROS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS: SITUAÇÕES QUE GERAM CONFLITOS	163
6	CONCLUSÃO	177
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA	192
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA	195
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	198
	APÊNDICE D – CONSENTIMENTO INFORMADO	201

1 INTRODUÇÃO

A relação escola-famílias tem sido alvo de discussões de teóricos da educação (NOGUEIRA, 1998; CHUNG, 1998; CUNHA, 2000; OLIVEIRA, 2002; WAGNER, 2002; PASSOS, 2002; SZYMANSKI, 2003) e de segmentos da sociedade, que vêem essa relação como um dos elementos fundamentais para o sucesso dos alunos em suas vidas escolares, bem como na vida social como um todo. São ainda poucos, porém, os trabalhos que se dedicam a aprofundar a referida temática. E muitos dos discursos versando a questão, não transpõem as barreiras do senso comum.

Geralmente ouvimos, por parte das professoras e professores, como também dos envolvidos com a educação formal, que o apoio da família é de fundamental importância para o bom desempenho do aluno na escola. Contudo, na maioria das vezes, essa expectativa em relação à família ganha um cunho de acusação, atribuindo-se o mau desempenho dos discentes, na escola, aos pais e/ou responsáveis.

Segundo Oliveira (2002), o professor se distancia de seu campo original – a sala de aula, e adentra um outro espaço – a família, sem se responsabilizar pelos resultados alcançados em seu trabalho com os alunos. Se algo falha no âmbito da escola, a resposta deve ser procurada no perímetro da família. Assim, atribui-se aos problemas familiares, vivenciados pelo aluno, grande parte do insucesso escolar. É como se o trabalho da escola estivesse o tempo todo condicionado ao que se considera como bom funcionamento familiar. Dessa maneira, se a escola falha no seu trabalho, é porque a família não tem exercido o seu papel.

A situação fica mais complexa quando se trata de alunos oriundos de famílias de classes populares, entre as quais encontram-se os maiores percentuais de alunos vítimas do chamado fracasso escolar, o que atualmente tem sido alvo de discussões, apontando para uma relação entre os fenômenos da exclusão social e da baixa escolaridade (NAIFF, SÁ & NAIFF, 2005; WAISELFISZ, 2004; SZYMANSKI, 2003).

Muitos estudantes, vítimas de fracasso escolar, não possuem famílias que se enquadram no modelo que é considerado parâmetro pelos professores: a nuclear, de modelo burguês, composta de mãe, pai e filho ou filhos residentes numa mesma casa, o que na demografia denomina-se de grupo domiciliar (OLIVEIRA, LEHALLEUR, SALLES. 1989).

Essa é a família idealizada como um “lugar de aconchego” (homem como o provedor e a mãe cuidadora dos filhos e da casa) e único capaz de possibilitar à criança um desenvolvimento normal, principalmente no âmbito da escola, conforme afirma umas das professoras que entrevistamos:

Seria ideal a convivência de pai, mãe e filhos, que tivessem um lar harmonioso, que tivessem respeito uns com os outros, que tivessem tempo para lazer com os filhos, para participar das atividades aqui da escola, vir sempre à escola, ir à sala de aula, isso seria realmente maravilhoso. Só assim o aluno poderia mesmo aprender (Coordenadora Pedagógica).

Por outro lado, não se pode refletir sobre essa problemática de forma reducionista. É preciso considerar, também, a situação dos pais/mães de famílias e/ou responsáveis em relação à falta de acompanhamento dos filhos nos processos que envolvem a escola.

Nessa perspectiva, algumas questões foram consideradas no processo de investigação: quais os motivos que levam os pais/mães ou responsáveis a não atenderem às convocações e solicitações da escola? Quais são os cuidados que os pais/mães ou responsáveis tomam em relação à educação dos seus filhos no cotidiano e, mais especificamente, nas suas vidas escolares? Eles concordam com o que professoras e professores afirmam sobre o rendimento escolar de seus filhos ou tutelados? Teriam os pais/mães ou responsáveis condições efetivas de orientar as atividades escolares de seus filhos? Em suas condições materiais de existência, teriam os pais/mães ou responsáveis tempo para acompanhar seus filhos nas atividades escolares, e comparecer às reuniões da escola? Como a nossa pesquisa centrou-se nas entrevistas com as agentes educadoras da escola (Diretora, coordenadora pedagógica e professoras) que trabalham na instituição selecionada como lócus de investigação, procuramos responder a essas questões a partir das falas das depoentes e não dos pais/mães ou responsáveis.

A presente Tese tem como objetivo: **investigar quais as concepções que as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola pública constroem sobre família, e qual a influência dessas concepções na relação entre a escola e as famílias dos seus alunos.**

Para a elaboração deste texto procuramos atingir os seguintes objetivos específicos:

- levantar as concepções que as professoras possuem sobre família;
- verificar como as professoras lidam com os vários modelos/arranjos de famílias, representados pelos estudantes que freqüentam o espaço escolar pesquisado;
- identificar os problemas existentes entre a escola e a família;
- analisar as estratégias adotadas pelas professoras na busca do envolvimento dos pais/responsáveis no processo de aprendizagem; verificar se existem iniciativas da escola na busca de solucionar os problemas provenientes do encontro dessas duas agências educadoras;
- constituir indicativos para reflexões sobre a relação escola-famílias, no sentido de apontar possíveis caminhos para a efetivação da parceria entre essas instituições.

As leituras realizadas demonstram que há desencontros entre o modelo de família nuclear (concebido pela escola como ideal) e as realidades vivenciadas pelas famílias. Modelos denominados por Szymansky (2003) como “família pensada” e “família vivida”, conceitos que serão tratados posteriormente neste trabalho.

A discrepância entre a realidade concreta e o imaginário das professoras constitui-se, a nosso ver, num elemento importante na explicação das dificuldades existentes na construção da parceria entre escola e família.

Antes de expor os motivos acadêmicos que levaram à escolha do tema, pretendemos explicitar, aqui, algumas escolhas no campo teórico-metodológico. O mundo acadêmico tem suas exigências e seus rituais, que prescrevem ou proíbem, com o argumento de que para se fazer ciência o sujeito deve agir

dessa ou daquela forma. No geral, tais escolhas são pautadas pela busca da objetividade, com neutralidade. Esse paradigma tem sido questionado e paulatinamente vem perdendo força no mundo da ciência. É evidente que o conhecimento científico requer certos procedimentos, sistemáticos, busca da objetividade, que preferimos denominar de objetivação, a forma pela qual os sujeitos conhecem o real por aproximação (MACEDO, 2004).

Pensando dessa maneira, resolvi investigar sobre uma temática na qual eu estou também implicado. Desta forma, o estudo aqui realizado nasceu de reflexões feitas a partir de minhas experiências de pai separado, que sempre esteve presente nas situações em que se esperava que fosse a mãe a responsável e que estivesse presente, seja nas atividades da escola na qual estudavam meus filhos, seja no acompanhamento às consultas com o pediatra, na compra dos materiais escolares, entre tantas experiências que um pai de família monoparental tem a possibilidade de experimentar.

Nessas oportunidades eu chegava a chocar algumas pessoas, quando, no consultório, a atendente chamava a mãe dos meus filhos, e eu respondia: não, quem está acompanhando as crianças é o pai.

Uma outra questão que me mobilizava, era quando, na escola, havia qualquer intercorrência, aqueles fatos, eu diria normais, que acontecem com crianças, seja em relação ao colega na sala de aula, seja em situação de aprendizagem ou mesmo de um comportamento que extrapolava o que as professoras achavam normal, e eu me colocava à disposição, na busca de solucionar os problemas.

Nesses contatos, estabelecidos em consequência da necessidade de acompanhar meus filhos, eu costumava ouvir sempre que filhos de pais separados dão trabalho na escola, e que quase sempre não conseguem corresponder às exigências feitas no espaço escolar. Isto me intrigava, à medida em que percebia que existiam e ainda existem muitos preconceitos referentes a filhos de pais/mães separados. Como se essa condição fosse a única explicação para fenômenos como o “fracasso escolar”.

Cada vez que havia algum problema com um dos meus filhos, eu era logo chamado. E, inúmeras vezes, ouvi uma certa frase: “Ah! São filhos de pais separados, coitadinhos, isso dificulta o processo de aprendizagem deles”. Essa foi a primeira razão para que eu me debruçasse sobre a temática; diria, pois, que foi o primeiro motivo, pautado em minha subjetividade e minha implicação com o objeto da pesquisa. Neste sentido, podemos afirmar que a implicação foi historicamente rejeitada pelo espírito científico, como um aspecto da subjetividade, contrapondo-se ao ideal de objetividade, e vista como um parasita que deveria ser extirpado tanto quando possível (MACEDO, 2004).

Segundo Macedo (2004), a implicação sempre provocou um desconforto no exercício da racionalidade científica com inspiração objetivista. Contrariando essa visão formalista, em alguns espaços ditos pós-formais os processos implicacionais, ao invés de serem rechaçados, são valorizados e reconhecidos como conteúdo e fonte de análises significativas; por isso considerados integrantes e constitutivos dos fenômenos humanos. Estar implicado, portanto, é estar imerso num modo especial de conhecimento.

Por considerar pertinente a posição de Macedo (2004) sobre a produção do conhecimento na atualidade, em razão das discussões teórico-metodológicas no campo das ciências sociais, fizemos a opção por alguns princípios dessa postura que não deixa de fora, na ilusão da neutralidade, o pesquisador.

Contudo, é necessário ressaltar que a investigação que considera a implicação do investigador com o objeto da pesquisa não se distancia do compromisso com a verdade: “Ademais, corroboram com estas assertivas físicos filósofos como Capra e Heisenberg, ao afirmarem que o observador se encontra implicado no dispositivo de experimentação e que tal condição é incontornável para o trabalho da ciência” (MACEDO, 2004, p. 158).

O estudo aqui realizado, originou-se também de reflexões feitas a partir do nosso contato com professoras da rede pública de ensino, que eram também alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental¹, oferecido pela Universidade Estadual de Feira de Santana, mais especificamente, nas aulas de História da Educação no Brasil.

¹ Curso oferecido pela UEFS, do qual sou professor de História da Educação e Metodologia da Pesquisa.

Durante as aulas do referido Curso, as alunas em suas discussões sobre problemáticas educacionais, relatavam, com frequência, as dificuldades provenientes do encontro entre as famílias dos seus alunos e as escolas onde trabalhavam. Os depoimentos sobre a relação entre a escola e as famílias mostravam-se repletos de acusações feitas tanto pelas professoras, quanto pelas famílias dos discentes, segundo as próprias depoentes.

Além disso, esta Tese recebe influência de um outro projeto, do qual somos co-autores, desenvolvido em parceria com outros colegas docentes ligados à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), intitulado: Transformações das Famílias e Processo de Socialização: a dinâmica das relações educativas nas famílias recompostas. A realização deste trabalho nos levou a fazer uma ampla revisão bibliográfica sobre a temática educação e família, aumentando, portanto, nosso interesse por este campo de investigação.

Expostas as razões primeiras para o início deste estudo, podemos dizer que a escolha da temática para sua elaboração justificou-se pela busca da compreensão dos seguintes pressupostos da pesquisa:

1) As dificuldades existentes na relação entre a escola e as famílias dos alunos, explicitadas tanto nos relatos das professoras, quanto na literatura sobre a temática, entre outras razões, são provenientes da falta de interlocução entre essas duas instituições, principalmente porque a escola ignora os diversos arranjos familiares existentes na atual conjuntura e, geralmente, leva em consideração apenas o modelo tradicional, baseado na família nuclear, composta por pai, mãe e filho(s) residentes no mesmo domicílio. Este fato dificulta o estabelecimento de um diálogo entre a escola e as famílias dos alunos, principalmente porque as professoras preservam em seu imaginário uma imagem de famílias que, muitas vezes, não tem relação com as realidades vivenciadas por seus alunos em seus núcleos familiares, em suas condições materiais de vida;

2) O aprofundamento do estudo sobre a relação escola e famílias se constitui como um dos caminhos importantes para auxiliar na resolução dos problemas vividos pela escola, na busca de exercer suas funções com mais competência.

Para realização da pesquisa foi escolhido como *lócus* uma escola municipal de Feira de Santana, que possui turmas de educação infantil, ensino fundamental de 1^a. a 4^a séries, e 5^a a 8^a das séries subseqüentes, sendo que o estudo foi realizado apenas com sujeitos que denominamos de agentes educadoras da escola (diretora, coordenadora pedagógica e professoras) que trabalham nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1^a. a 4^a. Séries). A escolha dessas séries se deu pelo fato de ser esse ciclo no qual os pais/mães ou responsáveis são mais requisitados pela escola, devido às demandas que as crianças têm no início do seu processo na educação formal. Quanto à escolha da escola como *lócus* da pesquisa se deu porque a instituição atende a uma clientela composta de alunos das camadas populares, respondendo, assim, à uma das exigências desta investigação que trata justamente de sujeitos oriundos dessas camadas sociais.

Dada a temática escolhida para a investigação: **A relação escola e famílias: concepções elaboradas por agentes educadoras no âmbito de uma escola pública dos anos Iniciais do Ensino Fundamental**, acreditamos que o universo escolhido para a pesquisa tornou-se um terreno fértil, no qual buscamos estabelecer um diálogo com os sujeitos da investigação, com vistas a dar uma contribuição para a compreensão da educação de crianças pertencentes às famílias de classes populares; tivemos, também, como objetivo possibilitar à escola a realização de uma autocrítica de suas posturas diante dos educandos, de suas famílias e do contexto sócio-histórico a que pertencem.

Uma análise mais detalhada sobre as dificuldades dos estudantes, em suas múltiplas dimensões, demonstra que a questão da aprendizagem escolar é complexa e não se esgota peremptoriamente. São diversos os elementos que poderão ajudar na explicação de tal fenômeno. Contudo, tal análise, por mais profunda que tenha sido, apenas buscou aproximar-se da complexidade da realidade, sem intenção de exauri-la; portanto, almejamos a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a temática que nos propusemos estudar.

Os questionamentos, levantados anteriormente, devem estar contextualizados e situados numa realidade específica, por isso, optamos, nesta tese, por construir uma análise a partir das falas das agentes educadoras (diretora, coordenadora pedagógica e professoras) de uma Escola da rede

pública de ensino, apoiados na literatura produzida por especialistas sobre a questão da relação escola e famílias.

No processo de pesquisa verificou-se uma grande incidência de estudantes das classes populares, considerados pelas professoras entrevistadas como desassistidos pelas famílias, em relação ao processo educacional que vivenciavam na escola. Esses discentes pertencem a diversos arranjos familiares. Nessa diversidade podemos citar as mais presentes nas falas das professoras entrevistadas: nucleares (pai, mãe, filho ou filhos residentes num mesmo domicílio); reconstituídas (casais separados que contraem novas núpcias ou novas relações consensuais, muitas vezes juntando filhos do casal anterior); monoparentais (chefiadas por mulheres ou homens) e casais gays ou de lésbicas que vêm constituindo famílias (pai e pai ou mãe e mãe), com filhos adotivos ou naturais, estes últimos podendo ser gerados por um dos companheiros ou companheiras.

A nosso ver, essa multiplicidade de arranjos familiares tem sido desconsiderada, pelo menos no imaginário da maioria daqueles que constituem a instituição escolar (gestores, coordenadores, professores e pessoal de apoio), em favor de um modelo aparentemente único, aquele considerado ideal – a família nuclear, de modelo burguês (SZYMANSKI, 2003).

No momento em que a educação brasileira tem tomado novos rumos², sobretudo a partir da busca do aprofundamento da relação entre escola e famílias, acredita-se que o resultado de nossa investigação poderá contribuir significativamente na descoberta de pistas e caminhos para a construção de uma educação mais eficaz, na qual as duas agências educacionais, escola e família, deverão ter uma maior clareza de seus papéis em relação à formação de cidadãos mais atuantes e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Para tal, é preciso, entre outras atitudes, que escola e famílias desenvolvam esquemas de parcerias e diminuam os desencontros existentes entre elas.

² Busca de valorização do aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem; valorização da construção da autonomia do sujeito cognoscente; busca de estratégias de envolvimento da família na vida da escola, entre outras mudanças.

Entendemos que as soluções dos problemas encontrados poderão ocorrer a partir da confluência escola e famílias, quando as questões vivenciadas por elas forem devidamente elucidadas, ou pelo menos melhor compreendidas. Para isto procuramos dar nossa contribuição com o presente trabalho.

1.1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

Nas duas últimas décadas, grande parte dos responsáveis pela produção da ciência tem vivido momentos de profundas transformações, deixando de lado a ingloria luta pelas verdades absolutas, tão perseguidas pelos ideais do positivismo até bem pouco tempo.

Nesse contexto, Morin (2000, p. 59) assevera que é imprescindível, a nós seres humanos, termos a consciência de que “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”.

Nessa perspectiva, muitos estudiosos (MORIN, 2000; BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2002; MACEDO, 2004) têm percebido que o possível, no campo da construção dos saberes, é a aproximação do real que, considerado em suas múltiplas dimensões, acaba por deixar escapar muitos dos elementos da totalidade.

Sobre o processo de conhecimento Morin (2000) diz que é necessário aprender a enfrentar a incerteza, posto que vivemos numa sociedade que experimenta vertiginosas mudanças que tornam os valores ambivalentes, e que revela tudo estar interligado. Nesse sentido, a educação do futuro deve estar voltada para as incertezas do conhecimento.

A partir das transformações sofridas por uma fatia significativa da humanidade, bem como das ocorridas no âmbito da produção de conhecimento, passamos a compreender que a idéia de que o ser humano era iluminado não passou de um equívoco, e que o sentimento vivido nos séculos XIX e XX sobre o controle das ações humanas não passou de uma utopia.

Nesse sentido, percebe-se também que todos são susceptíveis de falhas e equívocos, seja o professor, o médico, o físico, entre outros. Assistimos a constituição de um novo paradigma que exige o diálogo com o outro, inclusive o diferente, o que provoca nos seres humanos angústias e incertezas (MORIN, 2000). Podemos afirmar que o mundo está imerso numa multiplicidade de concepções, ideologias, crenças e valores familiares, sociais e culturais.

Sendo assim, segundo Pesavento (2005), decifrar o mundo exige um olhar oblíquo, indireto, que rejeita a literalidade ou a visão superficial, acessando a realidade por meio das representações sociais criadas pelos seres humanos com vistas a explicar aquele real. “A esta leveza do olhar [...], a esta obliquidade de visão, que enxerga o mundo pelas suas representações, se consegue ver mais longe, ir mais fundo nas interpretações” (PESAVENTO, p. 117).

Por sermos tributários dessa concepção de produção de conhecimento, mantivemo-nos conscientes de não termos a intenção de dar conta de todas as representações que as professoras têm da relação escola e famílias, nem de conseguir detectar todos os mecanismos utilizados pela escola no sentido de se relacionar com as famílias dos seus estudantes; procuramos, sim, buscar indícios, a partir dos significados que as professoras constroem sobre a família e, conseqüentemente, fazer uma leitura de como se dá a relação entre a instituição escolar e as famílias dos discentes.

Não é possível falar em representações e em relações sociais, sem levar em consideração as múltiplas articulações estabelecidas entre os sujeitos que representam o mundo e o todo social em que estão inseridos. Conforme descreve Andery (1996), desvendar um fenômeno inserido numa totalidade não é uma tarefa fácil. Pois requer um longo trabalho de pesquisa e tem início com a análise do fenômeno e seus determinantes para, posteriormente, se recompor o fenômeno, desta feita já descobertas essas determinações. Nesse processo, o sujeito que conhece parte do concreto e, através de sua análise, reconstitui o fenômeno no pensamento, buscando descobrir seus determinantes, e, portanto, reconstruindo-o como fenômeno abstrato; feito isto, necessita reinseri-lo em sua realidade e em sua totalidade, reproduzindo-o como concreto que, agora, é um

produto do trabalho do conhecimento do ser humano e, conseqüentemente, um concreto pensado.

Soa como lugar comum, no mundo da ciência, falar em trabalhar o conhecimento de determinado objeto, considerando a totalidade que o envolve. Contudo, esse “todo social” (aspectos políticos, econômicos, emocionais) é, de certa forma, trabalhado de maneira reducionista, não levando em consideração outros tipos de contradições sociais existentes, a exemplo das contradições de teor religioso, de gênero, de etnia, entre outras diferenças vivenciadas pelos sujeitos nesse mundo de profunda complexidade.

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, para entendê-lo melhor, a presente investigação realizou um estudo de caso, pautado predominantemente no campo da abordagem qualitativa de pesquisa. Para tal, utilizamos aportes da fenomenologia, no sentido de buscar, não uma análise fria e distante dos dados, através do olhar exclusivo do investigador, mas uma elucidação que considerasse a relação dialógica entre investigador e sujeitos da pesquisa, valorizando as formas como estes últimos vivenciam e interpretam suas realidades (valores, impressões, conceitos, emoções, entre outros).

Para a realização da pesquisa utilizamos, também, alguns princípios da dialética marxista, visto que a fenomenologia não se preocupa com a articulação do sujeito com seu contexto histórico-social. Opção que, para alguns autores, soa como uma incongruência, pois, para muitos deles, fenomenologia e marxismo são antagônicos. Contudo, numa era em que a multirreferencialidade tem sido uma saída para o monismo teórico, acreditamos que existem categorias nestas duas correntes filosóficas que são complementares, ou seja, existem elementos em uma que não são considerados na outra. Agindo assim, estamos fazendo um exercício de superação do monismo teórico, tão a gosto do pensamento cartesiano e positivista.

Nesse sentido, concebemos que a compreensão da realidade social, por meio da pesquisa científica poderá manter alguns elementos do referencial teórico marxista, a exemplo da categoria classes sociais, sem prescindir de elementos analíticos da fenomenologia, sobretudo no que se refere à compreensão das vivências subjetivas por parte dos sujeitos, questões que não foram exploradas pelo materialismo histórico dialético.

A esse respeito, Martins (2004, p. 85) afirma sobre a abordagem multirreferencial:

Esta abordagem, à medida que pretende assegurar a complexidade de tais fenômenos, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens, disciplinas etc., de tal forma que elas não se reduzem umas às outras e nos levam a um tipo de conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade.

Nessa perspectiva, ao invés de se estar buscando um sistema explicativo unitário, as ciências humanas necessitam de olhares plurais para darem conta, ainda que parcialmente, da complexidade dos objetos da pesquisa social (ARDOINO, BARBIER, GIUST-DESPRAIRIES, 1998).

Sendo assim, podemos afirmar que o trabalho de um pesquisador poder ser comparado ao trabalho de um *bricoleur*³, na perspectiva de Lapassade (1998). Este teórico inspira-se nas idéias de Lévi-Strauss (1983), na obra “Pensamento Selvagem”, quando discute questões sobre as características do trabalho científico. Nesse trabalho, mesmo que não estivesse preocupado com questões referentes à complexidade do social, Lévi-Strauss ressalta as dificuldades vivenciadas pelo investigador na busca da compreensão da realidade social. Essa dificuldade, segundo ele, conduz o cientista social a uma espécie de negociação com a realidade, agregando pedaços de teorias heterogêneas, na perspectiva de estabelecer um conhecimento plural da realidade.

Não obstante essa idéia, Ardoino (1998) adverte que a análise multirreferencial não significa uma simples mistura de várias linguagens para a compreensão da realidade, reduzindo-as umas às outras. Nesse sentido, o conhecimento produzido a partir dessa postura epistemológica busca compreender o real em sua complexidade, em sua tessitura, como afirma Morin (2005).

³ Segundo Dicionários Acadêmicos, Francês-Português e Português-Francês, significa homem faz tudo; homem que vive de expedientes.

Segundo Morin (2005), a visão não complexa da realidade, pinçada pelas ciências sociais de base positivista, encara a realidade de maneira dicotômica, como se existissem setores estanques do real que não mantêm articulações entre si.

Um outro elemento que pode ser destacado sobre o olhar multirreferencial, diz respeito à questão da relação sujeito e objeto, que se dá, nas ciências sociais, numa perspectiva de intersubjetividade. Tal postura reconhece que, em matéria de ciências sociais, existe um elemento que tem que ser considerado, o objeto da pesquisa é ao mesmo tempo sujeito.

Segundo Martins (2004), a relação sujeito e objeto, compreendida como encontro de intersubjetividade, exige o reconhecimento de dimensões que não se relacionam nem com os aspectos teóricos, nem com os aspectos metodológicos usualmente existentes nas pesquisas, posto que, essas dimensões estão, também, no campo do psíquico, do desejo, da vontade, e emergem durante a construção do conhecimento nas ciências humanas.

Segundo Martins (2004), há uma necessidade de conjugar noções complementares, concorrentes e antagônicas, ou seja, construir conhecimento requer considerar os vários pontos de vista, de tal maneira que o real complexo esteja contemplado em suas diferenças e contradições, através de posições epistemológicas também concorrentes e contraditórias, a exemplo do marxismo e da fenomenologia que possuem contradições bastante fortes, mas com categorias que, sem prejuízo para análise, podem ajudar o cientista na produção de conhecimento, a exemplo da categoria classe (no marxismo) e da categoria intersubjetividade (fenomenologia) que, juntas, podem auxiliar na compreensão da realidade.

Para Santos (1996) o marxismo "ensinou-nos a ler o real" e ainda é uma forma importante de compreensão do mundo e dos problemas nele existentes; contudo, há também a necessidade de uma dialética aberta, sempre inconclusa - a hermenêutica - que nos ajude a compreender as pessoas no seu modo de pensar, avaliar e agir. Nesse sentido, não enxergamos excludência em algumas categorias marxistas e fenomenológicas que podem, sem prejuízos para análise, ser complementares.

Para Silveira (2004), a fenomenologia é importante tanto para o cientista, como para o artista: segundo ele, ambas aproximam-se, pois, tanto o cientista, quanto o artista criam signos que se põem no lugar do objeto, incorporando-os ao universo interior de quem os constrói, e os insere no circuito dialogante das mentes capazes de interpretar os signos produzidos. No caso do artista, o singular fará ressaltar a unicidade do encontro afetivo com o admirável. Enquanto que para o cientista, é a representação geral dos fenômenos que é buscada, determinando um hábito de conduta voltada para experiências que poderão surgir no futuro, com aquela classe geral da qual o objeto experimentado é visto como exemplar.

Sobre a dialética marxista, Minayo (2000) afirma que é o caminho metodológico que se esforça para compreender a historicidade do objeto em seu dinamismo, sua provisoriedade e transformação. Procura apreender a prática social empírica dos indivíduos, sem deslocá-los dos seus contextos sociais (grupos e classes), procurando realizar a crítica da ideologia, isto é, da ligação do sujeito com o objeto, ambos considerados em sua historicidade e comprometidos com os interesses e as lutas sociais situadas em um determinado tempo.

Dessa maneira, no processo de pesquisa, levamos em consideração que nada se constitui como eterno, fixo e absoluto na sociedade. Assim, as idéias, as instituições e categorias não são estáticas, ou seja, sempre ocupam um lugar provisório numa determinada análise, dependendo, portanto, do espaço em que se constituem, do tempo e de relações sociais, políticas, econômicas e culturais, entre outros fatores.

As categorias de análise e os pressupostos teóricos (classe, subjetividade, complexidade), utilizadas no processo de investigação, visaram dar conta de algumas discussões sobre a sociedade e as relações sociais estabelecidas nela, tendo em vista que a compreensão de determinado segmento da sociedade deve ser tomada nas suas múltiplas determinações, e levar em conta as articulações de todo o complexo a que pertence.

Além dessas categorias, foram utilizados, no percurso da investigação para o procedimento da análise dos dados, o referencial da História Cultural que, segundo Falcon (2002) constitui-se na identificação do modo como, nos

diferentes lugares e momentos históricos, determinada realidade social é produzida, pensada, dada a ser compreendida. Para isso, é preciso considerar os esquemas geradores das classificações e das percepções peculiares a cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, anexadas como forma de categorias mentais e de representações coletivas. Dessa maneira, pode-se definir História Cultural como aquela que toma por objeto a compreensão das formas e dos motivos, ou seja, das representações do mundo social que, independente dos atores sociais, traduzem as suas posturas e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, fazem a descrição da sociedade tal como pensam ou mesmo como gostariam que fosse.

A postura expressa anteriormente auxilia na compreensão das tramas do cotidiano histórico da humanidade. Com isso, esta nova abordagem deixou de se preocupar com o que Ciro Flamarion (1997) denominou de expressões superiores do espírito humano, expressas nas artes, na religião e na filosofia, passando a preocupar-se com elementos da vida comum, representações da cotidianidade. Além disso, passou a preocupar-se, também, com as condições materiais de existência das sociedades, as técnicas e os aparelhos por elas utilizadas.

A pesquisa aqui apresentada buscou, através das análises das falas das agentes educadoras (diretora, coordenadora pedagógica e professoras), pertencentes à escola tomada como universo de pesquisa, elucidar como se processa a relação entre a escola e as respectivas famílias de seus alunos, a partir de suas percepções.

1.2 CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

Conforme já dissemos anteriormente, a escola escolhida como campo de pesquisa pertence à rede municipal de ensino, onde são oferecidas turmas de educação infantil, ensino fundamental de 1^a. a 4^a séries e da 5^a a 8^a séries subseqüentes. A pedido das nossas entrevistadas que se constituíram como sujeitos de nossa pesquisa, omitimos o nome da Instituição, bem como daquelas que concederam as entrevistas.

A Escola pesquisada atende prioritariamente alunos oriundos da periferia de Feira de Santana, precisamente moradores do Conjunto Feira VI, Novo Horizonte e Campo Limpo, comunidades compostas de pessoas de camadas populares.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola, ela se constitui na primeira escola da rede municipal de Ensino de Feira de Santana, e fundamenta sua proposta pedagógica nos pressupostos da teoria sociointeracionista e construtivista.

Segundo a proposta pedagógica:

“[...] podemos afirmar que a Escola deve propiciar à criança um ambiente significativo e prazeroso, em que ela possa desenvolver a vontade de conhecer e aprender, envolvendo-se no grupo de forma criativa, questionadora, vivenciando situações que desafiem seu pensamento para uma relação construtiva com o mundo, que se realize a partir de experiências vividas pelos sujeitos, nos espaços educativos a que tem acesso (família, trabalho, escola, grupos de convivência), na interação com o mundo e com as pessoas que fazem parte do seu universo cultural” (Proposta Pedagógica, 1999).

Em termos físicos, a instituição na qual se deu a pesquisa constitui-se numa escola pequena, com os seguintes espaços:

- a) 06 salas de aula;
- b) 01 laboratório de informática;
- c) 01 cozinha,
- d) 01 biblioteca – que divide espaço com a sala de vídeo);
- e) 01 sala de professoras e professores;
- f) 01 sala pequena onde funcionam as duas coordenações (Educação Infantil e dos Anos iniciais);
- g) 01 secretaria;
- h) 02 sanitários para as crianças
- i) 01 sanitário para professoras e professores;
- j) 01 almoxarifado;

- k) uma grande área externa, gramada e arborizada, onde acontecem atividades, como: recreação das crianças apenas nos dias de clima estável, pois se trata de área totalmente descoberta;
- l) área interna – coberta, muito pequena, que causa problemas nos dias de chuva, pois não comporta as crianças nos momentos de intervalos, após o lanche.

Segundo informação da Diretora da Escola, há na instituição 16 (dezesesseis) professoras, sendo duas delas estagiárias remuneradas, contratadas pela bolsa estágio paga com recursos do Estado.

O quadro técnico-administrativo se dispõe da seguinte forma: 01 (uma) diretora, 02 (duas) vice-diretoras e 01 (uma) coordenadora pedagógica, 01 (uma) assistente de secretaria, 01 (uma) digitadora, uma funcionária técnico-administrativo responsável pela biblioteca, sem formação na área de Biblioteconomia.

Existe também, na Escola, o quadro de pessoal de apoio, com a seguinte composição: 03 (três) responsáveis pelos serviços gerais (limpeza), 01 (uma) merendeira e um segurança patrimonial.

O funcionamento da Escola, para as séries do ensino fundamental, dá-se em dois turnos: matutino, com aulas entre 7:40 e 11:40; e vespertino, com aulas entre 13:30 e 17:30, sendo quatro turmas pela manhã (1ª a 4ª séries – uma turma para cada série) e quatro turmas pela tarde, atendendo às mesmas séries da manhã, também com uma turma para cada série.

As oito turmas das séries iniciais do ensino fundamental oferecidas pela Escola, com duas professoras para cada uma delas, possuem ao todo 226 (duzentos e vinte e seis alunos), dispostos da seguinte forma:

Séries	Alunos/matutino	Alunos/ vespertino	Sub-total
1 ^a	27	25	52
2 ^a	25	24	49
3 ^a	34	32	66
4 ^a	30	29	59
		Total de alunos	226

Quadro 1: Oferta da Escola

Fonte: Pesquisa Direta (2008)

Quanto às atividades ligadas a planejamento e estudos para os trabalhos da escola, segundo a Diretora, são realizadas reuniões semanais (todas as quartas-feiras), com o objetivo de realizar grupos de estudo, cujos temas atendem às necessidades pedagógicas das professoras, ora com todas as professoras juntas, ora professoras reunidas por séries ou por interesses em temas educacionais comuns. Quando necessárias, são realizadas também, neste dia de quarta-feira, reuniões administrativas para discutir as rotinas da escola, seu planejamento e os problemas que por ventura surjam, e, eventualmente, reunião com os pais/mães ou responsáveis.

1.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS

A eficácia do estudo exige que as análises realizadas sobre o cotidiano da escola e suas relações com as famílias dos alunos levem em consideração as múltiplas relações vivenciadas na sociedade. Segundo Heller (1992), a vida cotidiana é a vida do ser humano inteiro, ou seja, este ser participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade. Para tal, entram em ação seus sentidos, suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, suas paixões, idéias, ideologias. Neste sentido, no decorrer da coleta e produção de dados estivemos atentos não só às falas das professoras

entrevistadas, mas ao que estava acontecendo na Escola nos momentos em que nos encontrávamos naquele espaço.

A consecução dos objetivos apresentados nesta proposta de investigação requer a coleta e a produção de dados, a serem realizadas através dos seguintes instrumentos: diário de campo, entrevista semi-estruturada e análise documental.

a) Diário de Campo

Segundo Macedo (2004), o diário de campo pode também ser chamado de jornal de pesquisa, diário de viagem. Estas denominações conceitualizam a descrição minuciosa e intimista e densa que alguns investigadores constroem no decorrer da realização de sua pesquisa.

Para Macedo (2004), o caderno de campo trata do registro de um aprofundamento reflexivo, referente às experiências vivenciadas no campo em que se dá a investigação e no campo da própria elaboração intelectual, com o objetivo de apreender, tanto quanto possível, o contexto da investigação científica.

Esse instrumento de pesquisa foi empregado no processo de pesquisa bibliográfica e durante a realização da investigação de campo. Sua função foi armazenar informações consideradas importantes, a exemplo de: contatos com os sujeitos da pesquisa; registros de dados considerados relevantes para a reflexão; registro de dados, informações, percepções e impressões emergentes, através dos contatos realizados e das visitas feitas ao lócus da pesquisa.

O diário de campo não se restringiu a descrições, pois serviu para registrar, também, reflexões e idéias que iam surgindo no processo de investigação.

b) Entrevista semi-estruturada

Segundo May (2004), a entrevista constitui-se numa estratégia de pesquisa, cujos métodos, para gerar e manter conversações com pessoas sobre uma determinada temática, ou um leque de temáticas, levam a compreensões

ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas.

A entrevista é resultante de uma inevitável interação social. Tal estratégia está, segundo Szymanski (2002, p. 11), “submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso, como o tipo de informação que aparece”.

Quanto à sua importância na pesquisa, a entrevista, segundo Macedo (2004) considera como um poderoso recurso para apreender representações; os sentidos produzidos pelos sujeitos apresentam-se, para o pesquisador, com o caráter da própria realidade, constituída do ponto de vista de quem a descreve. A linguagem, nesse tipo de recurso, funciona como um forte fator de mediação para a apreensão da realidade, e não se limita apenas a um simples ato de verbalização. Há, no momento da entrevista, um repertório de gestos e expressões densas de conteúdos indexais, necessários para a compreensão das práticas cotidianas ocorridas no campo da pesquisa.

Minayo (2000) complementa, dizendo que a entrevista é uma fonte de informação que fornece dados secundários e primários, referentes a fatos, idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar, ou comportamentos expressados a partir da fala do depoente.

Considerando que nosso objeto de pesquisa praticamente impôs a entrevista como um dos principais instrumentos de coleta e produção de dados, optamos por trabalhar a entrevista denominada semi-estruturada, que tem como um dos seus objetivos dar ao investigador elementos que possibilitem respostas para as questões da pesquisa, mais especificamente no que se refere ao objeto da investigação. Esse instrumento constitui-se de uma estratégia na qual o investigador reúne um certo número de indagações, num conjunto de categorias direcionadas ao depoente, sob forma temática, o que evita digressões que possam dificultar a constituição de elementos que ajudem nas respostas às questões relacionadas à pesquisa.

Mesmo que o pesquisador tenha clareza do que pretende com a entrevista semi-estruturada, é preciso não transformá-la em algo hermético, que impossibilite ao entrevistado falar de coisas que nem sempre estão ligadas ao objeto da pesquisa perseguido pelo pesquisador, visto que, num processo de entrevista irão aparecer, certamente, sentimentos, opiniões e até fugas, por parte do depoente, daquilo que se quer saber.

Cabe ao pesquisador ter a paciência e a sensibilidade de escutar o informante, respeitando, ao máximo, seu ritmo e suas falas, conquanto que estas também tragam elementos importantes na elucidação do problema investigado. Uma postura fechada em relação ao depoente poderá torná-lo um mero respondente de perguntas que só ao investigador interessam, condenando a pesquisa qualitativa ao fracasso, não permitindo ao depoente fazer suas digressões e releituras da realidade que se predispõe a (re)significar, a partir das indagações feitas pelo pesquisador.

Um outro aspecto que não poderá ser preterido é a questão de que a entrevista se dá num “palco” de conflitos e diferenças entre entrevistador e entrevistado. Sobre esta questão Szymanski (2002, p 12) ressalta que, num processo de entrevista, devem ser destacadas as seguintes questões: condições psicossociais presentes numa situação de interação entrevistador-intervistado, a relação de poder e desigualdade que existe entre entrevistador e entrevistado, a produção do significado na narrativa e a presença da intencionalidade por parte dos dois sujeitos interligados pelo processo da entrevista. Além desses aspectos é preciso levar em consideração o jogo de emoções, sentimentos presentes no processo de entrevista.

As idéias apresentadas por Szymanky (2002) em relação à entrevista destacam que a entrevista feita face a face é, sem dúvida, o resultado de uma interação humana, em que estão em ênfase a percepção tanto do entrevistador como do entrevistado, além das expectativas de quem concede a entrevista e, sobremaneira, do pesquisador que tem informações sobre o tema tratado e procura outras para montar o seu mosaico, buscando dar coerência à reflexão pretendida.

Esses aspectos estiveram presentes desde os primeiros contatos para o agendamento das entrevistas. Considerando que as situações nas quais se dão

os primeiros contatos entre investigador e sujeitos da pesquisa configuraram-se elementos integrantes dos dados coletados e produzidos para análise. Esses contatos foram minuciosamente registrados, sendo que anotávamos a cada contato estabelecido com as depoentes, a forma como nos recebiam, a receptividade e a disponibilidade para a concessão dos depoimentos. O local onde se realizavam as entrevistas, a postura adotada tanto pelo pesquisador quanto pela depoente durante a realização das entrevistas. Nessas anotações foram registradas expressões que nos ajudaram a compor o contexto em que as falas eram tecidas, ajudando-nos através dos sinais e gestos corporais e/ou mudanças de tom de voz, a proceder uma leitura/interpretação posterior daquele depoimento, assim como para a compreensão do universo investigado.

Um outro fator que observamos nos processos de pesquisa foi deixar clara a nossa intencionalidade no processo de pesquisa, falando dos objetivos da investigação, dos acordos feitos para que o espaço pesquisado fosse aberto para nossos trabalhos de coleta e produção de dados que vão além da busca de respostas para as questões de pesquisa. Antes da ação, procuramos criar situações nas quais o grau de confiabilidade entre as partes ia se firmando. Para tal, buscamos o apoio de uma ex-professora da Escola que nos apresentou à Diretora e ajudou-nos a adentrar o espaço do lócus de pesquisa sem a resistência originada da desconfiança em relação ao trabalho do pesquisador, deverá criar uma situação onde seja estabelecida uma confiabilidade entre entrevistador e o entrevistado. À medida em que os contatos iam se tornando mais freqüentes, ia aumentando o grau de confiabilidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, criando situação de um certa espontaneidade, que não aparecia durante os primeiros contatos do investigador com a Escola pesquisada.

Um outro fator relevante, a ser observado na pesquisa é que o depoente ao doar sua entrevista quer ser valorizado e ouvido. Ao dar as respostas às indagações do investigador, o depoente tem uma intencionalidade ou intencionalidades e quer que suas falas sejam consideradas verdadeiras, não importa as versões que ele construa nas situações de entrevista.

Ainda segundo Szymanski (2002), há também riscos para quem faz a pesquisa utilizando como estratégia a entrevista, posto que o entrevistado

poderá, e o faz quando necessário, esconder informações que são consideradas por ele como nocivas ou desqualificadoras para si, para o grupo a que pertence. Assim, é preciso que o investigador procure nessas omissões e ausências elementos que se aproximem do real, muitas vezes nem sempre revelado pelo depoente.

Delongamo-nos um pouco em relação às explicitações sobre as entrevistas, devido a importância que esse instrumento teve para nossa coleta e produção de dados.

c) Análise documental

As pesquisas sociais têm utilizado uma gama de recursos na efetivação da construção de conhecimento, entre os quais podemos incluir a análise documental (AD), utilizada sob diferentes perspectivas e objetivos. Sem sombra de dúvidas constitui-se num recurso valioso na elaboração do conhecimento no campo das ciências sociais, porque as falas dos depoentes, por serem resultantes de memórias e (re)leituras provenientes, na maioria das vezes, de lembranças longínquas, trazem importantes informações; mas, por se tratarem de memórias, também são eivadas de lacunas e até mesmo de equívocos; por isso é importante, em algumas situações de pesquisa, o uso de outros instrumentos, para a complementação das informações obtidas através de entrevistas, não como forma de checá-las, mas como uma maneira de garantir, tanto quanto possível, a proximidade com o real.

A análise documental, especificada na análise de conteúdo, constitui-se num processo de conceituação, categorização, codificação, a partir do momento em que o investigador analisa as informações coletadas e/ou produzidas no decorrer da pesquisa, e busca as significações contidas nos documentos considerados por ele, importantes na elucidação do problema constituído como objeto da investigação.

Alguns documentos foram utilizados nesse proceder:

- a) atas de reuniões de pais e professores;
- b) Memorandos para pais/mães ou responsáveis;

- c) Regras de convivência
- d) Dossiês dos alunos;
- e) Projeto político pedagógico da Escola.

Os documentos supracitados serviram de embasamento para melhor compreendermos os relatos feitos pelas professoras depoentes desta investigação, mesmo que não tenham sido citados no decorrer deste trabalho.

Passos importantes que foram dados para a efetivação da pesquisa:

- Aprofundamento de levantamento bibliográfico sobre a temática, com realização de leituras com fichamentos, buscando suprir lacunas conceituais e conhecimentos específicos produzidos nos últimos anos;
- Entrevistas semi-estruturadas, realizadas com professoras, diretora e coordenadora pedagógica da Escola Pesquisada;
- Visitas à escola escolhida como lócus da pesquisa, com vistas a levantar e produzir dados sobre a escola e suas preocupações com as diversas tipologias familiares existentes entre seus alunos;

A amostra necessária ao procedimento e realização da análise foi definida no transcorrer da própria pesquisa, visto que, numa pesquisa qualitativa os limites de amostragem são dados quando as recorrências começam a aparecer, ou seja, quando as entrevistas e os dados coletados já são suficientes para responder as indagações feitas no projeto de pesquisa. Mesmo conscientes dessa questão, optamos inicialmente por trabalhar com entrevistas em profundidade, com pessoas ligadas à escola escolhida como universo da pesquisa, sendo entrevistadas(os) 06 (seis) professoras(es) da 1ª a 4ª. séries do I Ciclo do Ensino Fundamental, com no mínimo 05 (cinco) anos de docência, critério que excluiu as demais professoras que tinham um tempo inferior ao determinado para a escolha dos informantes. Para ampliar as informações que

buscávamos sobre a questão da relação escola e famílias, resolvemos entrevistar, também, a Diretora e a Coordenadora Pedagógica⁴.

Cada procedimento proposto visou dar conta, na medida das possibilidades, do nosso objeto de estudo, construído em suas amplas relações com aspectos sociais da Cidade de Feira de Santana, nos limites de toda e qualquer produção científica.

No intuito de atingir o que foi descrito ao longo do trabalho, foi elaborado o plano provisório que é o esboço inicial do caminho que se pretende seguir na elaboração de um trabalho acadêmico, no caso, a tese para obtenção do grau Doutor em Educação. Ele mostra como as idéias foram organizadas, a partir da delimitação do problema de pesquisa, servindo como um roteiro na condução da escrita da tese. Boaventura (2004, p. 132) diz que “o plano é o itinerário da introdução, desenvolvimento (divisão por partes) e conclusão, cujo objetivo é dispor as idéias de maneira que se tornem um instrumento eficaz de comunicação entre o autor e o leitor.” Como todo plano ele é carregado de flexibilidade: conversas com o orientador, novas leituras que vão sendo incorporadas, o contato com o campo vai servindo para transformar o que foi pensado inicialmente e ter finalmente a estrutura da tese.

A arte de exprimir consiste em estabelecer as indicações para a elaboração do plano. Elaborar o plano é ter a exposição mentalmente pronta, sem haver sequer, materialmente, iniciado. Feito o plano, está pronta, sem haver sequer, materialmente, iniciado. Feito o plano está a estrutura; falta o recheio. Elaborar o plano é simplesmente prever o que será comunicado. Acrescente-se que construir o plano é encontrar as combinações e ligações naturais do tema. É preciso buscar as partes do conjunto, como Mozart procurava as notas que se amavam: ‘eu procuro as notas que se amam’. Laboriosa e pequena agonia é fazer e refazer o esquema: risca-se, anota-se; rasgam-se folhas de papel até alcançar “o ponto da possibilidade”[...] (BOAVENTURA, 2003, p. 9-10 apud BOAVENTURA, 2004).

⁴ Não fomos autorizados a utilizar o nome da Escola em nossa Tese; quando fizermos referência à instituição colocaremos apenas Escola; resolvemos citar as falas das depoentes da seguinte maneira: para indicar a fala da diretora, da coordenadora pedagógica, utilizaremos a denominação dos próprios cargos; para as professoras, indicaremos suas falas da seguinte forma: P1, P2, P3, P4, P5, P6. O critério para o uso da numeração foi dispor a lista de professoras entrevistadas em ordem alfabética.

Diante do exposto, a presente tese ficou estruturada nos seguintes capítulos: **1)** Introdução - parte em que foram traçados elementos imprescindíveis ao estudo, tais como: contextualização da temática escolhida para a investigação, questões de pesquisa, a justificativa, o objetivo geral e os específicos, os pressupostos, a metodologia que norteou o estudo, bem como a estruturação do mesmo; **2)** Os desafios da educação escolar na atualidade: o papel do docente numa sociedade em transição - este capítulo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre alguns elementos que constituem o contexto escolar, identificando os desafios que se impõem ao ofício de ensinar na atualidade, refletindo também sobre a identidade do professor, seu papel e a compatibilidade de suas ações face às expectativas sociais a ele direcionadas; **3)** A relação escola e famílias: localizando o problema da pesquisa - este capítulo tem como objetivo refletir sobre a problemática da relação entre a escola e a família, com vistas a tecer o nosso objeto de pesquisa. Para tal, iniciamos com uma reflexão sobre a constituição da modernidade no mundo ocidental, as influências da razão iluminista na vida de homens e mulheres no mundo atual. Além disso, faremos uma discussão sobre a crise da modernidade e a crise da razão baseada nos princípios iluministas, que rejeitou, em grande medida, a questão da historicidade dos sujeitos. Essa discussão visa dar subsídios para a compreensão das transformações sofridas pelas famílias no mundo atual; **4)** As concepções das agentes educadoras (diretora, coordenadora pedagógica e professoras) sobre as famílias dos seus alunos - este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as concepções que essas agentes constroem sobre as famílias dos seus alunos. Esta busca se pautou na tentativa de (re)constituir os sentidos atribuídos às famílias, com vistas a dar sustentação ao capítulo seguinte que trata da relação escola e famílias e suas conseqüências no processo de aprendizagem dos alunos; **5)** A relação escola e famílias: a percepção das agentes educadoras da escola (diretora, coordenadora pedagógica e professoras) - este capítulo tem o objetivo de refletir sobre a forma como as agentes educadoras (Diretora, coordenadora pedagógica e professoras), que se tornaram colaboradoras na construção desta tese, percebem a relação escola e famílias a partir de suas vivências docentes; **6)** Conclusão - esta seção faz o exercício de sintetizar as reflexões feitas no decurso da investigação, funciona como uma espécie de fechamento de um

processo, mas não significa o encerramento sobre a discussão da temática a relação escola e famílias, isto porque, num processo de produção de conhecimento científico, não há conclusões em definitivo, nem a última palavra. Por isso, temos a consciência de que novos olhares poderão ser lançados na interpretação do fenômeno aqui pesquisado.

2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: O PAPEL DO DOCENTE NUMA SOCIEDADE EM TRANSIÇÃO

Este capítulo tem por objetivo trazer uma reflexão sobre alguns elementos que constituem o contexto escolar, identificando os desafios que se impõem ao ofício de ensinar na atualidade, refletindo também sobre a identidade do professor, seu papel e a compatibilidade de suas ações face às expectativas sociais a ele direcionadas. A discussão feita nesta seção justifica-se pelo fato de que não podemos discutir sobre a temática escola e famílias, através das percepções das professoras, sem refletirmos sobre os desafios a que estão submetidas mediante a tarefa de educar na atualidade.

Nas duas últimas décadas do Século XX, o mundo passou por muitas transformações nos mais diversos campos: da produção de bens materiais, da ciência, da forma dos seres humanos se relacionarem entre si, na ampliação da comunicação entre as sociedades do Planeta, nas relações de produção, na maneira de consumir, no âmbito da relação das pessoas com o saber, nas configurações familiares, na educação entre tantas outras mudanças.

A impressão que temos hoje é que estamos vivenciando uma era que nos remete ao sentido do pós: pós-guerra, pós-derrocada do socialismo, pós-revolução industrial, pós-revolução sexual etc.

Segundo Baudrillard (1996, p. 9),

O atual estado das coisas é o de uma pós-orgia. A orgia é o momento explosivo da modernidade, o da liberação em todos os domínios. Liberação política, liberação sexual, liberação das forças produtivas, liberação das forças destrutivas, liberação da mulher, liberação da criança, das pulsações inconscientes, liberação da arte. Assunção de todos os modelos de representação e de todos os modelos de anti-representação. Total orgia de real, de racional, de sexual, de crítica e de anticrítica, de crescimento e de crise de crescimento.

Além disso, vivemos num tempo em que tudo parece e, em grande medida o é, bastante transitório. As coisas nos parecem descartáveis e nós humanos somos obrigados a viver num certo imediatismo, correndo atrás das inovações cotidianamente lançadas e veiculadas: um carro novo, um novo

computador, uma nova verdade. Esses “produtos” nos são ofertados pela mídia e nos colocam como seres de consumo:

Na sociedade de consumo avançada, o ato de consumir não envolve necessariamente uma troca econômica. Consumimos com os olhos, absorvendo produtos com o olhar cada vez que empurramos um carrinho pelos corredores de um supermercado, assistimos à televisão ou dirigimos ao longo de uma rodovia pontuada por logotipos. O consumo visual é de tal forma parte de nosso panorama cotidiano que não nos damos conta dos significados inscritos em tais procedimentos (WILLIS, 1997, p. 44).

Esse modo de ver e de viver no mundo está diretamente ligado à globalização, termo utilizado nas últimas décadas do século passado e que vem se fortalecendo a cada dia, mas que denomina um fenômeno que começou a ser tecido desde os primeiros tempos das trocas mercantis, intensificadas pelo advento das grandes navegações nos séculos XV e XVI. Para Souza Santos (1996, p. 16) o tempo em que vivemos é paradoxal:

Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social, radical. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados.

Segundo Ianni (1998, p. 33), a globalização, fenômeno que atravessa grande parte do nosso Planeta, pode ser vista da seguinte maneira:

[...] um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades. Rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam e se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades. Muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categorias ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos. Os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tensionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades.

No âmbito das transformações a que se refere a citação acima, Castells (2002) salienta que o mundo está configurado no que se denomina de “sociedade da informação”, estruturado em forma de redes que tecem um novo espaço global. Sendo assim, a própria economia mundial está atrelada às exigências de uma nova mercadoria: a informação.

Um outro aspecto que não deve ser deixado de lado é a idéia de transitoriedade na sociedade atual. Assim, as expressões mais utilizadas restringem-se ao hoje, ao aqui e agora. De acordo com Bauman (2001), um dos atributos cruciais da modernidade na sua atual fase, é a relação cambiante entre tempo e espaço. Para o referido autor,

Na modernidade o tempo tem *história*, (...) por causa de sua ‘capacidade de carga’ perpetuamente em expansão – o alongamento dos trechos do espaço que unidades de tempo permitem ‘passar’, ‘atravessar’, ‘cobrir’ - ou *conquistar*. O tempo adquire história uma vez que a velocidade do movimento através do espaço [...] se torna uma questão do engenho, da imaginação e capacidades humanas. A velocidade do movimento e o acesso a meios rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta de poder e dominação (BAUMAN, p. 15-16).

O tempo nos aparece aqui muito volátil, posto que, os produtos das ações humanas podem se disseminar com a velocidade do sinal eletrônico. Dessa forma, os meios de comunicação de massa, notadamente a Internet, têm rompido, de certa maneira, com a idéia de tempo e espaço. Informações que levavam algum tempo para serem veiculadas no Planeta, chega aos quatro cantos da Terra em questões de segundos, não só pela rede mundial de computadores, mas também (e já há algum tempo) pela televisão e por outros meios de comunicação mais popularizados. Diante dessas transformações o que mais se tem vivenciado é a destruição do sentido do permanente. Tudo se volatiliza, e como dissemos anteriormente, tudo é descartável e provisório. Especialmente hoje, podemos reafirmar, com Marx⁵, que os sólidos se desmancham no ar.

Em meio aos movimentos destas transformações, vividas pelas diversas sociedades do Planeta, é imperativo uma reconfiguração dos papéis sociais,

⁵ Ver MARX, K; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. Edição Comemorativa dos 150 Anos do Manifesto Comunista. Salvador: Coletivo Marx Bahia, 1998.

dos valores e, conseqüentemente, das relações sociais no bojo das diversas instituições que integram a trama social. Nesse sentido, no âmbito das instituições de ensino, devem-se mudar também as formas de interação, os comportamentos individuais e mesmo os conceitos de ensinar e aprender.

2.1 DESAFIOS DO EDUCAR NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL

O processo de democratização do acesso à educação escolar e a conseqüente ampliação do direito a ela no Brasil, intensificada a partir da década de 70 e início dos anos 80 do século XX, fez com que a rede pública de ensino ampliasse vertiginosamente seu raio de ação. Esse crescimento se deu de maneira abrupta e desordenada, num contexto de um regime autoritário, marcado por reformas educacionais impostas pelo poder dos governantes militares. Dessa maneira, assiste-se à consolidação da organização de um sistema nacional de educação.

Os anos 80 do século XX marcaram significativamente a vida dos trabalhadores da educação, em especial a vida dos docentes. Entre as mudanças ocorridas podemos citar o despertar para o reconhecimento da condição profissional do professor e a reestruturação de sua identidade como trabalhador, afastando-o paulatinamente da inclinação para o exercício do magistério como sacerdócio, ideário constituído através da forte influência da Igreja Católica Apostólica Romana nos processos educacionais brasileiros, mais especificamente a partir da pedagogia jesuítica que durante duzentos e dez anos imperou no Brasil.

Para Freitas (2002, p. 138)

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

Houve, também, por parte dos docentes, em seus movimentos, uma busca por uma escola pública e democrática que contemplasse os anseios por um ensino de maior qualidade. Não obstante, as lutas empreendidas não conseguiram constituir plenamente condições de trabalho que contemplassem as exigências da desejada democratização da escola.

Os anos 1980, portanto, representaram um momento de intensificação da politização do fazer do professor, que passa a perceber que a escola, longe de ser um território de missionários, é um ambiente de trabalho – onde o professor vende sua força de trabalho - e, por essa razão, a instituição escolar está envolta no conjunto das contradições que formam o contexto da sociedade.

Nesse sentido, são intensificadas as lutas pela valorização dos profissionais da educação no Brasil. Desenrolam-se, no cenário nacional brasileiro, processos de luta pelo reconhecimento desses profissionais como trabalhadores, que começam a se sentir portadores de direitos exigidos nos âmbitos dos sindicatos de outras categorias.

Assim, segundo Silke Weber (2000, p. 141),

[...] à escola foi atribuída a virtualidade de ser um espaço político de resistência democrática e de formulação de propostas de transformação social. Nesse processo, ganhou relevo a dimensão política da atividade educativa, sendo o professor identificado ao educador, ao organizador, com atuação primordial na formação de consciência crítica, concepção que, no debate acadêmico, recebeu contornos de confronto entre o necessário desenvolvimento de competência técnica e o compromisso político, na formação para o magistério.

Sintonizada com o que estava acontecendo no País dos anos 80 do século XX, a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, busca solidificar algumas dessas conquistas, no momento em que passa a reconhecer o imperativo que leva à ampliação da educação básica, incluindo desta feita a educação infantil, ensino fundamental e médio, abarcando, ainda, a gestão democrática.

Para Castro (1999, p. 7-8),

Nas últimas três décadas, o esforço educacional do País visou, prioritariamente, à universalização do acesso ao Ensino Fundamental, meta que está bem próxima de ser atingida.

Dessa forma, o Estado cumprirá formalmente a exigência estabelecida pela Constituição de 1988 que determinou a obrigatoriedade deste nível de ensino e o dever do sistema público de assegurar sua oferta. De fato, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 67%, em 1970, para 95,8%, em 1998. O crescimento da matrícula se intensificou na década de 90, respondendo a políticas mais incisivas e focalizadas de universalização do atendimento, implementadas em parceria pelos três níveis de governo.

No que diz respeito aos direitos dos trabalhadores da educação pública, a Carta Magna de 1988 também dispõe sobre a liberdade desses se organizarem através dos seus respectivos sindicatos (BRASIL, 1988).

Um dos principais elementos que fizeram parte do processo de transformação tratou-se do direito à igualdade nos processos de aprendizagem vivenciados nos diversos ambientes escolares.

De um lado, a educação passou a ser considerada como condição *sinne qua non* para o desenvolvimento econômico do País, de outro passou a ser solicitada como caminho para a melhoria das camadas menos favorecidas, no sentido de possibilitar-lhes melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, de vida. Essa dupla função da educação possivelmente ajudou a criar princípios que auxiliaram nas reformas educacionais, intensificadas sobretudo nos anos 90.

Nesse período, a educação brasileira sofreu transformações em todos os níveis, tipos, etapas. Por isso, é aconselhável que não se fale de reforma, mas de reformas, ocorridas no âmbito federal, estadual e municipal, algumas acontecendo simultaneamente, outras desencadeadas num processo maior pelos órgãos responsáveis pela educação nacional, ligados ao Ministério de Educação e Cultura, bem como por segmentos organizados da sociedade que lidam diretamente com as questões da educação formal. Tais reformas passaram não só por questões estruturais, mas atingiram outros campos, como as maneiras de ensinar, de avaliar, de planejar e gerir a própria educação formal.

No contexto das transformações encetadas pelas reformas educacionais, aumentaram, significativamente, as exigências em relação à qualificação dos professores e outros profissionais da educação, sem contudo oferecer para

esses sujeitos melhores condições de trabalho e melhorias nos salários, que ainda não satisfazem suas necessidades básicas, obrigando-os a ter uma carga horária extenuante, o que acaba por prejudicar seu rendimento.

Entre as muitas obrigações do professor, destacam-se nesse processo de reforma um aumento de suas responsabilidades em relação ao trabalho da escola e ao desempenho dos discentes. Além disso, no advento das transformações ocorridas, os professores se vêem obrigados a buscar uma maior qualificação para o exercício do magistério, a qual, na maioria das vezes, é feita sem a ajuda das autoridades educacionais, ou seja, o professor tem que buscar recursos próprios para atender a tais exigências.

Essa qualificação é seguida de novos procedimentos na formação e acompanhamento dos estudantes, o que irá exigir um tempo maior do docente para as atividades não apenas inerentes à sala de aula, mas que abrangem também reuniões com os colegas para planejamento e avaliação do trabalho, reuniões com pais para discutir os processos de aprendizagens dos alunos, e um tempo para estudar, planejar e corrigir trabalhos em casa.

Nos contextos das reformas educacionais, um outro fator também é levado em consideração – a divisão do trabalho na escola, eliminando algumas rotinas que antes eram vividas no cotidiano da sala de aula e acrescentando outras, a esse universo, o que instaura a exigência de participação coletiva no processo ensino aprendizagem, incluindo também a participação da comunidade onde está inserida a escola, nas resoluções dos destinos da instituição escolar.

Nesse sentido, a legislação educacional vigente no Brasil delega às instituições escolares a obrigação de elaborar e executar sua proposta pedagógica envolvendo as famílias dos seus respectivos alunos e a comunidade a que pertence a escola, com vistas à criação de processos de integração entre escola e sociedade, diminuindo assim a distância entre elas.

Em meio às mudanças ocorridas na educação brasileira, aparecem outros desafios para o exercício do magistério. As transformações na forma de tratamento dos alunos, na maneira de avaliá-los, além das mudanças nos padrões de comportamento dos estudantes têm repercutido profundamente na

relação professor-aluno, fazendo com que o estudante, na maioria das vezes, não trate o professor com o devido respeito, o que acaba por colocar os professores diante de situações de indisciplina na sala de aula. Pesquisas (NOVAES, 2004,) têm apontado para as mudanças no perfil do alunado devido à rapidez no acesso a informações e conhecimentos pelas novas tecnologias, pela ampliação dos grupos de referências identitárias (tribos, gangues, *rappers*, *comunidades de orkut* entre outros), pela precocidade nas relações sexual-afetivas.

Esses fatores performam elementos de uma relação conflituosa entre ambos os sujeitos da educação formal, o que vem intensificando ainda mais as condições exaustivas do trabalho docente, ultrapassando na maioria das vezes suas obrigações e exigindo dele exercer papéis que não lhe competem (tentativa de agir como assistente social, psicólogo, psicopedagogo, entre outros).

Soma-se a isso o fato de que professores, não só do Brasil, como da América Latina, estão desde a década de 1990, submetidos a uma política de arrocho salarial que não tem precedentes na história da educação. Essa política vem contribuindo para a “deterioração” da profissão de professor, fazendo com que seu reconhecimento social seja minorado.

Um outro agravante é o aumento dos números de docentes que se submetem a um contrato temporário, com baixos salários e condições precárias de atuação no contexto da escola, o que enfraquece, de certa forma, os movimentos por melhores condições de trabalho, visto que, os professores temporários não têm força política para barganhar melhorias trabalhistas com o empregador – os governantes -, pois, no geral, esses professores firmam seus contratos através de favores de políticos.

Aliado a isso, existe no Brasil uma política salarial no setor público que estabelece profundas diferenciações entre as remunerações dos docentes, que se dissociam, a depender do contrato de trabalho - efetivo ou temporário -, do cargo que ocupa, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da incorporação de gratificações e da própria titulação.

Percebemos que, a partir das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, o papel do professor passou a englobar condições e expectativas diferenciadas. Isso faz com que as funções inerentes à docência estejam sempre sendo definidas, redefinidas e ampliadas, envolvendo também aspectos acadêmicos, sociais e emocionais. Isto faz com que autoridades governamentais, gestores, pais/mães ou responsáveis esperem cada vez mais do docente diante de suas funções.

Imerso no mundo escolar da rede pública, no geral com condições precárias para realização do seu trabalho, o professor se vê forçado a tentar levar adiante as exigências colocadas pelas diversas reformas educacionais, vindas das estruturas hierárquicas superiores. Por estar numa importante posição de executor das políticas educacionais, o docente vê-se na contingência de buscar realizar seus trabalhos sem as mínimas condições, nem técnicas nem afetivas.

Desta forma, o trabalho docente exige do professor não só habilidades técnicas, mas um envolvimento afetivo, já que ele está lidando diretamente com a formação de seres humanos e, por isso, deverá ter também sensibilidade e equilíbrio emocional no trato com seus alunos.

As muitas exigências a que é submetido o professor estão longe de poderem ser atendidas por ele, vez que extrapolam as condições reais das funções profissionais. Daí, sentindo-se impotente para atender às demandas que lhes são impostas, o professor brasileiro sofre insatisfações, frustrações, cansaço e até mesmo tem sido acometido por doenças relacionadas às questões emocionais, quando não resolve mudar de carreira.

Além dos desafios acima esboçados, o docente se vê frente às mudanças de cunho epistemológico, ocorridas, sobretudo, a partir da década de 70 do século XX, quando a educação, pautada em verdades absolutas, passa a ser questionada juntamente com a forma de produzir conhecimento que era amplamente pautada na corrente positivista.

Segundo Triviños (1987), desde 1970 o positivismo vem sofrendo profundas críticas nos debates epistemológicos, tanto por parte dos marxistas, como dos teóricos críticos e, atualmente, pelos epistemólogos da complexidade,

entre os quais destaca-se Edgar Morin, filósofo francês. Mesmo assim, muitas das categorias da corrente positivista (a luta exacerbada pela objetividade, a busca pela neutralidade, a quantificação no trato dos fatos sociais, a fragmentação do saber, entre outras) ainda povoam o imaginário da maioria dos educadores e de outros segmentos da sociedade, que restringem o ato de conhecer ao domínio do fragmentado, que continua deixando os sujeitos da educação (os alunos) alheios à sua própria realidade.

Neste contexto, cientistas que se contrapõem a esse saber pautado nos ideários do positivismo, na visão de Macedo (2004, p. 39),

[...] Postam-se do lado da desconstrução, da resistência e da emancipação, numa luta que não tem apenas como alvo o saber imperialista, mas toda uma maneira de pensar inscrustrada e cristalizada da sociedade. Portanto, suas funções árduas são a de transformar o método, conteúdo e cosmovisões, movidas pela esperança no fortalecimento do pensamento emancipatório, que não pode conviver jamais com o objetivismo fragmentário e perverso possibilitado pela ciência positivista.

Combatendo as atitudes positivistas, no que se refere à construção do conhecimento, autores que se inscrevem no campo da epistemologia da complexidade têm afirmado que o educar hoje exige atenção direcionada às coisas que estão acontecendo no mundo. Sobre essa questão, Morin (2000, p. 35) afirma que:

A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

Esse novo modo de pensar leva a alguns questionamentos considerados importantes no fazer da escola e, principalmente, no fazer do professor no exercício do seu *metier* : o que significa educar? Como educar no mundo de hoje? Como agir numa sociedade onde os padrões de comportamento são

modificados em uma velocidade vertiginosa? Como pais e docentes devem interagir com crianças e adolescentes no processo de sua escolarização? Tais questões não são simples, nem tampouco podem ser respondidas peremptoriamente.

Os questionamentos acima colocados apontam para a necessidade inadiável na mudança dos papéis de dois dos principais agentes educacionais, a família e a escola, sobremaneira porque estas instituições são as mais presentes no momento em que os seres humanos estão iniciando suas vidas em sociedade e, por isso, precisam adaptar-se ao contexto atual.

Da família, conforme já afirmamos anteriormente, espera-se que cumpra seu papel de primeiro grupo socializador, que ajuda os seres humanos nos passos iniciais de sua vida a aprender a viver em comunidade, pelo menos, no âmbito do micro. Na relação com pais, irmãos, parentes e outros sujeitos que fazem parte de determinado grupo domiciliar (família), a criança começa a aprender que viver em grupo exige regras e comportamentos socialmente esperados dos indivíduos no mundo humano. Enquanto da escola espera-se, também, que seja capaz de administrar seu espaço, possibilitando aos alunos a sua socialização numa cultura comum, além do desenvolvimento de sua personalidade e uma formação útil ao mercado de trabalho.

Para D'Ávila (1998), a escolarização dos filhos ou tutelados é vista pelos pais/mães ou responsáveis, entre outras razões, como uma possibilidade de levá-los ao alcance de uma situação de vida social melhor do que aquela que tiveram ou, pelo menos, que não seja pior. Isso porque reconhecem a qualificação para o mundo do trabalho, hoje, como condição indispensável para o ingresso e a obtenção de postos melhores no mercado de trabalho. Isso implica, além de uma valorização e incentivo ao prolongamento dos estudos, um investimento muitas vezes repleto de sacrifícios por parte dos pais/mães ou responsáveis, para que pelo menos, se não todos os filhos, um ou mais deles se dediquem mais integralmente aos estudos.

Um outro elemento a ser considerado está relacionado à existência de aspectos cristalizados, dentre os quais encontram-se os problemas sociais, considerados crônicos: analfabetismo, repetência, baixos índices de escolarização, entre tantas outras mazelas. Além disso, podemos citar outros

fatores ligados às condições desiguais de vida humana, como a pobreza e suas resultantes: altas taxas de natalidade e mortalidade infantil (que diminuíram, mas não desapareceram), a fome, desnutrição, ingresso precoce de crianças no mercado informal de trabalho, doenças, fatores esses que dificultam profundamente as ações dos sistemas educativos (XAVIER, 2006).

Diante dos desafios lançados por esse mundo globalizado, os professores são responsabilizados, na maioria das vezes, pelos fracassos vivenciados pelos estudantes. Asfixiados em meio a tantas crises e exigências, num mar de expectativas em relação à escola e ao seu fazer pedagógico esses profissionais, apesar das de muitas frustrações experimentadas, têm dado, de certa forma, uma contribuição significativa ao processo educacional, embora isso ainda não seja suficiente.

No que diz respeito ao fracasso escolar, Bossa (2002, p. 19) afirma que

No Brasil, a escola torna-se palco cada vez mais de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar as injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro.

Em relação ao Brasil, considerado atualmente como um país em desenvolvimento, urge que se comece a dar uma maior importância aos aspectos ligados ao conhecimento, sobretudo no âmbito da educação e da ciência, para que tenha a possibilidade de galgar uma posição mais competitiva na conjuntura atual, saindo da posição de subalterno em relação a outros países hegemônicos economicamente.

Assim, o Brasil não se deverá comportar apenas como um mero consumidor de informações produzidas no exterior, mas necessita aprofundar suas produções no âmbito do conhecimento, aplicando-as como uma das possibilidades de se desenvolver em todos os âmbitos. A não utilização dessa estratégia conduz ao acirramento da situação de subordinação do Brasil aos países considerados desenvolvidos. Como analisa Araújo (1991), o mundo

atual é partícipe de uma nova divisão internacional do trabalho com bases em diversos fatores, e não apenas nos elementos tradicionais que eram considerados decisivos para os menores custos globais de produção, entre os quais podemos citar o baixo custo de mão de obra e a disponibilidade de matéria-prima.

Aliada a essas transformações, inclusive nas relações entre os países, Garotti (2000) afirma que também vivemos um tempo de expectativas e também de perplexidade e crise de concepções e paradigmas. Segundo o autor, não apenas porque acabamos de iniciar um novo milênio, considerado como época de balanço e reflexão, no qual o imaginário parece ter um peso bem maior. Mas porque precisamos dar respostas aos desafios que são apresentados pela realidade atual globalizada. Esse é, portanto, um momento novo e riquíssimo em possibilidades.

Nesse contexto, a instituição escolar é colocada, na visão de vários segmentos sociais (governantes, pais/mães ou responsáveis, sociedade civil etc.) como tábua de salvação e principal responsável pela resolução de problemas que nem o Estado nem a família conseguem solucionar, e que estão postos na ordem do dia de uma sociedade que vive em meio a tantas mazelas. Exercer esse papel impõe à escola funções que, sozinha, não poderá realizar. Assim, dos seus agentes institucionais (professores e professoras) se espera muito mais do que podem fazer.

A própria LDB (Lei 9394/96) no Artigo 1º. § 2º reforça tal expectativa, quando afirma que a educação é, para o indivíduo, a maneira mais segura de alcançar realização pessoal, de se preparar para o exercício da cidadania e de se capacitar para a atuação profissional e para a sociedade. Esta é a forma mais confiável de superar o subdesenvolvimento cultural, social e econômico, de modo a se tornar mais rica em alternativas, solidária e justa. A esse respeito o texto da Lei diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (SAVIANI, 2000, p. 163).

Um outro aspecto a ser ressaltado é o imperativo de revisões curriculares, que força os docentes a considerar as transformações sócio-culturais, as construções e desconstruções de identidades locais, nacionais, e conduzem a uma certa tendência a “identidades globalizadas”. Aliado a isso,

tem-se o processo pelo qual passa grande parte para das sociedades em nosso Planeta, freqüentemente denominado pelos especialistas de fenômeno da globalização.

Num contexto de globalização, os sistemas educativos encontram muitos obstáculos para realizar as devidas transformações, diante de movimentos que causam profundas mudanças, pautadas no desenvolvimento tecnológico, na rapidez com que as informações são processadas e, principalmente, porque as reformas educacionais geralmente não partem dos anseios e análises daqueles profissionais que estão diretamente ligados à prática educativa.

Nesse sentido, Giroux (1987) assevera que os responsáveis pelas reformas na educação formal têm levado adiante suas ações, principalmente no que se refere à educação pública, oferecendo saídas que não consideram o papel dos professores no contexto de suas práticas pedagógicas, nem suas relações com os discentes, e então propõem transformações que não dão a devida importância às opiniões e contribuições apresentadas pelos docentes, os quais possuem muitos elementos que podem ajudar na resolução dos problemas educacionais vivenciados no contexto escolar. Alerta-nos, ainda, que é preciso conceder a "voz" a esses profissionais, e considerá-los como seres capazes de não só executarem tarefas pedagógicas, mas de refletir sobre suas ações, apresentando saídas para os diversos problemas existentes.

Dessa maneira, as mudanças educacionais devem partir das análises e dos anseios daqueles profissionais diretamente ligados à prática educativa. Assim, os professores passariam da condição de meros executores para ocupar a posição de intelectuais capazes de teorizar e refletir sobre seu fazer na escola, exercendo o papel que, segundo Gómez (1995, 102), constitui-se em realizar intervenções:

[...] num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

O contexto em transformação, acima traçado, conduz a reflexão acerca do papel do docente, e à identificação de sua tarefa na formação das pessoas sob a sua responsabilidade. Tal reflexão diz respeito à identidade do professor, às ações empreendidas no que se refere ao seu trabalho de ensinar/formar em contextos pós-modernos e globalizados, com eficácia e competência, bem como à sua relação com seu público específico e seu entorno. Cumpre-nos, portanto, no presente estudo, dar prosseguimento a estas reflexões nas páginas seguintes.

2.2 SER PROFESSOR(A): A QUESTÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A discussão sobre a questão da identidade tem sido alvo de destaque, no momento atual, entre os estudiosos de diversas áreas de conhecimento, das quais podemos destacar as Ciências Sociais e as Ciências Humanas. Tais discussões têm sido provocadas pelas mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas, entre outras, conforme já discutimos anteriormente neste capítulo.

Nesse sentido, pensar a si mesmo e o outro são também exigências encetadas pelos desafios vividos na sociedade hoje, oriundos do fenômeno de globalização, que afeta a organização da família, a estruturação da escola e outros locais e instituições que atuam como elementos constitutivos da identidade.

Dessa maneira, para entendermos a identidade das professoras é necessário, antes, traçarmos algumas reflexões mais gerais daquilo que seria mesmo identidade e como se constitui. Além disso, é preciso estar atento aos sentidos das “novas identidades” que vêm ocupando o lugar daquelas consideradas antigas.

Nesse contexto, não é mais possível pensar o indivíduo como um sujeito unificado, pois, segundo Hall (2000), novas identidades têm se constituído nos últimos tempos, fragmentando a todo momento os sujeitos que ainda insistimos em chamar de indivíduos.

O sentido de identidade está relacionado ao conceito de representações, isto porque os dois estão imbricados e são, portanto, interdependentes. Podemos dizer, assim, que a identidade é proveniente de uma relação bastante complexa, que não é algo que se constitui como elemento unitário e que também não é algo que se faz de uma vez por todas. O tecer identitário é, portanto, fragmentário, constituído ao longo de discursos, práticas e posições que ora se cruzam, ora são antagônicas (Silva, 2000, p. 108).

Segundo Hall (2000), existem três concepções de identidade: a primeira oriunda do iluminismo, pautada numa concepção de ser humano considerado como indivíduo totalmente centrado, unificado, portador de capacidade de razão, consciência, ação que, uma vez constituídas desde o nascimento, deverão permanecer como imutável até o final da vida; a segunda concepção é a visão do sujeito sociológico, proveniente da complexa composição do mundo atual, sendo que há a compreensão de que o núcleo identitário não é autônomo ou auto-suficiente, pois é constituído na relação de alteridade ou mesmo com a cultura; a terceira e última concepção aponta para o sujeito da pós-modernidade, que não possui uma identidade fixa, essencial ou definitiva; nesse sentido o sujeito estará sempre em formação ou mutação, conforme o contexto que o engloba.

Ainda Segundo Hall (2000), a concepção do sujeito moderno não só sofreu uma fragmentação, mas além disso, teve um deslocamento proveniente das tensões e rupturas veiculadas nos discursos da modernidade, devido os avanços sofridos pela teoria social e pelas ciências humanas, sobretudo com o advento do pós-segunda Guerra Mundial, o qual provocou segundo o mesmo autor, um descentramento final do sujeito cartesiano.

Além da ruptura com o modelo cartesiano, o conceito de identidade foi profundamente enriquecido pela descoberta do inconsciente, realizada por Sigmund Freud, que afirmou serem a identidade do sujeito, a sua sexualidade e estrutura de desejos resultantes de processos psíquicos e simbólicos do seu inconsciente, que funciona a partir de uma lógica distinta da razão (HALL, 2000).

Para Hall (2000), um outro fator influenciou na compreensão das identidades dos sujeitos: a redescoberta do marxismo e sua conseqüente reinterpretação, segundo a qual os seres humanos fazem suas histórias,

contudo não estão livres das condições históricas e materiais em que estão inseridos.

Apoiando-se nas teorias citadas, Hall (2000, p. 36) afirma que é sobretudo nas “complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem das figuras paterna e materna” que vão se formando os diversos núcleos da identidade dos sujeitos.

Para Hall (2000) Saussure também ajudou a abalar a visão que se tinha de sujeito, a partir do iluminismo. Segundo Saussure (apud Hall, 2000) não somos, de forma alguma, propriamente autores das afirmações que formulamos, isto porque a língua é um fato social e não um mero ato individual, pois antes do sujeito nascer ela (a língua) já existe. Para Saussure (apud Hall, 2000), a linguagem não tem sentido cristalizado (fixo), assim como as palavras não possuem um sentido fixo e não constituem sentido isoladamente, mas aumenta seu poder, cumpre seu papel quando estão em relação com outras palavras. Como as palavras alteram seus sentidos a depender do contexto, o conceito de identidade no mundo atual forma-se e se transforma à medida que os indivíduos se relacionam entre si.

Foucault (2001) ajuda-nos também a entender o sentido de identidade, bem como da desagregação e descentramento da identidade e do sujeito cartesiano. Para esse teórico o sujeito é submetido à vigilância de diversas instituições (prisões, hospitais, quartéis). No contexto dessa “nova ordem”, o sujeito está submetido a uma vigilância que tem, entre outros objetivos, os de docilizar os corpos, no sentido de dominá-los, levando-os a exercerem papéis como se fossem oriundos de suas próprias vontades e inclinações.

Dadas as considerações feitas anteriormente, podemos afirmar que discutir a identidade do professor é mover-se numa arena complexa. Isto significa que em qualquer recorte que se faça, deve se levar em conta que o tema será inevitavelmente tratado de forma parcial, de maneira que acabaremos por destacar, neste estudo, aspectos fundamentais ao nosso propósito.

Conforme afirmamos, as identidades individuais ou coletivas não são disposições imutáveis. São resultantes de processos dinâmicos que encerram

relações entre sujeitos, entre grupos de sujeitos, como também, entre estes e as instituições sociais com as quais se relacionam ou mesmo nelas estão inseridos. Nesse sentido as identidades profissionais emergem e se transformam num determinado contexto, num determinado momento, com configurações específicas, atendendo às demandas de histórias particulares.

No que se refere ao profissional da educação, a identidade também irá se conformar em consonância com as aspirações sociais, trazidas à tona através das leis de ensino e de formação de professores. Somam-se também as características coletivas (gênero, classe social, dentre outras), bem como o sentido que cada profissional confere a seu fazer profissional. Aqui se contempla a dimensão simbólica da identidade profissional, carregada de representações e significados que buscam esclarecer aspectos importantes da identidade. Assim, identificaremos a seguir alguns elementos que delineiam o que se pode chamar de identidade do professor.

Arroyo (2000) discute a identidade do professor, salientando a especificidade do fazer pedagógico, do saber-fazer educativo, a qual exige um reconhecimento de uma categoria profissional com especificidade histórica, social e política. Esta identidade é definida e redefinida, portanto, pelas pressões por profissionalização, por noções advindas do setor da produção material, como empreendedorismo, competências. O autor questiona o parco reconhecimento social da profissão docente, ao tempo em que associa reconhecimento social de profissões ao lugar valorativo dos diferentes âmbitos do conhecimento, como saúde, educação, tempo/ fases da vida, na sociedade. Desta maneira, o reconhecimento social do professor está em consonância com o reconhecimento social da história da infância. Comenta ele:

A competência em um determinado recorte da ação social é colocada como um dos traços da profissionalização. Entretanto, nem todas as profissões são reconhecidas pela competência. A imagem social ou o reconhecimento social é mais importante do que a competência em si. O médico tem garantia de uma presumida competência. É socialmente reconhecido. Os mestres da educação básica não, ainda que dominem saberes e competências (ARROYO, p.29).

O reconhecimento social influencia não apenas as imagens e auto-imagens das profissões, como também a interpretação do seu sentido social, do

seu papel na vida dos sujeitos. Estas imagens vêm sendo discutidas nos diversos encontros formais e informais de que os docentes participam. Podemos dizer que o tema 'ser professor' é recorrente e engloba debates não apenas acerca da identidade, mas também sobre a tomada de posição nas questões do saber-fazer. Nesse sentido, Arroyo (2004, p. 180-181) faz a seguinte afirmação:

Acompanho estes itinerários na construção de uma imagem docente mais reflexiva, mais autônoma e segura como intelectuais. Não é exagero constatar que a categoria docente [...] produz e publica dissertações e teses sobre seu trabalho, sobre seus projetos de escola [...]. Poderíamos aventurar-nos a reconhecer que a última década foi marcada pela inserção dos pensamentos dos docentes de educação básica no circuito social da produção de nosso pensamento educativo? São experiências que fazem parte do circuito formador de um corpo de professores da educação básica que vem avançando à condição de intelectuais de sua própria docência.

Outro aspecto importante na discussão acerca da identidade é a cultura. Não se pode falar em identidade, sem que se faça referência à cultura em que as pessoas vivem, que a elas impõe papéis socialmente construídos. Para compreendermos melhor a questão, tomaremos o conceito de *habitus de Bourdieu* (1983b, p. 65):

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções*, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

Na concepção de Bourdieu (1990), *habitus* é um caminho que nos permite afastar-nos da representação metafísica do tempo e da história como realidades ensimesmadas, independentes das ações dos seres humanos, consideradas como oriundas de um mundo de essências imutáveis e, portanto, anteriores e exteriores ao fazer humano no mundo material. Para Bourdieu (1983, p. 46-47),

O conhecimento que podemos chamar de *objetivista* (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e lingüísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao

mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las [...].

Assim, pode-se entender o conceito de *habitus* como um sistema maleável de disposição, que não se resume a uma cristalização de vivências nas diversas instituições sociais existentes, mas um sistema que vai se constituindo e que possui uma dinamicidade e, por isso, tem um potencial de adaptabilidade mediante os estímulos do mundo; que atualiza experiências vivenciadas no passado, (re)significando-as no presente. Nesse sentido, podemos afirmar que *habitus* revela uma identidade social em contínua construção e em constante mutabilidade.

Relacionado à questão da educação, o conceito de *habitus* em Boudieu (1983) nos possibilita a compreensão do ser e estar do professor na escola, que se encontra situado num contexto histórico-social, ao tempo em que esse é o espaço onde exerce suas práticas sociais baseadas em suas experiências de vida, inclusive no percurso de sua formação escolar e/ou acadêmica, e no qual constrói sua identidade profissional, assumindo os papéis sociais que fazem parte da docência. Nesse percurso, o professor faz sua releitura dos papéis inerentes a esta função, e os atualiza em suas práticas cotidianas na escola, dando-lhes sentidos.

Além das questões sócio-históricas Lawn (2001) afirma que a compreensão da identidade do professor implica sua relação com o Estado, uma vez que este é a instância da sua gestão através de regulamentos, programas de formação, leis de ensino e serviços.

Para Lawn (2001) a identidade do professor emerge como “parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais”

Em outra passagem o mesmo autor afirma que o discurso produtor da identidade de professor explica e constrói o sistema de ensino. Ademais esta

identidade simboliza o sistema e a nação como comunidade imaginada, “em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação de seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado” (Lawn, 2001, p.118).

Outro aspecto salientado na análise de Lawn (2001) diz respeito à esfera do trabalho, do fazer do professor. Fixar uma identidade do professor exige o emprego de noções essenciais da identidade do trabalhador como, mercado, competências da força de trabalho, apelos à sua função social e a definição do seu papel. Alterações no trabalho do professor podem ser caracterizadas como alterações na sua identidade profissional, alterações técnicas nas competências de seu trabalho, nas tecnologias materiais e na gestão de sua identidade.

Além disso, a questão da identidade do professor contém ainda uma dimensão política, vez que seu fazer se materializa na a produção e organização do conhecimento e na aplicação de suas competências. Lawn (2001) identifica duas áreas de atuação política do professor: no sindicalismo profissional e na sociedade civil. Nelas pode atuar como “profissional colonizado” ou “profissional moderno”. A noção do professor como profissional colonizado surge no contexto da Inglaterra do início do século XX, quando na sua relação com o Estado, lhe fora concedida uma “moderada independência, gerida através de uma sistema de controles financeiros, poder limitado e um discurso que sublinhava as idéias de responsabilidade, atividade apolítica e auto-disciplina” (126). Esta identidade é alterada no pós-guerra, quando para o Estado de Bem-Estar a educação figura como um bem público. O professor moderno emerge sob o signo do profissionalismo, da cultura do trabalho comum e da emergente sociedade igualitária.

A partir do final século XX, novas alterações se fazem sentir na identidade docente. A flexibilização no mundo do trabalho implica novas expectativas e exigências para as escolas e seus trabalhadores. A noção de identidade, hoje, gira em torno das chamadas novas competências, exigidas pelo mundo do trabalho na economia globalizada: capacidade para o trabalho em equipe, motivação, iniciativa, sociabilidade. Hoje a eficácia do professor é para Lawn (p. 127-128)

Julgada em função da sua capacidade para se manter no interior das simbólicas paredes da sala de aula e de não se comprometer com valores do mundo alargado. (...) O professor é agora um trabalhador da escola com deveres para além da sala e aula, sobre os quais será inspecionado. (...) Para tornar possível a gestão do seu trabalho, os professores serão regulados no contexto de um discurso que acentua a idéia do desempenho, individualização e liderança.

Assiste-se ao surgimento de novas referências de identidade para os professores, ligadas às esferas do trabalho empresarial, como empreendedorismo, perícia, especialização, competitividade, dentre outras. Portanto, só poderemos falar de identidade do professor como referência a um sujeito que, por ser histórico, é filho de um tempo-espço e exerce papéis a partir das dinâmicas emergentes de relações com o Estado e a sociedade.

Fogaça e Salm (1995), contudo, afirmam que a educação geral e a educação profissional não podem ficar restritas às expectativas do mundo do trabalho, mas devem ser consideradas, hoje, como processos indissociáveis dos outros processos da vida cotidiana, sobretudo no âmbito do fenômeno da globalização, do qual já falamos anteriormente neste capítulo.

Assim, os diversos níveis de ensino (fundamental, médio, técnico de nível médio e o superior) passaram a receber atenção, no momento em que o tema 'formação profissional' sai do âmbito restrito ao trabalho e passa a ser um processo que não pode ignorar as interseções entre as organizações educacionais, as empresas e as diversas instituições sociais.

Nesse sentido, tornar-se professor, na atualidade, é algo desafiante. Se formos mergulhar na história da docência, verificaremos que tal função tem uma estreita ligação com a história da educação em sua totalidade, em meio a desafios que sempre encontrou para realizar os seus objetivos que, no geral, eram e são impostos por aqueles que se encontram ideologicamente e economicamente numa posição de vantagem (as elites) em relação à maioria das pessoas pertencentes às classes populares.

Durante o século XIX, quando o capitalismo havia alcançado o perfil de imperialista, houve o franco desenvolvimento da industrialização em uma porção considerável do mundo. Aliado a isto, houve também o desenvolvimento

acelerado da ciência, do movimento de democratização da escola, em muitos países ocidentais.

Em conseqüência destas transformações, a função do professor, antes intimamente interligada ao ato de pensar/agir pedagogicamente, passa a se restringir a um mero ato de instrumentalizar, munir os sujeitos de ferramentas mínimas para que pudessem “servir bem” ao mundo triunfante – nos moldes do capitalismo imperialista, onde a classe mais poderosa, a burguesia, exigia também o domínio dos demais campos da sociedade: política, educação e, porque não dizer, dos próprios hábitos das pessoas que deveriam se enquadrar nas exigências, não de uma vida digna e feliz, mas aos reclames de um mundo voraz e pronto para tragar aqueles que não se enquadram no processo que beneficiou e beneficia, até o presente momento, apenas uma parcela reduzida dos seres humanos em todo o Planeta: as elites e alguns segmentos mais privilegiados da sociedade.

Nesse processo, valores e exigências, de tal maneira dominadores, levam as pessoas a acreditarem em padrões historicamente construídos, como se fossem verdades eternas e absolutas.

Concordamos com Nóvoa (1992), quando adverte que a identidade do docente (ser e sentir-se professor) não é algo simplesmente dado, tampouco é propriedade de outrem, posto que, não se constitui num produto. Nessa perspectiva, identidade é, em síntese, um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

2.3 O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

Segundo Paulo Freire (1981), o papel primordial da educação reside num caráter eminentemente libertador. Para o referido teórico, ensinar é, fundamentalmente, educar para a liberdade, a “educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 1981, pág. 36). Nesse sentido, desvincula-se o ato de educar do mero condicionamento, associando-o ao caminho para a construção da autonomia e, portanto, da liberdade dos seres aprendentes.

Na visão de Read (1986), todos os termos para expressar o sentido da educação, tais como aquisição de conhecimentos, aprendizagem forçada, disciplina etc, podem ser reduzidos a dois processos complementares, descritos como crescimento individual e iniciação social.

Para Gadotti (2000, p. 43) “a educação é a condição *sine qua non* para o desenvolvimento. [...] a educação básica é um bem muito precioso e de maior valor para o desenvolvimento”. Desta forma, compreende-se que a função do docente não se restringe a produzir e reproduzir conhecimentos, mas possibilitar ao educando um caminho para partilhar daquilo que a humanidade tem acumulado na construção de sua trajetória no Planeta, o que poderá levá-lo ao caminho da autonomia e da autoformação.

A esse respeito Morin (apud PETRAGLIA⁶, 2001, p. 68) afirma:

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização.

Ao fazer tais afirmações, o teórico francês citado faz sua crítica a uma educação escolar que se tem resumido, na maioria das vezes, a colocar os sujeitos como simples repetidores de conhecimentos fragmentados, o que vem impedi-los de se tornarem verdadeiramente autônomos e capazes de gerir seus destinos, vivendo com liberdade e exercendo a sua criatividade nas ações do cotidiano.

Dessa forma, pode-se afirmar que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno.

Para Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina

⁶ Texto fotocopiado não publicado, retirado de Petraglia (1995).

aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.25).

Não é possível desprezar um outro fator bastante importante, quando nos referimos ao educar: a educação antecede o fazer pedagógico formalizado e, posteriormente, assumido também por uma instituição denominada de escola.

No que se refere ao papel do pedagogo, podemos fazer uma retrospectiva histórica, considerando o papel desse ator social no período denominado de Antiguidade Clássica, mais especificamente na Grécia Antiga, onde sua função restringia-se à condução da criança ao Ginásio (espaço educacional – onde às crianças não só aprendiam a ler e escrever, como também se exercitavam fisicamente). “Junto aos mestres de ginástica e de música surge um novo mestre, o das letras do alfabeto, o *grammatistés*, que certamente não tem a autoridade do escriba egípcio, mas exerce uma importante função social” (MANACORDA, 1995, p. 48-49).

Muito tempo depois, o termo pedagogo foi (re)significado, e o escravo que levava a criança para o ginásio deixou de ter apenas essa função, e passou a conduzir as pessoas para o saber, para o aprofundamento e construção de novos conhecimentos, até mesmo ao papel de partícipe da (re)significação de cultura(s). Outras denominações foram dadas, posteriormente, a esse agente, tais como: preceptor, docente, professor, educador.

Além disso, o professor passou a ser diretamente ligado a um determinado espaço, que hoje denominamos de escola. E nesta instituição o docente tem a função de ajudar na produção de idéias, símbolos, atitudes, hábitos, habilidades.

Assim, um dos elementos mais importantes no espaço escolar passa a ser denominado de aula, momento em que se encontram professor e aluno. Neste encontro se estabelece a relação pedagógica. Historicamente, esse momento foi considerado como de transmissão de um saber, supostamente, detido apenas pelo professor, sendo o aluno considerado como uma “folha em branco” ou “tabula rasa” onde tudo pode ser escrito.

Dessa maneira, segundo o sociólogo Emile Durkheim (1978), a educação é ação exercida, pelas gerações adultas, sobre aquelas gerações que ainda não

se encontram preparadas para a vida social; sendo que o seu objetivo promover e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos pela sociedade política, no seu conjunto, ou pelo meio especial a que a criança se destine.

Para Paulo Freire (1987), nessa pedagogia, o educando em sua passividade, torna-se um objeto para receber paternalisticamente a doação do saber do educador, sendo este considerado sujeito único de todo o processo. Esse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, daí a conservação da ingenuidade do oprimido que, como tal, acostuma-se e acomoda-se no mundo conhecido (o mundo da opressão) - e eis aí, a educação como prática de dominação.

Numa visão sociointeracionista, a aula se dá quando professores e alunos estabelecem uma relação pedagógica, na qual o professor domina um saber autorizado, mas não só o transmite, como também ajuda ao aluno a dominar as estratégias de aprendizagens e a construir seus conhecimentos, não mais como alguém que traz uma cabeça vazia, mas alguém que, baseado em suas experiências pregressas e aquelas vividas em sala de aula, passa a ser protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

Corroborando essa postura pedagógica, Coll (1990) afirma que os processos educativos precisam trabalhar a partir dos significados que os educandos já trazem consigo. Desta maneira, o papel do professor é de ajudar a ampliar e a desmistificar tais leituras de mundo, oferecendo situações desafiadoras.

Nesse processo modificam-se não só os significados que os alunos detêm, como também serão interpretados os novos conteúdos de uma maneira peculiar, como uma forma de agregação do que se tinha de significados com aquilo que é apresentado pelo professor, no processo ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer, portanto, que aprender, nesse sentido, não é um mero acúmulo de conhecimentos, mas a integração, transformação, e o estabelecimento de relações que conduzem a novas formas de compreender o mundo e, em consequência, geram novos conhecimentos.

Assim, somos partidários das idéias de Freire (1987), quando afirma que o diálogo, no processo pedagógico, é também uma exigência existencial, e se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco se tornar simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

A esse respeito Luckesi (1993) admite que se deve entender educação como transmissão e apropriação do legado cultural da humanidade, que é elaborada em construções feitas ao longo do tempo e que foram dando configuração à compreensão do mundo em suas mutabilidades. Segundo o autor, isto significa afirmar que todos os seres humanos têm a possibilidade de entrar em contato com tal patrimônio, sendo a educação um dos caminhos para a efetivação desta possibilidade.

Assim, a sala de aula pode ser, ou não, um espaço privilegiado, onde a práxis pedagógica, centrada na ação-reflexão-ação, poderá conduzir para um processo de transformação tanto do aluno, quanto do professor, o que possibilitará a mudança da realidade em que estão inseridos esses sujeitos, tão implicados no processo do ensinar-aprender. Segundo Freire (1996), o professor é um sujeito que, de um lado, transmite e ajuda a construir conhecimento, ao tempo em que também aprende.

Pode-se, então, afirmar que ensinar faz parte de um ofício – formado por uma junção de técnicas e procedimentos metodológicos, que tem como objetivo ajudar o estudante e a construir estratégias de aprendizagem, acessando conhecimentos já cristalizados (transmissão) e construir seu próprio conhecimento a partir do que lhe é apresentado pela escola, com a finalidade de compartilhar da produção de conhecimentos que a humanidade tem acumulado.

Assim, os currículos escolares são levados para as salas de aulas, através dos professores, que têm objetivos a serem cumpridos, assim como trazem concepções que ajudarão a recortar os conteúdos, segundo suas perspectivas teóricas, suas experiências pedagógicas e suas histórias de vida como um todo.

Ser professor é algo que traz alguns desafios, dentre os quais podemos destacar a relação professor-aluno. Ao interagir com o discente, o educador necessita saber que não é fácil para aquele estabelecer relação entre o que está sendo trabalhado em sala de aula e o conhecimento acumulado pela humanidade. O trabalho docente diz respeito, portanto, à produção de sentido, pelo estudante. Contudo, quando o professor não se empenha em explicitar os objetivos do seu trabalho em sala de aula, tenderá a provocar uma rejeição ou indiferença aos conteúdos dos quais o discente não consegue extrair os sentidos para sua prática cotidiana.

Dessa forma, percebe-se que o aluno, no geral, aprende quando está mobilizado, e tal mobilização tem a tendência de tornar-se possível, quando o aprendiz consegue enxergar os objetivos e sentidos daquela aprendizagem proposta. Esse comportamento poderá auxiliar o estudante a superar suas dificuldades em processar e produzir conhecimentos.

Nessa perspectiva, ao professor cabe, portanto, não só apresentar os conteúdos, mas lançar luz sobre os objetivos do trabalho da escola e o seu próprio, possibilitando ao aluno entender o porque está na escola, e o porque está estudando determinados conteúdos.

Alves (1997) irá afirmar que não basta falar de como eram tratados os felás (agricultores) no Egito Antigo, mas é preciso estabelecer relações com o presente e ajudar o aluno a entender que estudar coisas aparentemente “mortas” e aparentemente tão distantes poderá levá-lo a entender porque os agricultores e os trabalhadores, na atualidade, são tratados de forma exploratória. Neste sentido, o aluno poderá despertar-se para o aprender como estratégia de mudança da realidade presente.

Mas, isto demanda do professor entender realmente os objetivos da escola e, em conseqüência, entender sua própria ação pedagógica, na perspectiva de compreender que o ato de educar (escolar) requer a compreensão das práticas vivenciadas em sociedade, onde a dominação de uma maioria por uma elite tem perpetuado injustiças e desníveis sociais, que conduzem a maioria das populações à miséria.

Nesse contexto, Freire (1996) propõe uma educação que de fato ajude a formar as consciências dos sujeitos, vislumbrando a transformação da realidade daqueles que se colocam como aprendizes no espaço da escola, e, no caso específico da população trabalhada nesta tese, dos alunos de classes populares.

Não obstante as diversas discussões teóricas e os avanços no campo da pedagogia e da práxis pedagógica dos professores em sala de aula, a escola ainda insiste em querer, em nome de uma mentalidade ainda cientificista, trabalhar de forma fragmentada e autoritária, mesmo que no discurso o que se mostra é uma postura democrática e capaz de se desenvolver no âmbito dos anseios e necessidades dos alunos.

É necessário que o professor faça uma reflexão sobre sua própria ação no contexto escolar. Além disso, segundo Nóvoa (1992) as novas tendências teórico-metodológicas da ação docente indicam a necessidade da formação de um professor reflexivo, capaz de repensar constantemente sua prática pedagógica e trazer novos significados para sua formação, sem deixar de considerar os três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional que, segundo Brzenzinsky (2002, p. 146), funcionam da seguinte maneira:

No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, promovendo a preparação de investigadores, de professores reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação.

No âmbito das exigências que pesa sobre o professor, instaura-se também a questão da interdisciplinaridade, que esbarra num imaginário (dos professores) ainda cheio de preconceitos e apriorismos, o que impede que o seu trabalho avance para uma prática libertadora, tanto para ele, como para os aprendentes com os quais convive.

Percebe-se, portanto, que o papel do professor, nas transformações do campo da educação e da sociedade como um todo, é inegavelmente importante, e não se resume apenas ao domínio de novas técnicas didático-pedagógicas,

nem exclusivamente a procedimentos metodológicos. Aos professores cabe, na qualidade de docentes e, sobretudo, sujeitos sociais, sentirem-se conscientemente imersos nas práticas advindas do mundo em que estão inseridos e considerarem-se sujeitos críticos, capazes de conduzir o outro (discente) à construção de sua autonomia na vida em sua totalidade.

Segundo Souza (2006), é condição indispensável entender que o magistério e a profissão docente caracteriza-se através de níveis de complexidade, e requer uma revisão e produção constante de saberes; para tal o professor deverá centrar seu saber ser e saber fazer numa prática eminentemente reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no ambiente cotidiano, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. Continua o autor, afirmando que o desenvolvimento profissional do docente articula-se com a dimensão pessoal e político-social do professor situado numa realidade contextualizada.

Neste contexto, as teorias da educação, sobretudo aquelas que se originaram a partir do pensamento de Jean Piaget, têm um fundamental papel, pois podem servir como balizadoras da prática pedagógica do professor, além de se tornarem lentes pelas quais o docente enxergará melhor tanto sua prática pedagógica (planejamento, exercício da docência em sala de aula, relação com seus alunos etc.), quanto seus próprios alunos, não como seres que não são dotados de luz própria, mas como sujeitos capazes de se compreenderem em seu próprio mundo.

A partir da reflexão que vem sendo tecida neste capítulo, pode-se afirmar que a idéia de mudança, pautada nas exigências do contexto atual, nas reformas e prescrições oficiais, nos encaminhamentos teórico-metodológicos do fazer do professor coloca este profissional diante de uma situação que o obriga a qualificar-se continuamente para o exercício da docência. Isto, se o professor quiser, de fato, exercer o papel de educador.

Dessa maneira, o professor depara-se com o fim das certezas que foram apresentadas pela modernidade, vivenciando um quadro sempre desafiador. Nesse sentido, deixar de acreditar em verdades fechadas, significa lançar-se num universo de possibilidades que requer profundas transformações no exercício da docência. Assim, pode-se afirmar que o professor se encontra

numa situação transicional (entre modernidade e pós-modernidade) entre uma posição de transformação e de resistência.

Transformação, porque a própria realidade obriga o professor a buscar adaptar-se às exigências do mundo atual; e resistências, porque esse profissional, por ser fruto de uma formação cuja mentalidade se pautava nas certezas e verdades absolutas, tem receio de partir para outros padrões de comportamentos em relação à sua prática pedagógica e perder seu aparente poder, lugar do qual está sendo destituído já há algum tempo.

Nessa travessia, o educador precisará estar a par dos diferentes saberes existentes no mundo (não no sentido de saber tudo), isto é, deverá estar aberto a outros saberes que vão além dos utilizados e veiculados pela escola. Para tal, necessita compreender que o aluno aprende na e para além da sala de aula, e que os saberes aprendidos em outros grupos de convivência e nos meios midiáticos precisam ser considerados para que o trabalho do docente se torne mais atraente para os aprendentes. Além disso, deverá contribuir mais para a formação do cidadão capaz de criticar a realidade circundante, gerir seus próprios atos, minimizando a tutela das ideologias dominantes.

Um outro fator bastante significativo é a auto-imagem que o professor tem de si mesmo: baixa auto-estima, descrença nas teorias e inovações, bem como a ausência da crença de que o professor pode dominar não só as técnicas didático-científicas, mas também pode tornar-se um produtor de conhecimentos e não um mero reprodutor.

Ao fazer referência à frase “ensinar a pensar certo”, Paulo Freire (1996) refere-se ao fato de que professores/educadores devem estimular os alunos a fazerem reflexões críticas sobre as coisas que acontecem no seu mundo, além de levá-los a aprender a questionar as verdades que são postas, geralmente, de forma dogmática, levando-os a não acreditarem em algo simplesmente porque alguém disse ou está nos livros. Esse é um dos desafios lançados aos professores/educadores neste mundo dinâmico, controverso e instigante no qual a contemporaneidade nos insere.

Dessa maneira, coloca-se para o docente um dilema: como proceder em seu trabalho, posto que já nem se tem certeza da legitimação daquilo que está

sendo colocado como verdade em sala de aula, no momento em que se descobrem, a cada dia, novas tramas da busca humana para desvendar os mistérios de sua própria existência. Como proceder em seu trabalho, diante das verdades incertas e efêmeras? Como ajudar os discentes a aprender a lidar com as incertezas próprias deste tempo? Tais tramas, segundo Morin (1990, p.103-104, apud PETRAGLIA, p. 51), estão presentes na realidade atual e ajudam a tecer

Uma tapeçaria contemporânea. Composta de fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um destes tipos de fio. No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é o tecido (quer dizer, as qualidades e as propriedades próprias para esta textura) mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração.

Um outro fator a ser considerado encontra-se na questão da falência da crença em um saber universal e na verdade absoluta, que cede cada vez mais espaço à busca de um saber que leve em consideração o local, sem contudo, perder de vista a totalidade, formada por uma complexa rede de relações estabelecidas entre os humanos, os outros seres vivos e tudo mais que compõe o Universo.

A quebra do paradigma tradicional tem sido realizada através de posturas pautadas na fenomenologia. Macedo (2004, p. 47) afirma que:

[...] a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perspectival. Ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade, por conseguinte, não há absolutidade de qualquer perspectiva. Nestes termos, 'a relatividade da perspectiva é, simultânea e necessariamente, o reconhecimento da relatividade da verdade'.

Sendo assim, o professor deverá ter bastante cautela, pois, corre-se aí um risco, primar pelo local e perder de vista a questão do patrimônio cultural construído historicamente pela humanidade. A postura contrária pode também alienar o sujeito/aprendiz de sua própria realidade, impedindo-o de enxergar as

coisas do mundo que se encontram mais próximas de si mesmo. E o mais grave, fazer com que esse sujeito rejeite sua identidade, ao querer se tornar o outro (o dominador), que se impõe num aparente cosmopolitismo e, portanto, como única forma de ser/estar no mundo.

Nessa rede complexa, que ora vamos tecendo, percebe-se que da escola e do professor é exigido que transponham as barreiras da visão reducionista do local, ao tempo em que se exige da instituição escolar que também possibilite ao estudante a manutenção de sua cultura e de sua identidade. Eis aí um grande desafio: aprofundar-se no particular (local), sem perder a dimensão da complexidade/totalidade.

Quanto à questão do ato de educar, até um certo tempo, no final do século XIX, este se dava desde a mais tenra idade pelo convívio com o grupo domiciliar e em outros grupos de convívio (igreja, centros espíritas, templos de outras denominações religiosas, mundo do trabalho etc).

Conforme afirmamos, anteriormente, na atualidade outros agentes têm exercido uma influência nesse ato de educar/formar – as vias midiáticas (impresas e audio-visuais) vêm cada vez mais partilhando, permeando importantes faixas, tomando uma importante fatia do fazer educacional, tanto da família, quanto da instituição escolar.

Para Setton (2002, p. 113-114):

É possível pensar os sujeitos sociais podendo orientar suas práticas e ações, podendo refletir sobre a realidade, construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais, presentes na escola e na família. Assim, as trajetórias individuais e coletivas não seriam mais definidas, traçadas e vividas apenas a partir de experiências próximas no tempo e no espaço. Ao contrário, os sujeitos teriam contatos, seriam atingidos por modelos e referências produzidos em contextos fisicamente distantes e dispersos. É possível, pois, identificar a orientação das práticas estimuladas por referências identitárias pulverizadas, mas apropriadas por todos, numa configuração única, sujeita aos condicionamentos sociais, às experiências vivenciadas no universo familiar e escolar, produto da interdependência entre as agências da socialização.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o mundo atual apresenta múltiplas ofertas visuais, performáticas e espetaculares para a sociedade; nesse sentido a

escola, mais especificamente o professor, passa a ficar em desvantagem (MEIRA, 1999), pois os recursos que ela vem, no geral, utilizando foram superados há muito, bem como os discursos dos professores não mais convencem nem seduzem àqueles que estão imersos num mundo extremamente constituído de uma parafernália composta pelos recursos áudio-visuais.

Desta maneira, o espaço escolar tem sido, segundo Meira (1999, p. 132), geralmente,

[...] um mundo cinza, parado e passivo. As imagens na escola são manipuladas como se fossem neutras e inofensivas, além de serem mal aproveitadas em termos de possibilidade educativa. Não se prepara o professor para desempenhos comunicativos e expressivos ao nível do desafio do ensino e das crianças atuais, não se prepara o professor, sobretudo, para dialogar com o mundo através de um universo imaginário (MEIRA, 1999, p. 132).

Essas vias têm concorrido, com vantagem, com os pais/responsáveis e também com os professores, que não têm conseguido, na maioria das vezes, evitar ou pelo menos amenizar os efeitos de tal concorrência, que provoca o desinteresse, por parte dos alunos, pelos conteúdos apresentados em sala de aula. Num mundo em que os valores vão rapidamente se modificando e as culturas são dizimadas ou (re)significadas com tanta velocidade, os professores ficam sem saber qual direção tomar, diante de tantos caminhos apontados e de tantas certezas desmoronadas (MORIN, 2000).

Nóvoa (1992) chama a atenção para um processo de reconfiguração sofrido pelo o ensino nas duas últimas décadas, na tentativa de se adaptar à realidade tão diversa e adversa ao *métier* do magistério. Entre outras questões, no seu fazer pedagógico de hoje, os docentes se deparam com questões multilingües e multidimensionais, que ora são vivenciadas pela humanidade. Dessa maneira, o caráter daquela educação escolar que deveria ser igual aonde quer que se localize o sujeito, sem levar em consideração o tempo e o espaço

(tão ao gosto do Ratio Studiorum dos Jesuítas⁷, no início da colonização brasileira), entra em profunda decadência e não faz mais sentido na atualidade.

Aquela função bem definida do papel do mestre/professor, bem como o papel do estudante, que parecia se resumir apenas no repetir conhecimentos cristalizados e transmitidos pelos professores, entra em colapso. A partir desta problemática, flexibilizam-se as relações entre professor e aluno, em nome de uma relação de horizontalidade, pregada pelos sócio-construtivistas, mas muito difícil de ser entendida e incorporada, ainda, por docentes e discentes.

Para Brzenzinsky (2002), o ponto central do trabalho do docente está em promover a educação em situações de interação e promover interações culturais, sociais, de saberes sobre o mundo e o conhecimento, com resultados educativos.

Um outro fator que tem influenciado e dificultado o papel da educação escolar é que muitos profissionais formados pela escola estão ficando fora do mercado, devido, entre outras razões, ao processo de mecanização da produção e a sua conseqüente robotização.

A produção que era realizada, anteriormente, por centenas de pessoas, se faz hoje, muitas vezes, com apenas uma potente máquina controlada por um operador, o que reforça o desemprego e ajuda a construir o cenário de pobreza vivenciado na atualidade.

Soma-se a isso uma escola incapaz de formar para o que requer o mundo contemporâneo do trabalho: pessoas inventivas, autônomas, com iniciativa, comunicativas, capazes de trabalhar em grupos. Assim, muitos se questionam: estudar para quê?

A esses inúmeros elementos, acrescentam-se a violência, a falta de perspectivas positivas e o manifesto desinteresse da maioria dos alunos em relação aos saberes apresentados pela escola, que avançou, sem dúvidas, mas que tem um corpo docente com uma mentalidade impregnada por um modelo que se aproxima daquele há muito condenado: a educação escolar como mera

⁷ O Ratio Studiorum era um plano de estudos praticado pelos jesuítas em todos os locais do mundo onde a Companhia de Jesus se encontrava. Nesse documento, aprovado definitivamente em 1599, havia todos os preceitos necessários a um professor para proceder seu trabalho docente, além disso prescrevia como aluno e professor deveriam se comportar, mesmo em dias de feriado, com lições predeterminadas.

transmissora de saberes constituídos e cientificamente reconhecidos por uns poucos membros de uma suposta *intelligentia*, que faz parecer que é a única capaz de compreender e gerir o mundo.

Além disso, as relações entre professores e alunos encontram-se firmadas numa ambivalência: que ora pende para os padrões de verticalização de poder, na qual o docente coloca-se numa posição hierárquica de superioridade em relação ao sujeito aprendente na escola; ora pende para os padrões do sócio-interacionismo que pretende instaurar entre professor e aluno uma relação de horizontalidade, na qual o docente tem uma função de mediador entre o conhecimento e o aprendiz.

Até aqui, detivemo-nos em fatores externos que influenciam no comportamento do docente. Aliados a esses fatores existem, também, os de ordem interna, que influenciam no comportamento desse profissional e, conseqüentemente, em seu próprio trabalho.

Entre esses fatores, podemos destacar: as imposições administrativas; a exigência de trabalhos que deverão ser construídos juntamente com os pares (professores); o isolamento dos docentes etc., o que traz uma carga de energia que desestabiliza emocionalmente o professor. Os primeiros influenciam o comportamento (atuação visível); os segundos, alteram o ânimo, o 'ego' e a auto-estima e a disposição para as atividades docentes.

Outros fatores contribuem, também, para tal desestruturação: as péssimas condições de trabalho, a falta de material didático, a superlotação das salas de aula, o excesso de turmas e a conseqüente falta de tempo para planejar, turmas numerosas; condições físicas inadequadas ao funcionamento da escola. Soma-se a isso um salário com o qual o docente não consegue manter-se satisfatoriamente e que também coloca em risco o investimento na continuidade de sua formação.

Dessa forma, num momento em que o papel professor busca transcender as práticas tradicionais, visando alcançar os quatro pilares destacados por Jaques Delors (1996) para a educação do século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, sabemos que existem profissionais da educação que tentam e até conseguem proceder como

educadores na busca da transformação de seus alunos em seres capazes de se posicionar criticamente diante do mundo e dos outros, tomando por si mesmos suas próprias decisões. Essa é, sem dúvida uma das funções primordiais dos professores.

Em relação à discussão sobre as funções do professor, faz-se necessário destacar que algumas competências são extremamente necessárias ao trabalho docente. Em primeiro lugar, podemos ressaltar a competência científica, a qual exige que esses profissionais sejam capazes de conhecer, tanto quanto possível, as teorias que discutem e procuram ressignificar o fazer educacional na escola, a partir de múltiplos olhares e, portanto, de múltiplas referências teóricas, deixando aquela posição de meros transmissores de conhecimentos cristalizados.

Para Tavares (1997, p. 66) é no âmbito dessas

[...] concepções de formação e das competências que se deseja adquirir para poder vir a ser um bom profissional, que as pessoas constroem, produzem conhecimento científico e pedagógico. A formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as atividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos atores e autores do processo. [...] É além e através dessa construção, a realizar ao longo do percurso de formação, que deverá assentar um sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal como competência fundacional e fundadora de todas as outras competências para a qual convergem e é condição *sine qua non* para que tudo o mais aconteça e seja garantida a formação de um bom profissional da educação.

Uma importante competência que pode ser denominada de didático-técnica, é a responsável pelo saber fazer em sala de aula, e refere-se como o professor deverá se portar junto dos e com os seus alunos.

Para Gadotti (2002), o trabalho docente está para além da mediação do conhecimento e deve considerar o aluno sujeito de sua aprendizagem e não um mero receptor de saberes cristalizados. Desta forma, o discente terá possibilidade de construir e (re)construir seu próprio conhecimento, a partir de suas vivências cotidianas.

Para que isso aconteça, o docente também necessita exercitar sua curiosidade, e procurar sentidos para o seu fazer pedagógico e ajudar os

alunos a encontrarem novos sentidos para o que fazer na cotidianidade. Assim, o professor deixa de ser um mero repassador e torna-se um auxiliador na organização e aprendizagem dos seus alunos.

A formação no campo das humanidades é, certamente, um elemento desejável e é um dos ingredientes principais que faz parte do caldeirão cultural, de tantos temperos (comportamentos), dos quais se originam tanto os professores, quanto os estudantes e seus respectivos familiares.

Para a consecução de tais competências, são feitas algumas exigências aos docentes de hoje, na perspectiva de refletir as tensões entre o mundo das múltiplas realidades e as posturas assumidas pelos professores na busca de cumprir, quase que heroicamente, uma função tão conflituosa e conflitante.

Tais posturas não são isoladas de um contexto complexo, e não são constituídas individualmente por cada professor ou professora, mas são resultantes da relação com o outro, do encontro, do desencontro e dos confrontos oferecidos pelo cotidiano das pessoas.

3 RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS: LOCALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a problemática da relação entre a escola e a família, com vistas a tecer o nosso objeto de pesquisa. Para tal, iniciamos com uma reflexão sobre a constituição da modernidade no mundo ocidental, as influências da razão iluminista na vida de homens e mulheres no mundo atual. Além disso, faremos uma discussão sobre a crise da modernidade e a crise da razão baseada nos princípios iluministas, que rejeitou, em grande medida, a questão da historicidade dos sujeitos. Essa discussão visa dar subsídios para a compreensão das transformações sofridas pelas famílias no mundo atual.

Ainda nesta seção, pretendemos fazer uma reflexão sobre a forma como tem sido tratada a relação escola e famílias na atualidade. Em outro momento, traçaremos uma discussão sobre a família e sua historicidade, visando demonstrar que o modelo de família nuclear existente no imaginário dos profissionais da educação e, em especial, dos professores, está diretamente ligado à consolidação da sociedade burguesa e que, portanto, é uma constituição histórica e não um fenômeno natural e estático.

Nesta parte do trabalho, não temos a intenção de dar conta plenamente da discussão sobre a relação escola e famílias. Portanto, o que pretendemos é provocar uma discussão sobre os problemas que são gerados a partir do encontro entre as instituições citadas, com vistas a buscarmos uma melhor elucidação sobre a problemática oriunda dessa relação, tão complexa aos olhos dos seus protagonistas.

3.1 CRISE DA MODERNIDADE E CRISE DA RAZÃO

O mundo tem vivido profundas transformações em diversos setores, a exemplo dos processos de produção, das instituições políticas, das relações interpessoais, desaguando em mudanças nas formas de ser e estar nas

diversas culturas, o que atinge profundamente todos os aspectos da vida humana, tanto no campo individual, quanto no âmbito do coletivo.

Tais alterações vêm se intensificando, sobretudo, a partir do século XIX, com o advento da industrialização e o inegável avanço da ciência e da tecnologia, e, mais ainda, a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que influenciou decisivamente na formação de um novo cenário em todo o Planeta, tanto nos países desenvolvidos, quanto naqueles considerados como periféricos ou em desenvolvimento.

São mudanças intensas que não se relacionam apenas às áreas da produção e do mundo do trabalho, mas permeiam os processos de comunicação, de educação, os religiosos, entre outros, modificando inclusive a forma como eram socializadas as novas gerações, encetando alterações na esfera das mentalidades, da composição dos grupos de convívio (igrejas, clubes, centros espíritas e outras aglomerações, famílias, etc), dos valores e, conseqüentemente, dos critérios que norteiam os papéis sociais.

Segundo Alencar (2004, p 61):

[...] As mudanças econômicas e políticas em curso no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, a partir das quais redesenha-se o cenário social que, sob antigas e novas bases, promove o acirramento da destituição social, da pobreza e das mais diversas situações de precariedade, alterando, portanto, as formas de organização da reprodução social dos trabalhadores e suas famílias.

Esse processo vem repercutindo de forma dramática na vida familiar, desde a concepção da identidade feminina e masculina, modificando a forma de compreender a sexualidade e a relação entre mulheres e homens, envolvendo a questão da maternidade e da paternidade, bem como a relação entre as gerações, sobretudo no que se refere a atividade educativa e a dinâmica da socialização dos indivíduos.

Segundo Itaboraí (2002),

Nas últimas décadas, o crescimento da taxa de atividade das mulheres é acompanhado por outras estatísticas favoráveis à qualidade de vida feminina, como a redução da fecundidade e o aumento na sua esperança de vida e em seu nível educacional. Este conjunto de transformações vem sendo interpretado por

alguns como um processo de *empowerment* [empoderamento] pelo qual a secular submissão feminina estaria sendo substituída por condições sociais mais igualitárias entre homens e mulheres.

As mudanças, às quais fizemos referência nas linhas anteriores, não são fruto do acaso e nem foram naturalmente dadas. Elas são resultado de um processo histórico e, portanto, econômico, político e cultural aliado ao processo da busca da racionalidade, a partir dos ideais cultivados pelos filósofos da modernidade, promovido pelos iluministas e consolidado no século XIX, no qual viveram Auguste Comte (1798-1857) e Karl Marx (1818-1883), dois dos principais protagonistas que revolucionaram a forma de construção do conhecimento e contribuíram significativamente para a construção da idéia de ciência e de sociedade no mundo ocidental, sobretudo no campo das ciências sociais.

Partindo do princípio de que a racionalidade seria a responsável pela construção de uma sociedade igualitária, livre e fraterna, muitos teóricos passaram a veicular a idéia de que os problemas práticos e técnicos da sociedade seriam solucionados e, conseqüentemente, haveria a melhoria das condições existenciais das sociedades humanas.

Anteriormente, durante séculos, a racionalidade havia sido considerada propriedade de uns poucos teólogos e filósofos, ligados em sua maioria, pelo menos no Ocidente, à Igreja Católica Apostólica Romana. Esses pensadores buscavam elucidar as questões em relação à origem e ao destino último do mundo e dos seres, assim como a arte do bem viver (a ética) e de saber governar (a política), enquanto a atividade produtiva e as outras esferas de atividades práticas sofriam lentas transformações, até o momento em que pensadores como Leonardo Da Vinci, Galileu Galilei, Renè Descartes, Isaac Newton, entre outros, passaram a contribuir para a descoberta das conexões entre os mecanismos da racionalidade de tipo matemático e o comportamento da natureza.

Nesse contexto, a razão que havia sido utilizada e enaltecida por esses pensadores, como atividade capaz de criar um novo mundo, passou a ser empregada de forma sistemática com ardor quase religioso, nos diversos

aspectos da realidade, com o objetivo de nela intervir para melhor manipulá-la, principalmente a partir do século XIX, com o surgimento do positivismo.

O advento da racionalidade promoveu, a partir de então, muitas modificações no campo da ciência e da tecnologia. Assim, principalmente na primeira etapa do processo de racionalização, a sociedade moderna começa a assistir a suas experiências mais positivas, sobretudo no âmbito da produção, pelo melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais, o que gerou um desenvolvimento técnico e científico, de maneira que se acreditou, pelo menos no campo das expectativas, que as necessidades humanas seriam atendidas satisfatoriamente com o auxílio rigoroso da racionalidade. Problemas que anteriormente pareciam ser insolúveis passaram a ser resolvidos, ao passo em que foram criados artefatos que proporcionaram benefícios antes inimagináveis.

Um outro aspecto a ser considerado é que há, também, uma grande expectativa na influência da racionalidade nas tomadas de decisões que envolviam a vida social, com ênfase na valorização da democracia, na igualdade dos direitos, nas oportunidades e na liberdade de expressão e de agregação, pelo menos em tese.

Dessa maneira, o objetivo da sociedade moderna era, pelo menos ideologicamente, oferecer uma condição digna de vida, na qual os indivíduos pudessem se realizar em suas múltiplas potencialidades. Neste sentido, a sociedade moderna passou a propagar um pluralismo religioso, ético e cultural, colocando-se como a sociedade da liberdade individual, da racionalidade e da tecnologia.

Sobre estes ideais Petrini (2003, p. 27) afirma que:

[...] A modernidade caracterizava-se pela forma participativa das tomadas de decisões na vida social, valorizando o método democrático e a liberdade de expressão e de agregação. O objetivo da sociedade moderna é oferecer uma vida digna da condição humana, na qual cada um possa realizar as diversas dimensões de sua personalidade, abandonando as restrições impostas pela menoridade, as constrições de autoridades externas e ingressando na plenitude expressiva da própria subjetividade.

Aliado a esses ideais, o mundo usufruía de uma paz, aparentemente inalterada, e vivenciada durante um século (entre o início do século XIX e o início do Primeiro Grande Conflito Mundial que durou de 1914 a 1918), o que promoveu o desenvolvimento das finanças e do mercado capitalista, e dava a impressão de confirmar a vitória da racionalidade, com expectativas de um crescimento socioeconômico e político que seguia uma certa linearidade, pelo menos em boa parte do mundo ocidental, sobretudo nas grandes potências.

Entre os ideais que sustentavam tal ideologia estavam aqueles que veiculavam a idéia de que tudo se resumia em vencer a ignorância através da educação e da eliminação das superstições que mantinham os indivíduos atrelados às tradições tidas como impedimento para o avanço das sociedades humanas.

Segundo Giddens (1991, p. 35), esse processo de racionalização encontra-se no cotidiano do mundo de hoje, através dos sistemas formados por especialistas, ditos peritos, isto é, “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”. Esses ambientes são transformados através de instrumentos que vêm tornando a existência mais confortável. Os artefatos, centrados em um pragmatismo exacerbado, acabam por inaugurar uma época em que se valoriza o que é útil, contribuindo também para tecer outros elementos constitutivos da modernidade.

Marx e Engels reconheciam, com admiração e entusiasmo, as novas possibilidades técnicas e produtivas, ao tempo em que chamavam a atenção para a intensificação da exploração das classes trabalhadoras, por parte da burguesia industrial emergente (MARX e ENGELS, 1998). Para esses teóricos o advento da racionalidade é de fundamental importância, mas uma terra de igualdade e de justiça era algo ainda a ser construído através de uma melhor repartição das riquezas produzidas, o que seria ajudado pelos esforços de análise da nova forma de se produzir ciência. Esta era uma tarefa inadiável e extremamente necessária.

Para Giddens (1991), a modernidade tem um lado obscuro, que se vem tornando evidente nos últimos tempos. Segundo esse teórico, a razão não deve superar apenas a ignorância e a superstição, consideradas heranças do

passado, mas deve ajudar a desnudar os males que se ocultam nas teias das relações estabelecidas na sociedade, oriundos, também, do advento da modernidade.

Nesse sentido, a cultura tradicional passa a ser questionada e até, em alguns sentidos, superada, mas não por algo isento de injustiças e violências, frutos de uma nova ordem também perversa e excludente. Giddens (1991, p. 17) faz referência a muito desses males provenientes do advento da modernidade triunfante:

Na esteira da ascensão do fascismo, do Holocausto, do stalinismo e de outros episódios da história do século XX, podemos ver que a possibilidade de totalitarismo é contida dentro dos parâmetros da modernidade ao invés de ser por eles excluída.

A partir da elucidação das ausências e dos elementos perniciosos advindos da racionalidade, instauram-se seus próprios limites, o que para alguns autores denomina-se de crise da modernidade. O que nada mais é do que a crise da razão de matriz iluminista burguesa e excludente, que garante igualdade entre os iguais e liberdade entre aqueles que já são livres.

Um dos anúncios da falência da racionalidade como caminho garantido para a vitória e o bem estar da humanidade deu-se pelo advento da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918), que provocou destruição e morte, sucedida por governos totalitaristas (nazista e stalinista), com uma lógica assombrosa de opressão e desrespeito à dignidade humana, nunca antes vislumbrados (ARENDETT, 1989). Posteriormente, eclode a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que ajuda na destruição da crença da vitória da racionalidade, tão enaltecida no século XIX. Além do mais, as bombas atômicas produzidas pelo advento da ciência e da tecnologia, aliadas aos regimes totalitários do Terceiro Mundo, a constante violação dos direitos humanos, os desastres ecológicos, comportamentos que ameaçam a existência do próprio Planeta (a corrida armamentista nuclear entre o bloco capitalista e o antigo bloco socialista), a fome que vem atingindo cerca de um terço da população mundial, entre outras mazelas, colocaram e ainda colocam em xeque toda e qualquer possibilidade de bem-estar, sem que se repense a forma de produzir ciência, tecnologia, cultura,

etc., na busca de uma nova racionalidade, capaz de repensar a forma de distribuição das riquezas produzidas pelos seres humanos.

Nesse rápido balanço sobre a questão da racionalidade moderna, percebe-se que houve um grande desenvolvimento nos campos das ciências e da técnica; contudo, o esforço para controlar a natureza e a história pôs a razão a serviço do poder econômico, militar, político, com vieses ideológicos. Uma das veementes críticas à razão instrumental iluminista foi elaborada pela Escola de Frankfurt, a qual afirma que, na era industrial, a razão tornou-se um instrumento, algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la (HORKHEIMER, 1976).

De resto, percebe-se que a crise da sociedade moderna não é advinda de um excesso de racionalidade. A crise é proveniente de uma carência contida na razão iluminista, que não foi capaz de responder aos problemas impostos pela realidade, principalmente no mundo em que ora vivemos e não atende às exigências humanas, pois tal razão, infelizmente, voltou-se para o interesse de uns poucos poderosos, deixando de lado as aspirações de liberdade, justiça e de felicidade, para atender aos interesses do mercado, ou seja, do lucro e do poder. Aí se centra um dos elementos principais para o entendimento da crise da razão moderna.

3.2 DESCASO PELA HISTORICIDADE

Família não é um termo que se encontra desligado do todo social, pois esse termo que denomina as instituições familiares em seus diversos arranjos é resultante de múltiplos fenômenos históricos e sociais, e está inserido, entre outras questões, numa racionalidade que também é fruto de um tempo e de um espaço.

Sendo assim, é necessário fazermos uma incursão sobre a questão da historicidade que, por ser ignorada pela maioria das pessoas, leva ao entendimento de que as instituições são naturalmente dadas e destituídas de uma historicidade. Em consequência, muitas pessoas tendem a ignorar as

realidades materiais, apegando-se apenas a conceitos soltos e desarticulados dos seus contextos histórico-sociais.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário trazeremos para esse momento de nossa reflexão, neste trabalho de Tese, a discussão sobre o processo de construção da racionalidade no mundo ocidental, que se encontra presente nos aspectos da existência humana, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito social. Tal racionalidade, da qual nos ocuparemos a seguir, firmou-se em detrimento da história e da cultura.

Dessa maneira, houve uma tendência progressiva da desvalorização do passado que, segundo os racionalistas, havia legado uma tutela que se baseava nas autoridades externas, consideradas como opostas à razão e à liberdade, período em que, segundo os filósofos da Ilustração e os seus herdeiros intelectuais, imperaram as superstições e os erros. Houve, portanto, o deslocamento das atenções do passado para o futuro, ou seja, para a experimentação, abrindo a possibilidade de, através da manipulação da natureza e da sociedade, criar o novo.

A esperança não está mais depositada na memória dos fatos passados, nos feitos de notáveis homens ou de grandes mártires religiosos, como modelos fundadores de nacionalidades e de civilização, mas no futuro, através das realizações que a razão técnica e científica poderia proporcionar.

Mas, esse modelo de racionalidade faliu. A expectativa de uma sociedade com um futuro luminoso, quer no plano político quer no plano técnico-produtivo não deu conta dos desafios apresentados pelo próprio desenvolvimento de uma sociedade pautada nos valores racionalistas. As construções utópicas que procuravam esboçar a imagem do progresso e apressar a sua chegada passaram a ser deixadas para trás. Os próprios ideais iluministas são questionados. Dessa maneira, esses ideais passaram a ter seus conteúdos esvaziados.

Na primeira etapa da modernidade houve o afã de desconstrução do passado; com a sua crise acredita-se que o futuro perdeu a validade, o qual as promessas utópicas dos mais variados tipos são questionadas e mesmo negadas. Ruíram, assim, as certezas e a crença no absoluto esmaeceu.

As possibilidades de vida e de realização das necessidades humanas passaram a se concentrar não mais no futuro, mas no presente. “Às visões entusiásticas do progresso histórico sucediam-se horizontes mais curtos, uma temporalidade dominada pelo precário e pelo efêmero [...] marcada pela primazia do aqui e agora” (Lipovetsky, 2004b, p. 51). A sensibilidade moderna, agora, tem como principal representante a moda. Esta se caracteriza pela diversificação dos produtos, pela lógica da renovação precipitada e pela sedução de novidades oferecidas, pelo deslumbramento suscitado pelos objetos, na sua frivolidade efêmera. Assim, a moda, da maneira como aqui é entendida, sai dos meios exclusivos da elite e passa a fazer parte do mundo das camadas populares. O mercado passa a ser o meio de satisfação e realização, nele concentram-se, ilusoriamente, as esperanças de realização das individualidades.

Um novo tempo é inaugurado! Homens e mulheres, pelo menos a maioria deles, sem raízes e sem metas, a não ser o desejo exagerado por bens de consumo oferecidos pela modernidade, são dominados pela lógica do ter, baseada na lógica do mercado. Com o desprezo pelo passado e a derrocada dos encantados sonhos dos ideais da razão iluminista, há o triunfo dos modelos consumistas, concentrados no presente. Reduz-se, assim, o arco do tempo ao momento presente; alertas são dados em relação aos problemas provenientes de uma cultura que decepa suas raízes (WEIL, 2001; BOSI, 1977).

Os países ricos festejam o dinamismo encetado pelo consumo, que valoriza o provisório, com vistas a uma emancipação e a uma (des)padronização, nunca antes vista, da esfera subjetiva. A capacidade de poder realizar-se (ilusoriamente) através do consumo e da moda, de aproveitar-se, de forma deleitosa, a própria existência, de cultivar uma mentalidade desenfreada e fluida pronta para aventurar-se diante do novo são os principais valores cultivados no primeiro mundo.

Mas, o direito ao consumo não alcança igualmente as camadas mais pobres, às quais nega-se o acesso às benesses do mercado, principalmente nos países em desenvolvimento, onde crescem os cinturões de miséria, e destes nem os países ricos estão livres. Todavia, sem dúvida, os pobres são aqueles que sofrem a exclusão mais radical. Em primeiro lugar, eles já foram

desapropriados do passado, tornando-se sujeitos aos quais negaram a história. Deles também se retirou o horizonte luminoso do futuro, já que são débeis as possibilidades de um crescimento econômico que leve todos a gozarem dos avanços das técnicas e das ciências.

Além do mais, são pouquíssimas, quase inexistentes, as políticas públicas que visam a inclusão dos despossuídos, pelo menos no que se refere às chances de ascensão permitida por uma mobilidade social, através da qualificação profissional e de outros caminhos de repartição das riquezas produzidas. Aos sujeitos desapropriados, portanto, é negado o acesso ao ideal de consumo que é amplamente veiculados pela mídia.

A hipervalorização do presente e das satisfações que o mercado oferece, mesmo fluidas e frívolas, vai minando a cultura da solidariedade e faz surgir um profundo individualismo. Segundo Lipovetsky (1989b, p. 177),

A moda consumada tem como tendência a indiferença pelo bem público, a propensão a 'cada um por si', [...] a ascensão dos particularismos e dos interesses corporativistas, a desagregação do senso do dever ou da dívida em relação ao conglomerado coletivo.

A sedução do novo alimentou o individualismo, na perspectiva dos elementos sedutores da moda, promovendo uma ética consumista que fez com que os indivíduos fossem deixando de lado os valores das tradições religiosas, os sistemas que exigem uma disciplina mais severa e uma fidelidade aos compromissos assumidos, para perseguir as metas propostas pelo mundo do consumo.

O incentivo a um estilo de vida autônomo e independente caracterizado por escolhas livres, criou indivíduos instáveis, de frágeis valores e, em consequência, de frágeis compromissos. Isso faz com que eles tenham dificuldade em viver uma disciplina mais rigorosa, baseada em normas que eram facilmente aceitas pelos seus antepassados.

É preciso ressaltar que as observações feitas acima, não tratam da realidade como um todo, ou melhor, não descrevem a cultura contemporânea, na atualidade, em sua plenitude. Pois, mesmo com tantos atrativos do mundo do consumo, do convite à ludicidade, os indivíduos se vêem obrigados a seguir os

padrões da produção industrial, dos centros de pesquisa, das instituições financeiras e de toda a área de serviços, que se caracterizam por uma rigorosa disciplina de horários, de ritmos de trabalho, de exigência de aprimoramento da qualidade da produção, de eficiência, que acabam por frustrar os anseios pelo consumo.

Nesses ambientes, não obstante o cultivo de sonhos e utopias de autonomia e momentos de lazer, o que se vive de fato é a inflexibilidade e a ausência de livre escolha. Assim, o mundo do trabalho tem exercido sobre os indivíduos uma pressão sufocante, orquestrada ferozmente pelos ponteiros do relógio moderno.

Enquanto a maioria dos indivíduos é pressionada pelo sufocante ritmo de trabalho, uma parcela da juventude do primeiro mundo e uma parcela significativa da classe média dos países emergentes prolonga sua permanência na escola até os 25 e 30 anos, com uma certa e relativa liberdade em relação as responsabilidades, recebendo apoio de suas respectivas famílias. Esses, sim, estão mais disponíveis para a cultura do efêmero. Outros segmentos, também, acabam por gozar das benesses dos avanços científicos e tecnológicos, enquanto a maioria dos trabalhadores e de excluídos fica à margem do processo.

As conquistas apresentadas pela ciência e pelo desenvolvimento da técnica, aliadas a um maior nível de liberdade, de conforto e de qualidade e de expectativas de vida, não conseguem evitar as contradições apresentadas pela própria existência dos sujeitos e pelo drama da liberdade. Por esta razão, assiste-se ao convívio simultâneo, na sociedade atual, de fenômenos diferenciados, contraditórios entre si e, porque não dizer, ambivalentes.

Nesse contexto, posturas diversas se embatem. De um lado, verificam-se atitudes entusiasmadas com o anseio e as possibilidades de progresso científico e técnico que apontam na direção de um futuro mais feliz; enquanto isso, encontra-se uma voraz e inebriante devoção ao presente e à sua fruição hedonística, sem responsabilidades com o futuro; aliado a isso assiste-se também a posturas de total descrença de qualquer condição de vida que mereça dedicação e um certo sacrifício.

Todavia, não se pode esquecer aqueles que lutam veementemente pelo resgate da cultura e pela busca das identidades perdidas em meio ao mundo do efêmero, que se preocupam também com a preservação do meio ambiente e com causas sociais.

O que foi discutido anteriormente, neste subitem, representa apenas algumas pistas para se compreender o mundo atual. Nele há uma simultânea convivência de posições contrastantes que afetam inclusive as famílias e os diversos grupos de convivência. Não obstante, é preciso lembrar que até no próprio indivíduo é possível existir fragmentos contraditórios e heterogêneos de consciência. Além disso, uma grande massa de jovens da periferia do mundo globalizado busca vencer sua condição de miserabilidade e de exclusão social, muitas vezes arvorando-se pelos piores caminhos: violência, prostituição, toxicomania, tráfico, entre outros comportamentos.

Mesmo com os vertiginosos avanços da ciência e da tecnologia, ainda se espera que problemas de saúde e de outras ordens sejam resolvidos. Assim, o futuro mostra-se incerto, problemático e cheio de riscos. Nesse mundo fragmentado em que os seres humanos atualmente se inserem, emergem as mais diferentes tentativas de resposta às inquietantes questões, o que força o pluralismo cultural, religioso e ético, que se vem forjando como uma exigência aos indivíduos na sociedade. Mesmo com essa nova configuração não desaparece o culto do presente, mas este se conjuga com preocupações éticas. Segundo Lipovetsky (2004a, p. 32),

É incontornável a questão sobre os limites do nosso poder tecnocientífico. Até onde ir? Que se pode ou não se pode fazer? O questionamento ético surge como uma necessidade de limites e de proteção para o homem diante da tecnociência e da autonomia individualista.

Esse é o mundo onde estão inseridos os diversos tipos de famílias, cujas configurações são fruto também da forma de organização desse mundo social, que de um lado forja os mais diversos arranjos familiares, enquanto, do outro, se encarrega de propagar que o modelo ideal e possível seria aquele que reúne mãe, pai e filho(s) num mesmo domicílio, ou seja, o modelo nuclear burguês.

3.3 FAMÍLIA E SUA HISTORICIDADE

A idéia de que tudo quanto existe na sociedade resulta de elementos naturalmente dados, está presente no imaginário social, desconsiderando, portanto, a dinâmica histórica, fazendo parecer que as transformações da estrutura social não podem se realizar por via das lutas dos sujeitos históricos.

Essa posição pode ser considerada, em primeiro lugar, como resultante de uma certa ingenuidade, no caso do senso comum; e em segundo lugar, poderá ser vista como mecanismo ideológico que tem como intenção deliberada a manutenção do *status quo* da sociedade, ou seja, interessa, a quem está no poder, que as pessoas menos avisadas pensem que desde “o início as coisas sempre foram assim” e não poderão mudar.

Nesse contexto, as instituições sociais configuram-se, aparentemente, como imutáveis, ingeradas e, portanto, eternas. Entidades que parecem ser inalteráveis no transcorrer do tempo.

Assim, a família ocidental, instituição que vem sofrendo profundas transformações e conotações, a depender da formação social e do contexto histórico, parece ter uma única definição. Aquela ligada ao sentido de núcleo: família nuclear formada por pai, mãe e seu(s) respectivo(s) filho(os), residentes num mesmo domicílio, conforme afirmamos anteriormente. Tal concepção mascara, ignora ou esconde outros arranjos familiares que vêm sendo forjados no decurso da história da humanidade, além de levar a uma tendência à naturalização como afirma Bruschini (1993, p. 50):

A tendência à naturalização da família, tanto no nível do senso comum quanto da própria reflexão científica, que leva à identificação do grupo conjugal como forma básica e elementar de toda família e à percepção do parentesco e da divisão de papéis como fenômenos naturais, criou, durante muito tempo, obstáculos de difícil transposição para sua análise.

Felizmente, alguns estudos vêm buscando romper com a concepção de naturalização da família. Para Ariés (1981), o modelo de família nuclear, como socializador das crianças, só passou a ser constituído a partir do século XVIII, o

que rompe com o mito de que a instituição familiar nuclear é algo que sempre existiu na sociedade ocidental.

Para explicar a sua afirmação Ariès (1981, p. 226) lança mão do modelo de família vivido na Inglaterra do século XV, como se pode ver a seguir:

A falta de afeição dos ingleses manifesta-se particularmente em sua atitude com relação às suas crianças. Após conservá-las em casa até a idade de sete ou nove anos (em nossos autores antigos, sete anos era a idade em que os meninos deixavam as mulheres para ingressar na escola ou no mundo dos adultos), eles as colocam, tanto os meninos como as meninas, nas casas de outras pessoas, para aí fazerem o serviço pesado, e as crianças aí permanecem por um período de sete a nove anos (portanto, até entre cerca de 13 e 18 anos).

Ariès (1981) ressalta também que até a metade do século XV as representações de família e de infância eram ausentes na cotidianidade. A criança era vista como um “adulto em miniatura”, havendo um único mundo para adultos e crianças, sendo a aprendizagem processada através da interação direta.

No Brasil, pelo menos a partir da colonização portuguesa no século XVI, a família constitui-se através de um caráter patriarcal e escravocrata, cujas características principais constituíam-se no encontro não tão amistoso das três principais raças (etnias): indígena, negra e branca, com seus costumes e contradições, conforme é esclarecido num trecho do livro *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1992, p. 369):

Primeiramente eu estou persuadido, escrevia em 1837 no seu jornal *O Carapuzeiro* o padre-mestre Miguel do Sacramento Lopes Gama, ‘que a escravaria que desgraçadamente se introduziu entre nós, é a causa primordial da nossa péssima educação e em verdade quais os nossos primeiros mestres? São sem dúvida a africana, que nos amamentou, que nos pensou, e nos subministrou as primeiras noções, e quantos escravos existiam na casa paterna em a tudo nos inocula essa gente safara, e brutal, que à rusticidade da selvageria une a indolência, o despejo, o servilismo próprio da escravidão.

Em outra passagem Freyre (1992, p. 371) continua a descrição da vida cotidiana da família patriarcal:

À mesa patriarcal das casas-grandes sentavam-se como se fossem da família numerosos mulatinhos. Crias. Malungos.

Muleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos.[E às vezes o eram mesmo] [...]. Quantas mães-pretas, referem as tradições o lugar verdadeiramente de honra que ficavam ocupando no seio das famílias patriarcais. Alforriadas, arredondavam-se quase sempre em pretalhonas enormes.

Eis alguns traços da origem da família brasileira, que não se constituíram como únicos, mas, pelo menos como integrantes de um modelo hegemônico, visto que, essas raízes impregnaram, e muito, a formação dessa família. Contudo, como qualquer instituição social, a família brasileira foi se modificando com o passar do tempo. Tornando-se uma categoria bastante heterogênea no que tange a sua composição, conforme nos esclarece Bruschini (1993, p.76):

As famílias foram conceituadas como unidades de reprodução social, incluindo a reprodução biológica, a produção de valores de uso e consumo -, inseridas em determinado ponto da estrutura social, definido a partir da inserção de seus provedores na produção. Foram definidas também como unidades de relações sociais, no interior das quais os hábitos, valores e padrões de comportamento são transmitidos a seus novos membros, configurando assim unidades de socialização e de reprodução ideológica. São espaços de convivência nos quais se dá a troca de informações entre os membros e onde decisões coletivas a respeito do consumo, do lazer e de outros itens são tomadas. Nesse sentido, são também unidades nas quais os indivíduos maduros se ressocializam a cada momento, revendo e discutindo seus valores e comportamentos na dinâmica do cotidiano [...]. É também um grupo social composto de indivíduos diferenciados por sexo e por idade, que se relacionam cotidianamente, gerando uma complexa e dinâmica trama de emoções [...].

Bruschini (1993) chama a atenção sobre a questão do conceito de família que, segundo ela, não cabe apenas numa forma simplista de definição, e por isso opta por formular um conceito dos diversos modos de ser da família, com suas complexidades e contradições inerentes à sociedade atual.

Até pouco tempo, conceituava-se família utilizando-se como parâmetro o modelo dominante: nuclear e burguês, mas outros conceitos foram surgindo conforme vimos, posto que, numa determinada sociedade os modelos de família não são e nem podem ser homogêneos. A esse respeito Fonseca (1989) afirma ser a ideologia liberal, como um dos elementos responsáveis pelo desenvolvimento da família, que traz em seu seio a imagem de infância

despreocupada, como fase privilegiada da vida, durante a qual adultos, por amor materno e/ou paterno, e não por interesse pessoal, assumem a responsabilidade pelo sustento e educação das crianças. A este respeito Macedo (2001, p.37) afirma:

Temos uma representação social comum do que é uma família e desta como condição *sine qua non* não apenas para a produção mas para a reprodução dos seres humanos – o que implica a formação de uma idéia acerca de um ambiente harmônico, repleto das condições ‘ideais’ ao desenvolvimento de seres ‘saudáveis e equilibrados.

No entanto, este é um modelo familiar que pouco tem a ver com a realidade vivenciada pela maior parte da população. Assim, a família de classes populares cria uma dinâmica social peculiar, cujas práticas são bem diferentes da lógica difundida pelo modelo dominante.

Segundo Fonseca (1989), as mães de classes populares, tendo que trabalhar fora para ajudar no sustento da família, raramente tinham a oportunidade de se dedicar inteiramente aos seus filhos. Além disso, havia uma fluidez dos limites da unidade doméstica, com extensa rede de parentesco, instabilidade conjugal, e a circulação de crianças em famílias adotivas (visando seu sustento, ao mesmo tempo em que prestavam e aprendiam serviços domésticos).

Com isso, nas primeiras duas décadas do século XX, diferentemente do que acontecia no seio das famílias abastadas, as condições sócio-econômicas da população trabalhadora dificultaram a formação de uma família nuclear como unidade doméstica, considerada como principal grupo socializador de crianças.

Atualmente, as condições de vida dos grupos populares continuam não facilitando o estabelecimento de uma família nuclear, estável e íntima, tal como está impregnado na mentalidade e no ideal das classes dominantes, e até mesmo no imaginário das classes populares, o que faz com que aquele modelo de família nuclear apresente-se como entidade natural, e que deve ser colocado como o único possível. Tal postura, tão praticada, nega elementos importantes das identidades históricas de diferentes grupos e suas respectivas organizações familiares.

Sendo assim, as noções do “eu” e do “outro”, bases das relações sociais (a relação família e escola aqui se insere), encontram-se extremamente limitadas pela ideologia dominante. Esse comportamento ampara-se na justificativa de que existe um padrão de superioridade (modelo de família) que se sobrepõe a outros tantos. Dessa maneira, menosprezam-se os padrões advindos de outros grupos, que são considerados como desviantes, como errados e, em alguns casos, até imorais. Atitudes estas preconceituosas e excludentes.

Preconceitos, na perspectiva de Heller (1992), são juízos permanentes, por meio dos quais os indivíduos são rotulados e estereotipados e têm suas características ignoradas, por não estarem de acordo com a idealização, com o estereótipo atribuído àquele sujeito. A maior produtora de preconceitos é, sem dúvidas, a classe dominante, que pretende com isto manter a coesão de uma estrutura social, da qual ela mesma se beneficia.

Além de querer enquadrar as famílias num único padrão hegemônico, as diversas instituições (religiosas, escolares, entre outras) acabam por ignorar outras estruturas surgidas com o advento das profundas transformações da sociedade brasileira. Isto faz com que, no caso da escola, queira-se homogeneizar os comportamentos dos seus alunos, que são oriundos das mais diversas situações.

Assim, segundo Oliveira (2002, p. 26):

A família não pode ser entendida como uma instituição imutável, fixa, sempre constituída por pai-mãe-filhos. Esta é apenas o modelo que conhecemos, e que já sofre inúmeras transformações estruturais em sua composição e em seus papéis internos. Assim, pode-se entrever que a família monogâmica e nuclear, que consideramos, via de regra, como a família por excelência, é o resultado de um longo processo de evolução, quando sucessivos estágios de desenvolvimento desenharam formas cada vez mais próximas das que hoje concebemos.

No meio dessa complexidade social que vem sofrendo transformações vertiginosas, configuram-se os vários tipos de famílias: nucleares, reconstituídas, monoparentais (chefiadas por mulheres ou homens) e casais gays, entre outros modelos emergentes. Esta multiplicidade de arranjos

familiares vem sendo desconsiderada e/ou desprezada pela escola, em favor de um único modelo – a família nuclear.

3.4 TRANSFORMAÇÕES NAS ESTRUTURAS FAMILIARES

As mudanças tratadas anteriormente neste texto, verificadas ao longo da modernidade, algumas das quais foram destacadas devido sua relevância na reflexão aqui proposta, são parte de um panorama social diferente de um passado recente, constituindo outros cenários no âmbito das diversas atividades humanas. Isso influencia não só nos comportamentos dos sujeitos sociais, mas faz surgir uma imagem de homem e de mulher diferente daquela que ajudou a construir o processo civilizatório do mundo ocidental, com bases na cultura greco-latina e na cultura judaico-cristã, matrizes estruturantes da formação do homem e da mulher ocidental.

Nessas abruptas transformações sofridas por homens e mulheres no mundo atual, assiste-se, também, a mudanças em diversos campos do comportamento: no modo de conceber e de viver a sexualidade, em relação à paternidade e à maternidade, à família, à procriação dos filhos e a toda a esfera da vida privada. “Para além da moda e da sua espuma ou de certas caricaturas que se fazem [...] devemos ter em conta, em toda a sua radicalidade a mutação antropológica que se realiza diante de nossos olhos” (LIPOVETSKY, 1989a, p. 48).

Um outro elemento a ser considerado em meio às mudanças sofridas pela sociedade, diz respeito à questão do entrelaçamento do amor, sexualidade e fecundidade que, tradicionalmente, tecia, pelo menos no plano ideológico e imagético, o núcleo do matrimônio e da família. Contudo, nas últimas décadas do século vinte, e no início do século XXI assiste-se a uma mudança radical dessa constituição, pois se passa a viver a sexualidade sem necessariamente exercer a fecundidade, a sexualidade sem amor, a fecundidade sem a sexualidade (inseminação artificial). Pode-se dizer que, de certa forma, estes três elementos foram distanciados e não mais formam uma tessitura necessária e quase obrigatória. Para D’Incao (1989, p. 59):

[...] Os conceitos de amor, maternidade, paternidade, como nós entendemos hoje em dia, são uma criação moderna e que nos tempos antigos as pessoas estavam menos interessadas nesse tipo de emoção na família e, mais ainda, que a infância não era altamente valorizada como nos tempos atuais [...].

Dessa maneira, a procriação separada da sexualidade e do amor aproxima-se da atividade produtiva, segundo a lógica do mercado capitalista, incluindo a avaliação de custos e benefícios. Neste mundo, é provável que sentimentos como o amor e a paixão sejam vivenciados de maneira superficial, prescindindo da riqueza de experiência e de humanidade, documentada pela literatura mundial em todos os tempos históricos registrados de alguma forma.

Em meio a tantas transformações, a família, por participar dos dinamismos sociais, também sofre profundas alterações, conseqüentes do contexto econômico, político e cultural onde está inserida.

Segundo Saraceno (1997), a família contemporânea apresenta-se com uma infinidade de modelos, diferentes daqueles veiculados pela ideologia dominante, conforme afirmamos anteriormente: o modelo nuclear. A família patriarcal, descrita por Freire (1992), que se firmou no contexto da cultura rural, não sendo o único modelo existente, mas pelo menos o predominante, há muito tempo entrou em decadência. Os modelos de comportamentos que regulavam as relações entre os sexos e as relações de parentesco, foram abandonados, mesmo que, em algumas regiões e nas classes sociais com um menor capital escolar e menos expostas à influência dos meios de comunicação e da mídia como um todo, possam ser verificadas sobrevivências de valores e de comportamentos baseados em modelos do passado, que não se configuram como predominantes e nem gozam de legitimidade social, sendo bem menores as possibilidades de se reproduzirem nas futuras gerações.

Segundo Giddens (2000, p. 63), no contexto em que ora vive a atual sociedade, “a família emerge como o local para as lutas entre a tradição e a modernidade, mas também é uma metáfora para elas”.

Em sua obra intitulada *Il potere dele identità*, Castells fala da crise do patriarcado, entendido como “enfraquecimento de um modelo de família baseado no estável exercício da autoridade/domínio do adulto do sexo

masculino, que detinha o poder sobre a família inteira (Castells, 2003, p. 151). E ainda afirma que “a crise do patriarcado, induzida pela interação entre o capitalismo informatizado e movimentos sociais pela identidade feminista e sexual, manifesta-se na crescente variedade de modos nos quais as pessoas escolhem conviver e educar os filhos”(Castells, 2003, p. 241).

Com a inserção da mulher no trabalho remunerado e sua conseqüente participação no orçamento doméstico, o valor da igualdade foi progressivamente inserido no cotidiano da convivência das famílias, possibilitando formas mais democráticas e igualitárias de partilhar tarefas e responsabilidades no âmbito do lar, entre marido e mulher (companheiro e companheira). Dessa forma, são abandonados, paulatinamente, os modelos tradicionais que davam prerrogativas de chefe total aos maridos, relegando às mulheres apenas tarefas predominantemente domésticas. Mesmo com essas transformações, tais comportamentos ainda estão no campo da exceção, ou seja, à mulher ainda sobram, na maioria das vezes, os encargos referentes aos cuidados com a casa e outras atividades tradicionalmente delegadas à ela no trato com os membros de suas respectivas famílias.

Para Itaboráí (2002), a constatada autonomia profissional feminina aponta para um dos principais elementos que ajudaram na transformação da composição e da vida familiar, favorecendo ou permitindo dissolver uniões, bem como o controle do número de filhos. Em conseqüência, o trabalho da mulher tem sido associado como causa ou condição para as mudanças em curso nas relações de gênero e, finalmente, no formato das famílias.

Aliado aos novos ideais da sociedade percebe-se que a exigência de satisfação pessoal colocou em xeque, de certa maneira, os ideais de sacrifício e abnegação em função do bem do outro ou dos outros membros da família. Tornou-se mais tênue o nível de sacrifício por parte dos cônjuges (companheiros) que buscam também satisfações pessoais e individuais, levando a uma certa fragilidade do vínculo entre os companheiros, que pode sofrer ruptura, quando a convivência não for mais satisfatória para um dos membros do casal ou mesmo para os dois.

As mudanças a que a sociedade assiste influenciam tanto na questão institucional da realidade familiar, como também no âmbito das identidades

personais e nas relações mais íntimas entre os membros do grupo familiar. Nessa perspectiva, Castells (2003, p. 261) destaca que “ao nível de valores sociais, a sexualidade torna-se uma necessidade pessoal que não deve necessariamente ser canalizada e institucionalizada para o interior da família”. De outro modo, a possibilidade de procriar sem necessariamente manter a relação sexual “abre horizontes inteiramente novos à experimentação social, separando, dessa forma, a reprodução da espécie das funções sociais e pessoais da família” (CASTELLS, 2003, p. 262).

Verifica-se nesse contexto, uma desinstitucionalização da família, no sentido de considerá-la uma realidade privada, relevante apenas para o percurso existencial dos próprios membros. No entanto, há ainda o predomínio da legitimação da família como grupo social onde se expressam afetos, emoções e sentimentos, reduzindo o seu significado público e, em consequência, a importância da família como instituição, assentada na dimensão jurídica dos vínculos familiares e de unidade produtiva e de reprodução social.

São cada vez maiores os números de processos de separação e de divórcios; as pessoas passam a se casar cada vez mais maduras, se compararmos com a prática de três décadas atrás. Reduzem-se significativamente o número de casamentos, aumenta o número de famílias reconstituídas, de uniões de fato (sem a legalização do enlace), de famílias monoparentais e, sobretudo, daquelas chefiadas por mulheres (BERQUÓ, 1998).

Em meio a essas mudanças todas, as tarefas de socialização são cada vez mais compartilhadas com outras agências públicas ou privadas, como afirma Godani (1994). Diz ainda o mesmo autor (1994): “É dos anos 70 o livro de Cooper que anunciava a morte da família”.

Diversos elementos que fogem ao âmbito da família influenciam para reelaborar os valores e os critérios, os modelos comportamentais de cada membro dessa instituição. Sabe-se que é significativa a influência recebida através da convivência na escola, nas diversas etapas de desenvolvimento dos sujeitos, bem como pelo ambiente do trabalho vivenciado por homens e

mulheres, e por outras agências formativas, como igreja, clubes, sindicatos, associações.

Um outro fator a ser considerado é o que diz respeito à paridade entre homens e mulheres na constituição da família referendada e consolidada juridicamente, ainda que sofrendo diferenciações à medida que muda a classe e a escolarização dos sujeitos.

3.5 CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS

Atualmente, a relação família-escola tem sido alvo de discussões de teóricos da educação e também dos diversos segmentos da sociedade, que apostam nessa relação como um dos fatores que deverão garantir o sucesso dos alunos em suas trajetórias escolares.

Geralmente, os professores reconhecem que a participação da família no acompanhamento dos seus filhos/tutelados, em suas vidas escolares, é extremamente importante para o bom desempenho dos alunos. Não obstante, quase sempre, essa expectativa em relação à família transforma-se em acusação, delegando aos pais/responsáveis total responsabilidade pelo mau desempenho do discente na escola.

Complica-se tal situação quando os alunos são oriundos de famílias de classes populares – entre as quais encontram-se os maiores percentuais de vítimas do chamado fracasso escolar – visto que, em sua maioria não se enquadram no modelo de família que é considerado como parâmetro pelos professores: o nuclear, composto de mãe, pai e filho ou filhos residentes num mesmo domicílio.

Sem considerar as dinâmicas das famílias de classes populares – como se constituem, organizam-se, como vivem com os poucos recursos econômicos provenientes de uma má e desigual distribuição de renda – os profissionais da educação acreditam, de modo geral, que existem, entre outras questões, duas fortes razões que levam os alunos a um mau rendimento escolar: a primeira é

porque as famílias encontram-se “desestruturadas”; e a segunda deve-se ao fato de seus pais/mães ou responsáveis não se envolverem, de forma responsável, com a vida escolar de seus filhos. É freqüente ouvir de professores(as): “Os pais não se interessam pela vida escolar de seus filhos, por isso, não os acompanham nas atividades escolares, não comparecem às reuniões e nem procuram saber como estão no processo de aprendizagem na escola”(depoimento de uma aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia para as séries Iniciais).

Por outro lado, não se pode refletir sobre essa problemática de forma reducionista. É preciso saber, também, o que os pais/mães de famílias e/ou responsáveis pelas crianças têm a dizer sobre sua aparente falta de compromisso com o acompanhamento dos respectivos filhos na escola.

Assim, algumas questões devem ser consideradas para o melhor entendimento dessa relação conflituosa: os pais/mães ou responsáveis atendem às solicitações da escola? Que cuidados os pais/mães ou responsáveis tomam em relação à educação dos seus filhos no cotidiano e, mais especificamente, nas suas vidas escolares? Eles têm idéia de como as professoras e os professores explicam o rendimento escolar de seus filhos ou tutelados? Teriam os pais/mães ou responsáveis condições efetivas de orientar as atividades de seus filhos? Em suas condições materiais de existência, teriam os pais/mães ou responsáveis, tempo para acompanhá-los nas atividades escolares e comparecer às reuniões da escola?

A análise minuciosa das dificuldades de aprendizagem dos alunos, em suas múltiplas dimensões, irá demonstrar que a situação de aprendizagem escolar é complexa e não se esgota peremptoriamente com a acusação de que os pais/mães ou responsáveis não cumprem o seu papel. É preciso considerar, portanto, os diversos elementos que poderão ajudar na explicação de tal fenômeno. Mesmo atentando para a situação num contexto mais abrangente, é preciso ter consciência de que todas as análises apenas se aproximam da complexidade da realidade de forma parcial, não exaurindo, portanto, as possibilidades de ampliação e compreensão da relação que se estabelece entre a escola e a família.

A compreensão dessa relação deve considerar onde se dão as dinâmicas dessas relações. Por isso, requer uma análise a partir das diversas tipologias familiares encontradas na rede pública de ensino, através da qual pode ser verificada uma grande incidência de alunos das classes populares que são, segundo os professores e professoras, *desassistidos* pelas famílias em relação ao processo educacional que vivenciam na escola.

Conforme já foi dito anteriormente, são diversas as tipologias familiares encontradas nessa rede de ensino. Dentre essas diversidades podemos citar algumas: nucleares (pai, mãe, filho ou filhos), reconstituídas (casais separados que contraem novas núpcias, muitas vezes juntando filhos do casal anterior e gerando outros); monoparentais (chefiadas por mulheres ou homens); casais gays que vêm reivindicando o direito de constituírem uma famílias do tipo nuclear (pai e pai ou mãe e mãe) com filhos adotivos ou naturais, entre outras. Essa multiplicidade de tipologias familiares vem sendo diluída, pelo menos no que se refere às intenções da escola, num único modelo – a família nuclear.

Entendemos que as soluções para os problemas detectados a partir do encontro escola e famílias poderão ocorrer, quando as problemáticas vivenciadas por essas duas instituições forem devidamente elucidadas, ou pelo menos compreendidas.

3.6 RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS: COMPREENDENDO O OBJETO DA PESQUISA

A escola tem vivenciado profundas crises nos últimos anos. A impressão que temos, muitas vezes, é de que o rumo a ser tomado é incerto. Nessa realidade complexa, podemos observar crianças que não se interessam pela escola; professores que procuram explicações para o fracasso de grande parte de seus alunos; teóricos buscando refletir e apontar caminhos para solucionar os problemas da educação; professores que acusam os alunos de serem indiferentes à escola, e as suas respectivas famílias por não acompanharem o processo ensino-aprendizagem de seus filhos ou tutelados. Estes são, entre outros, os problemas vivenciados atualmente pela educação formal.

Segundo Oliveira (2002, p. 79):

[...] Nesse mesmo eixo e no endosso de tais imagens, naturaliza-se a crença da inabilidade e da irresponsabilidade da família no tocante à educação: *os pais não estão nem aí para os seus filhos, não querem nem saber de educá-los*. É no interjogo de tais cenas que se concretizam a relação escola e família e a emblemática parceria entre ambas. Assim, grosso modo, pudemos perscrutar, nesse universo imaginário pesquisado, um forte confronto entre essas duas agências que buscam garantir sua sobrevivência num descontrolado movimento de expansão e contração de suas fronteiras.

Nesse contexto, tem-se tentado a efetivação de uma parceria entre as famílias e a escola, sendo esta apontada como uma das saídas para os grandes problemas vivenciados por estas duas instituições na educação dos seus respectivos filhos e alunos.

Assim, a escola tem procurado atrair os pais/mães ou responsáveis pelos alunos, com o objetivo de ajudá-los a se tornarem mais envolvidos com o processo de aprendizagem de suas crianças para, conseqüentemente, obter o esperado sucesso escolar realizando, assim, um dos objetivos das famílias em relação aos seus filhos.

Não obstante esta sonhada pareceria entre escola e famílias, quando elas se encontram afloram conflitos que fazem com que ambas troquem agressões de cunho acusativo, nas quais os pais responsabilizam os professores pelo não aprendizado dos alunos, enquanto os professores culpam grande parte dos pais/mães ou responsáveis pelo insucesso de seus filhos/tutelados.

Observamos, portanto, a existência de um claro conflito, apontado por diversos autores que se debruçam sobre a temática (D'ÁVILA, 1998; NOGUEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2002), apesar dos discursos retóricos sobre a parceria entre a escola e as famílias. Na tentativa de compreender melhor o problema, muitos professores arriscam um diagnóstico, segundo eles, de que os alunos vão mal na escola porque a família está "desestruturada", desorganizada, em processo de franca falência, e que isto tem influenciado negativamente na vida dos discentes.

Mas, de que família a escola estaria falando? Em nossa perspectiva, a família a que se refere a escola é a nuclear, a qual não existe sozinha, e tem sofrido profundas transformações, co-existindo hoje com uma diversidade de tipologias familiares.

Sendo assim, a resposta à pergunta que fizemos acima é complexa, visto que, a escola tem trazido um conceito de família, no imaginário dos seus professores e profissionais da educação, que não existe, nem existiu como único no decurso da história da sociedade; todavia, o modelo nuclear ao qual nos referimos anteriormente, é ainda o desejado e considerado pela escola como ideal. Contudo, isso não significa que ele é o único viável no que se refere a uma educação de sucesso.

Essa postura, que defende o modelo de família nuclear como o ajustado, a nosso ver tem sido um dos principais fatores que levam ao distanciamento entre famílias e escola, e, pior, contribui para que estas duas instituições, agências fundamentais na vida do cidadão, estejam em processo de litígio entre si, conforme afirma Oliveira (2002).

3.7 FAMÍLIA IMAGINADA E FAMÍLIA REAL: BUSCANDO LOCALIZAR O CONFLITO

Acreditar que o modelo de família nuclear, concebido pela escola, é o único viável, interfere decisivamente nas relações dos professores com seus alunos e com os familiares destes, uma vez que essa é uma forma de ser e de estar segundo a ideologia dominante, e não corresponde necessariamente às realidades vivenciadas pelas diversas tipologias familiares.

Nessa perspectiva, é preciso buscar compreender que estas famílias são oriundas de diversas categorias sociais, necessariamente articuladas a um contexto histórico específico. Assim, há que se considerar fatores como gênero, classe, raça, dando-se destaque para a questão de gênero, considerando esta categoria na visão de Scott (1990, p. 14), como aquela que vem responder a uma necessidade de desnaturalizar a desigualdade entre mulheres e homens, revelando sua dimensão de constructo social, conforme esclarece a clássica

definição de gênero: “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e [...] é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Nesse conceito Scott (1990) ressalta a importância da percepção e representação das diferenças (da linguagem, dos símbolos, das doutrinas, etc.) e da significação do gênero como campo de articulação de poder.

É nesse sentido que ressaltamos a importância de se considerar as famílias de classes populares, procurando verificar como estas têm sido percebidas pelos professores – se é que há essa procura de percepção, e, a partir dos resultados, procurar entender a luta acirrada, vivida atualmente entre a escola e as famílias.

Quanto a essa luta travada entre essas instituições, Cunha (2000, p. 447) afirma que a escola e as famílias encontram-se em profundo conflito:

[...] Se perguntarmos aos pais, possivelmente obteremos uma extensa lista de insatisfações quanto à escola que cuida de seus filhos. Se fizermos a interrogação aos professores, é provável que estes apontem inúmeros aspectos em que as famílias deixam a desejar. No momento, vemos intensificado esse confronto por causa dos inúmeros fatos que compõem o lamentável quadro de violência que atinge as instituições e a todos preocupa.

Mesmo diante desse conflito vivido entre escola e famílias, os pais ainda confiam na escola como instituição que não só deverá instruir seus filhos, como também deverá educá-los. Tal atitude pode suscitar a crença de que a família quer se ausentar de suas responsabilidades. Não obstante, o que pode estar acontecendo é que a falta de interlocução entre a escola e os diversos tipos de composições familiares, tem dificultado o entendimento.

Frente a essa problemática, por que então as famílias continuam confiando a educação de seus filhos às escolas, mantendo-os nestas instituições? Segundo estudos de Gusmão (1995) e o de D’Ávila (1998), a escolaridade é vista, em famílias de classes populares, como fator de melhoria de condições de vida para os descendentes, levando, portanto, ao investimento na sua escolaridade, mesmo quando estes resultados apontam para o caminho

do chamado fracasso escolar. Há, portanto, indícios de que as famílias guardam sempre uma esperança de ascensão social pela educação formal.

Um outro elemento que dificulta a relação família e escola caracteriza-se pelas dificuldades existentes nas relações de gênero entre mães e educadoras. Esses dois lados vivem em constante disputa em relação ao mando da criança. Nesse sentido, a maternagem, o trabalho doméstico e o trabalho assalariado estariam sempre em pauta, entre as atribuições da mãe e as responsabilidades das educadoras. Dessa forma, mais do que a própria criança, a mãe é que seria avaliada em sua maternagem pelas educadoras, que sentem a necessidade de desqualificar o tipo de educação proveniente da mãe e reafirmam seu próprio papel profissional.

A despeito das acusações provenientes da escola em relação à negligência das famílias de classes populares para com seus filhos, Marini (2000, p. 4) diz:

Fragilizando a lógica da escola, sobre uma das causas do fracasso escolar ser a indiferença das famílias para com os estudos das crianças, aspecto a destacar da investigação, é que as mães, embora não comparecessem às reuniões, não deixavam de acompanhar os estudos de seus filhos. Mesmo encontrando-se na condição de analfabetas, as mães criavam formas próprias de acompanhar seus filhos na escola, como por exemplo, olhar a quantidade diária produzida no caderno e observar a leitura da criança na televisão. A ajuda dos irmãos mais velhos nas atividades escolares das crianças apresentava-se como principal recurso das mães para apoio dos filhos em questão.

Estudos têm apontado que, ao contrário do que acusa a escola, os pais/mães ou responsáveis pelos alunos têm-se ausentado da escola não por desinteresse, mas porque se sentem inferiorizados por estarem, muitas vezes, na condição de analfabetos e também pela vergonha que têm quando são expostos juntamente com seus filhos nas reuniões da escola, além de estarem, quase sempre, envolvidos na luta pela sobrevivência.

Mesmo vivenciando essas dificuldades, muitos pais/mães ou responsáveis acabam por assumir que o fracasso escolar dos filhos passa pela “ignorância” deles, em relação ao mundo das letras. É aquela antiga justificativa que “fulano não tem cabeça, não aprende, não tem jeito, é como pai/mãe”.

Atributos forjados, na maioria das vezes, pela inabilidade da escola em lidar com seus alunos e suas famílias, oriundos de diversas camadas da sociedade, entre as quais as classes de baixa renda. Essa atitude, segundo Brandão (1995), é oriunda de uma ideologia que forma o discurso do sujeito ao mesmo tempo em que o faz acreditar que o seu discurso é originariamente dele.

Ao refletir sobre as condições em que se dão as relações estabelecidas entre as famílias e a escola, percebemos nitidamente que um dos elementos que mais influenciam negativamente nessas relações, é a forma como a escola insiste em ver as famílias que não se encontram inscritas nos padrões da família nuclear. Esse comportamento da instituição escolar afasta, certamente, essas duas instituições, dificultando o diálogo entre elas.

É preciso que a escola considere seus alunos em suas múltiplas dimensões e busque compreendê-los como sujeitos históricos, provenientes de diferentes contextos, o que os faz seres heterogêneos.

É necessário fugir da falsa idéia de que existe nos alunos uma essência, que se apresenta igual em todos eles. Essa ilusão afasta a própria escola dos seus alunos e a coloca numa posição de severa juíza daqueles que não estão enquadrados em seu imaginário como oriundos de famílias bem estruturadas.

Não podemos querer, na realidade de uma sala de aula, discentes padronizados, com um comportamento único, com uma identidade única. À escola cabe o desafio de encontrar soluções para o impasse que se estabelece entre ela e as famílias de seus alunos. Procurando atraí-las para uma parceria possível, sem procurar transformá-las em modelos perfeitos de famílias, o que seria, no mínimo, ingênuo e, no extremo, uma forma de excluir aqueles que não estão enquadrados nos padrões que povoam o imaginário de professoras e professores.

Resta à escola aceitar o desafio, considerando que seus alunos jamais comporão um grupo homogêneo e que suas famílias são o que são, e é isto que a escola deverá aprender a fazer: enfrentar e trabalhar a realidade tal qual ela se apresenta e não como gostaria que fosse.

4 CONCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCADORAS (DIRETORA, COORDENADORA PEDAGÓGICA E PROFESSORAS) DA ESCOLA SOBRE AS FAMÍLIAS DOS SEUS ALUNOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as concepções que as agentes educadoras que compõem a escola (diretora, coordenadora pedagógica e professoras) constroem sobre as famílias dos seus alunos. Esta busca pauta-se na tentativa de (re)constituir os sentidos atribuídos às famílias, com vistas a dar sustentação ao capítulo quinto deste trabalho que trata da relação escola e famílias.

Para adentrarmos na reflexão pretendida e que compõe esta seção, resgatamos a idéia de que os docentes possuem um sistema de representações construído socialmente. Isto se dá tanto na vida cotidiana desses profissionais (em casa, nos grupos de convívio, em suas relações com a divindade nas múltiplas religiões existentes, entre outras experiências), quanto no período de sua formação, sendo que essas representações poderão ser reforçadas ou (re)significadas, a depender do olhar trabalhado pelos formadores e das experiências vividas pelos docentes no exercício de sua profissão.

Na perspectiva de Chung (1998), representações sociais constituem-se em um pensar algo ou alguém, num determinado tempo e espaço, ou seja, são sempre historicamente construídas. A construção de tais representações se dá em situações relacionais direcionadas a um objeto, informações, imagens, comportamentos, formados por elementos articulados a categorias como: família, grupo, classe, gênero, etc. Sendo assim, essas representações estão sempre direcionadas a algo ou a outro(s) indivíduo(s), portanto, pode-se afirmar que são resultantes de conhecimentos elaborados e partilhados em sociedade.

Chung (1998) ressalta, também, que a escola deve estar preparada para trabalhar aspectos relacionados às imagens que as professoras constroem sobre a instituição escolar e as famílias dos seus alunos, do contrário, corre-se o risco de haver uma discriminação, por parte dos professores, em relação a aqueles, principalmente aos pertencentes às camadas populares e que estão distantes dos padrões desejados sobre família, como já ressaltamos inúmeras vezes neste trabalho, o modelo nuclear burguês. Essas representações “são

expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como uma realidade paralela à existência dos indivíduos; mas fazem os homens viverem por elas e nelas” (PESAVENTO, 2005, p. 39).

Segundo Silva e Cunha (2005, p. 4):

O conhecimento do professor é construído em seu próprio cotidiano e não é fruto somente da escola. Vale ressaltar que esses conhecimentos provêm de outros âmbitos e de sua participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais; essa convicção, obtida na troca que ele estabelece com as pessoas que também participam desses movimentos proporciona as formas de ser, agir e pensar do professor.

Ao considerar que a formação do professor se dá nos vários âmbitos de sua vida em sociedade e não só durante o período em que se está preparando para a vida profissional, percebemos que muitos valores construídos por ele perpassam, também, o ambiente de sala de aula. Assim, as representações que as agentes educadoras da escola têm sobre família vão servir de parâmetros para o pensar as famílias dos seus alunos, que serão avaliadas a partir dos modelos que os educadores possuem em seu imaginário.

Para Pesavento (2005), as representações que são constituídas sobre o real, não só se colocam no lugar deste, como também fazem com que os seres humanos percebam a realidade a partir delas, pautando suas atitudes em tais representações.

Contudo, devido às mudanças ocorridas em nossa sociedade, é preciso repensar as concepções de família que povoam o imaginário das pessoas que compõem tal sociedade. Assim, a teoria das representações sociais poderá oferecer elementos que facilitem a compreensão e mesmo a discussão em relação aos novos arranjos familiares que vêm se constituindo nos últimos vinte anos, no mundo ocidental, inclusive no Brasil.

Um outro aspecto a ser considerado é que as representações sociais não são estáticas e, por serem criações dentro de um tempo e de um espaço, têm uma historicidade, e, se são históricas, possuem uma dinâmica, o que possibilita às pessoas reavaliarem suas posturas, crenças, linguagens e

percepções, adequando-as aos novos contextos sócio-históricos (MOSCOVICI, 2003).

Já discutimos consideravelmente, nos capítulos anteriores, sobre a forma como a escola tem-se relacionado com as famílias dos seus alunos, pautando-nos em especialistas que tratam da temática. Neste momento, pretendemos ressaltar, ou melhor, retomar alguns pontos que consideramos importantes para nossa reflexão. Agora, embasados, sobretudo, na visão das agentes educadoras da escola (diretora, coordenadora pedagógica e as professoras) que se constituíram como sujeitos dessa pesquisa.

Em primeiro lugar, destacamos as transformações que estão ocorrendo na sociedade brasileira, em especial no que se refere à relação escola e famílias dos alunos. Em segundo, verificamos o aumento do número de crianças, de faixas etárias cada vez menores, em contextos de educação formal, seja em creches, escolas de educação infantil e outros espaços educativos.

Isso significa, entre outras questões, que as crianças estão permanecendo mais tempo fora do ambiente domiciliar, deixando, portanto, de conviver apenas com membros do seu grupo de origem. Dessa maneira, o papel das famílias passa a ser mais difuso e, em consequência, a responsabilidade pela educação dos filhos torna-se mais compartilhada com a instituição escolar.

Não obstante essas transformações, segundo Levisky (1997, p. 25):

Mais do que a escola, a família é a principal responsável pela transmissão social de um sentido de valores que induza os mais jovens a desenvolver suas capacidades morais e cognitivas. Assim, nada substitui a presença dos pais que cooperam ativamente na criação dos filhos e valorizam o empenho escolar. A família é a primeira, a menor e a mais importante escola.

Nesse sentido, não se pode perder de vista que, de fato, a família é a primeira instituição da qual, via de regra, todo ser humano faz parte, sendo, portanto, o primeiro grupo social que tem uma profunda influência nas vidas dos seus membros. Preponderância essa que se dá em todos os campos das vidas das pessoas, seja sobre o comportamento, a personalidade e suas escolhas. Além disso, a família tem ainda as funções de acolhimento, de cuidados, e preparação dos indivíduos para o convívio em sociedade.

Dessa maneira, concordamos com Mello (1997, p. 12), ao assegurar que a família:

[...] Favorece um engajamento social que cria para o indivíduo uma espécie de ordem, na qual sua vida adquire um sentido, constituindo-o como sujeito. De certa forma, ela prepara o indivíduo para o enfrentamento social, pois é nela que os fortes sentimentos de ódio, amor, ciúme, inveja, etc., aparecem e ainda podem ser trabalhados dentro de um ambiente afetivo e acolhedor.

No que se refere à escola, esta passa a assumir não só a responsabilidade pelo trabalho com o conhecimento sistematizado, ampliando consideravelmente seus papéis, sendo-lhe exigidas funções que eram, tradicionalmente, de responsabilidade das famílias, sobretudo, aquelas ligadas à formação moral e política dos indivíduos, o que, de acordo com o senso comum, as professoras costumam chamar de “educação de berço ou doméstica”.

Para Szymanski (2003, p. 61-62), o que a escola e as famílias têm em comum “é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão”

Sendo assim, parece-nos indiscutível que a escola e as famílias continuem mantendo seus papéis distintos, mas partilhando, também, aspectos comuns no que se refere às suas funções. Isso porque, de um lado, são chamadas a compartilharem a tarefa de formar os sujeitos para a vida social, econômica e cultural; de outro é exigido da instituição escolar que veicule os saberes constituídos socialmente.

À escola cabe, portanto, entre outras atribuições, a função de ensinar (bem) os conteúdos específicos das diversas áreas de conhecimento, aqueles que são considerados importantes para o preparo das novas gerações.

No que se refere às famílias, a expectativa é que dêem acolhimento aos seus filhos, num ambiente estável, onde haja amor e as condições necessárias ao bem estar dos seus integrantes. Nesse sentido concordamos com Portella e Franceschini (2006, p. 7) para os quais:

Os pais às vezes deixam de acertar mas não quer dizer que erram com seus filhos. Eles, os pais, fazem o que podem em relação à educação dos seus filhos, pois o que entra em cena é uma gama de relações possíveis sustentadas ou não pela família, que é tecida pelas expectativas, desejos, frustrações, enfim cumprindo a profecia destinada a cada sujeito, segundo a história de vida de cada um.

Quanto às expectativas das famílias em relação ao papel da escola, Cunha (2000, p. 449) afirma:

Os pais, qualquer que seja a classe social a que pertençam, não querem que a escola apenas instrua seus filhos. Querem que ela os eduque no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais, princípios éticos, padrões de comportamento. Há muito se fala na escola como espaço de formação da personalidade do futuro adulto.

Cunha (2000), em sua assertiva, faz com que se perceba que a sociedade espera da escola e das famílias o exercício de papéis que a obrigam a redimensionar suas funções.

4.1 SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS FAMÍLIAS PELAS AGENTES EDUCADORAS DA ESCOLA

Neste subitem buscaremos explicitar e discutir a visão que as agentes educadoras da escola (diretora, coordenadora pedagógica e professoras) constroem sobre as famílias dos seus alunos.

As reflexões que faremos a seguir, a partir dos depoimentos das professoras, são singulares, pois se trata da visão de um grupo de educadoras pertencentes a uma determinada escola; contudo, sabemos que muito do que acontece em uma instituição é resultante de determinações provenientes do macro e, portanto, refletir sobre escola e famílias em um determinado espaço ajuda-nos, consideravelmente a encontrarmos pistas para entendermos como a escola, de uma forma geral, tem visto as famílias de seus discentes.

Na perspectiva de Macedo (2004, p. 150), o objeto estudado numa pesquisa, que toma como estratégia o estudo de caso, “[...] é tratado como

único, ideográfico (especial, singular) mesmo compreendendo-o enquanto emergência molar e relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos e outras realidades”.

Os depoimentos produzidos durante a pesquisa levam a crer que a escola e seus agentes têm uma visão do papel das famílias muito parecido com o papel da própria instituição escolar. Mesmo ressaltando as diferenças dos papéis desta e das famílias, nas falas das entrevistadas percebe-se que havia dificuldade em separar os atributos da escola dos atributos das famílias, no que se refere aos seus papéis.

Nos muitos relatos feitos pelas depoentes, há uma tendência à homogeneização de conceitos e valores sobre os significados do termo família. Mesmo quando apontam para a idéia de que já compreendiam a diversidade de tipologias familiares existentes no ambiente da escola, as professoras demonstram acreditar no modelo nuclear como o mais viável para a educação dos estudantes. A esse respeito uma delas afirma:

[...] por mais que a gente perceba que acaba gerando, por mais que a gente não queira, por mais que a gente ache que esse padrão não é só da escola, mas de toda a sociedade, por mais que a gente diga que não, mas a gente pensa nesse padrão de família realmente de pai, mãe e os filhos (P1).

Nessa afirmação aparece nítida a representação que a professora tem do sentido de família. Em relação a este dado Pesavento (2005, p. 41) diz:

As representações são portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão.

Além disso, percebe-se, no depoimento da professora, uma certa dificuldade em tratar com a temática. Ao que parece, ainda não tem clareza a respeito e, por isso, os discursos estão recheados de contradições e divagações, quando se perguntou o que ela definia como família.

Um forte pressuposto que poderá ajudar a explicar a expressão de tais contradições encontra guarida nas transformações pelas quais passam as sociedades. Nesse sentido, os papéis sociais que, anteriormente, se

encontravam nas mãos só dos homens, passam a ser compartilhados. A esse respeito afirma Cerveny (1997, p. 64-65):

[...] Ao homem criado desde pequeno para ser 'macho', colaborador [...]. Criado para competir na 'selva' do mercado de trabalho é agora convidado a dar mamadeiras, a trocar fraldas, criado para prover, agora dele se espera que se reveze com a mulher nos cuidados com o bebê, enquanto ela sai, trabalha e ganha seu próprio dinheiro. À mulher criada desde cedo para ser 'suave' 'sensível', 'compreensiva' e 'meiga', se cobra de repente que seja 'indiferente', 'competitiva', 'agressiva' no mercado de trabalho e que progrida profissionalmente.

Um outro depoimento evidencia o quanto o arranjo nuclear está enraizado no imaginário das entrevistadas que vêem, nesse tipo de família, o único modelo capaz de propiciar aos alunos uma aprendizagem eficaz:

[...] Porque a gente vê aqui casos de famílias, que a maioria dos problemas que nós temos com as crianças, ou de aprendizagem, ou de comportamento são de pais separados! E a criança fica no meio da disputa. A gente percebe nas entrelinhas, pelo discurso do pai ou da mãe ou pelo discurso da própria criança (P3).

As idéias expressas pela professora remetem ao sentido de que filhos de pais separados constituem-se em sujeitos que, possivelmente, terão problemas no âmbito da escola, inclusive no que se refere ao processo de aprendizagem.

O que se percebe, nesses depoimentos, é que as professoras se vêem num dilema entre o que Szymanski (2003) denomina de família pensada e família vivida, do que trataremos a seguir.

4.1.1 A família idealizada: entre realidades e desejos

No decorrer de nossa investigação, à medida em que fomos aprofundando a análise a partir dos documentos aos quais tivemos acesso, de nossas observações na escola e, principalmente, dos depoimentos colhidos junto aos sujeitos dessa pesquisa, percebemos que, quando as professoras falavam das famílias de seus alunos, referiam-se a uma situação relacional entre o que acreditavam deverem ser as famílias dos seus discentes e o que elas eram na prática cotidiana.

Assim, nas diversas entrevistas foram destacados basicamente, dois tipos de família: uma bem estruturada, desejada e boa (pai, mãe e filhos, felizes num mesmo domicílio); e uma outra, a família vivida, que se expressava bem diferente das representações que as professoras tinham sobre família. Este arranjo não nuclear foi considerado por elas, contraditoriamente, ora como diferente ora como desestruturado.

[...] Eu acho que a gente consegue ver claramente. Eu acho que seria o ideal, realmente, seria o pai a mãe naquele casamento feliz com filhos numa casa! Em harmonia, com certeza! No meu caso, eu não acho que eu deixe assim essa idéia de família ideal passar para o tratamento com as crianças ou as intervenções e as conversas com eles (P5).

Ao confrontar as famílias reais dos alunos com o modelo que se mantém forte em seus imaginários, as professoras não percebiam que estavam, de fato, deixando de pensar e reconhecer o valor de cada uma daquelas famílias que não se enquadravam no modelo desejado – o nuclear.

Ao insistir na idéia de que o modelo nuclear era o único ou o mais viável para que os alunos se mantivessem no caminho de uma aprendizagem satisfatória, as professoras entrevistadas expressavam a idéia de que as famílias, ditas diferentes (as não nucleares), eram mesmo anômalas. Em conseqüência, “o modelo pensado foi aceito e tido como bom e a alternativa, um desvio que marginaliza”, no dizer de Szymanski (2003, p. 20), para quem: “agir diferentemente desse pensamento grupal acarreta as conseqüências advindas da pressão do grupo. Agir coerentemente com o modelo preserva socialmente a própria imagem” (p. 21).

Nessa perspectiva, mesmo fazendo referência aos diversos modelos de famílias existentes, as professoras demonstravam estar ainda pautadas num ideal de família harmoniosa, para elas a nuclear de modelo tradicional. Dessa maneira, procuravam explicar os fracassos dos seus alunos através da idéia de pertencimento a uma família “desestruturada”, conforme se pode perceber, a seguir:

Quando você vai investigar, realmente, porque ela está indo mal quando ela tem algum problema na família ou desemprego do pai ou separação ou mesmo pertence a uma família desestruturada, o que a gente vê muito hoje e isso influi no comportamento e no rendimento do aluno na sala de aula (P3).

Ao dar ênfase à separação dos pais dos alunos como o principal fator para um rendimento insatisfatório por parte deles, as educadoras pareciam não estar considerando os diversos fatores que fazem parte do cotidiano dos alunos. A literatura até aponta para algumas famílias de modelo nuclear, nas quais as crianças sofrem por viverem, muitas delas, em meio às desavenças dos seus pais, ou de seu(sua) genitor(a), padrasto ou madrasta.

Ao focar os novos arranjos familiares, é de suma importância ressaltar que não nos cabe conferir o grau de “bom” ou “ruim” em relação à família nuclear e aos novos arranjos familiares, e sim dar ênfase ao atual, ao real na vida das famílias.

Geralmente a família que, aqui, denominamos de “pensada” (idealizada) representa um modelo que exige a existência de um núcleo familiar amplamente negado pelas próprias condições materiais de inúmeras famílias. Em suas falas, as professoras faziam verdadeiros malabarismos, nos quais tentavam colocar em destaque um determinado modelo de família como único possível.

Nesses malabarismos a idéia predominante sobre família permanece no ideal da família nuclear burguesa. Contrariando as noções expressas pelas professoras, nas entrevistas que realizamos, Neder (2004, p. 28) afirma que: “Não existe, histórica e antropológicamente falando, um modelo padrão de organização familiar; não existe a família regular”. Não obstante, as falas das entrevistadas faz-nos pensar que nas representações sociais que circulam na sociedade parece existir apenas tal modelo, que deverá ser buscado, com vistas à constituição de um ideal de família desejada socialmente.

Mesmo quando diziam reconhecer que, na atualidade, existem arranjos familiares diferenciados e que podem ser eficazes na educação dos alunos, desde que a criança seja preparada pelos responsáveis para aceitar aquele que é (se tornou) real em suas vidas, as depoentes deixaram transparecer que as famílias que estavam fora do modelo desejado eram responsáveis pelas dificuldades dos estudantes na escola. A esse respeito, uma das professoras diz:

A questão família é bem difícil! Porque a gente conversa, conversa, fala que hoje em dia com as separações meninos moram com a mãe ou só com o pai e não vêem o pai, e são criados pelas avós. E a gente fala que

tem que considerar isso, e trabalhar com a criança de forma que ela nunca se sinta menor do que o outro colega, por causa disso. Mas, sempre no pensamento da gente tem aquela família, não é? Que a gente queria que fosse, o pai e a mãe naquele amor naquele carinho, todos morando em uma mesma casa (P5).

O que se percebe, portanto, é que a família que povoa o imaginário das professoras (família pensada) é organizada através de um modelo, no qual pai e mãe têm seus papéis bem definidos, da seguinte maneira: o homem é o encarregado de prover as necessidades materiais dos membros da família, enquanto à mulher cabe o cuidado com a casa e com os filhos. Paradoxalmente, muitas professoras vivem à revelia desse modelo que deseja, seja constituindo família monoparental, através da procriação, sem a efetiva união conjugal, seja porque já se separaram dos seus companheiros ou cônjuges, e sozinhas são obrigadas proverem seus domicílios.

Nesse sentido, o modelo nuclear se identifica com aquele que leva o sujeito ao sucesso escolar: “A família nuclear facilita a aprendizagem da criança, por causa do apoio. Porque quando a criança nasce ela está rodeada do pai, da mãe, ela vai crescendo com o apoio do papai, mamãe, um lar harmônico.” (P2).

Uma das entrevistadas concorda com essa idéia, quando diz:

Em termos econômicos, em termos das relações com as pessoas e aí eu fico esperando que as outras pessoas tenham o modelo de família que eu tive! Esta questão presencial, de família unida! De família junto, de programa junto, de afetividade, que eu fico a cada dia me frustrando, porque algumas coisas que eu vivia na infância, meus alunos não podem viver com os pais. Eu acho que a sanção você não pode em momento nenhum ignorar isto. Eu acho que falta isso na família (P6).

Nas falas das entrevistadas nota-se que a realidade material aponta para um caminho diferente daquele que parece povoar o imaginário das professoras entrevistadas. Situações em que o homem não trabalhava e nem deixava a mulher trabalhar. Uma outra em que a figura masculina apenas serviu para gerar, sem a convivência de pai e mãe num mesmo domicílio.

O modelo padrão é que os filhos morem com os pais, e que eles vivam juntos até que a morte os separe. Mas, isso não é uma coisa assim, a gente... é... começa a perceber que hoje em dia é assim, muita separação... E eles estão se vendo assim... no meio de tudo, então eu acho que é preciso realmente os pais, os tios, a família suprir essa

necessidade. Então há aquele modelo em casa que é o de família perfeita! Mas, não há perfeição (P1).

Ao expressar-se com tanta ênfase em relação ao desejo de um modelo perfeito de família, tão ao gosto da sociedade e, principalmente, reforçado pela instituição escolar, a professora ratifica sua crença, mesmo quando diz que tal perfeição não é possível de se verificar.

No excerto acima há uma tentativa, de uma das depoentes, de apresentar idéias que já trazem elementos novos sobre a questão dos arranjos familiares heterodoxos (não nucleares), sem deixar de fazer referência à busca do padrão desejado socialmente.

Segundo Silva e Cunha (2005), mesmo quando se referem à existência de outros arranjos familiares, as professoras o fazem na busca de ressaltar que existe, entre esses modelos, um que é ideal:

A procura pelo familiar, com base nas situações consideradas estranhas ou não-familiares, nada mais é do que a tendência para o conservadorismo, para a confirmação de um conteúdo considerado como significativo. Mas, é justamente o oposto que deve ser procurado: ao se depararem com algo que não é não familiar, deve-se partir para a especulação e buscar sua origem, quem sabe a partir desse ponto, as pessoas se tornem mais flexíveis e mais críticas de suas crenças (SILVA E CUNHA, 2005, p. 8).

Observemos, no depoimento que segue, explicitamente, o modelo idealizado:

Por mais que eu tenha esse ideal dentro de mim, mas agora eu não posso deixar transparecer isso! Por mais que eu ache que minha filha, no meu caso, eu sou separada do pai e ela tem o maior carinho com o pai, um maior carinho comigo, mas eu percebo a falta que ela sente de não ver mais os dois juntos e ela ainda idealiza que um dia nós possamos ficar juntos. Eu, no fundo no fundo, fico pensando assim que eu gostaria que realmente isso acontecesse não por ela, eu me coloco no lugar dela, eu tenho realmente isso dentro de mim. Que as pessoas quando ficassem com os outros deveriam ficar por um bom tempo e ainda mais quando têm filhos. Mas, isso não é possível, a gente não manda no outro, nem na gente mesmo (P1).

A fala da professora soa quase como um lamento. Não podemos deixar de levar em consideração suas razões pessoais (idiossincráticas) para tais sentimentos. Contudo, ao analisarmos o conteúdo de seus discursos ficamos

tentados a entendermos que ela queria pertencer (no plano do desejo) ao modelo o nuclear.

Em outras falas, a família vivida aparecia como um desvio do que as professoras consideravam como “normal”. Assim, os depoimentos apontaram para um discurso da família “desestruturada”, incapaz de acompanhar positivamente os filhos em suas respectivas vidas escolares. A respeito disto, uma das depoentes diz:

Tinha um problema com uma criança, né? E aí foi se questionar pediu que alguém procurasse a família. Aí se descobriu que o pai mora longe e que a mãe também e essa criança mora com a avó! Assim, a gente percebeu que a criança estava vivendo uma realidade de família desestruturada, e isso com certeza afeta a cabecinha dela em todos os sentidos, principalmente na aprendizagem (P6).

Não se pode deixar de considerar que uma separação conjugal pode afetar negativamente a vida de uma criança, causando certos danos ao seu desenvolvimento sócio-afetivo. Todavia, cabe à escola buscar estratégias para acolher os alunos não como a instituição e seus agentes gostariam que fossem, mas da forma que eles são na realidade.

Sem perceber que estavam tentando fazer prevalecer suas formas de pensar as famílias, as professoras entrevistadas falavam, muitas vezes, de papéis que até os membros das famílias não tinham a intenção nem condições de viver. Isso faz parecer que não havia necessidade de se destacar as diferenças como algo enriquecedor, pois essas eram vistas como anômalas, à medida em que destoavam do modelo pensado, baseado na família nuclear. Nesse sentido corrobora Szymansky (2003, p. 22):

Quando, por condições impostas pela vida (dificuldades econômicas, miséria, abandono do(a) companheiro(a), mudanças de local), a vida que as pessoas passam a levar distancia-se daquele sonho em que o casal é estável, os filhos felizes, a mulher e o homem, amados e amando, não conseguir viver esse sonho é visto, às vezes, como incompetência.

Essa reflexão feita por Szymansky chama a atenção para a idéia de que a imposição de determinado modelo de família, faz com que os sujeitos que não se enquadram no padrão nuclear de família, se sintam responsabilizados, por

incompetência, de não atenderem as exigências das idealizações construídas no imaginário social.

Os sujeitos de nossa pesquisa até fazem referência à existência dos novos arranjos familiares, bem como às transformações que as famílias têm sofrido ao longo do tempo, ou seja, estamos mesmo diante de uma nova realidade. E nesta é preciso reconhecer que:

Estamos diante de uma nova família que não mais se organiza a partir das normas dadas, mas pelo resultado de contínuas negociações e acordos entre seus membros, sendo que sua duração no tempo passa a depender da duração dos acordos (SILVA E LUNARDI, 2006, p. 66).

Sendo assim, a escola deverá não só (re)conhecer os modelos de famílias a que pertencem seus alunos, mas, também, estabelecer estratégias para descentralizar do imaginário de suas professoras o sentido de que só é possível ser bem sucedido quando se pertence ao modelo de família idealizado – nuclear e burguês.

Desconsiderar tais questões pode levar à idéia de que os problemas existentes com os alunos, na escola, são unicamente de responsabilidade deles e de suas respectivas famílias. Em nome de uma família idealizada, as professoras desqualificam e desvalorizam muitas das famílias de seus discentes, responsabilizando grande parte delas pelos fracassos vividos no contexto escolar, como se pode ver a seguir:

A gente tem alguns problemas, porque algumas famílias de pais separados..., pertencentes a famílias desestruturadas, que a gente chamou a mãe, e a mãe disse: olhe chame o pai você sabe porque a criança está assim, não é? É o pai, separou e está com outra. Ela está sempre jogando a culpa para o outro. Chamo o pai, e ele diz: chame a mãe". Então eu disse a eles: a relação de vocês está interferindo na aprendizagem, interferindo aqui na escola. Esta questão diz respeito a vocês e eu preciso que vocês poupem esta criança! Então conversem com ela para entender melhor. Busquem decidir a vida de vocês, que não interfiram tanto na aprendizagem dele na escola". Digo isto porque todos os alunos que vivenciam este tipo de situação ficam profundamente abalados e prejudicados na sala de aula (Coordenadora Pedagógica).

Em uma outra entrevista, uma das professoras reforça as questões apresentadas anteriormente:

Porque se sabe que uma família de pais separados tem crianças que ficam prejudicadas, não só na escola, como também nos outros espaços de convivência social. Porque uma criança de pais separados tem muito mais abalo do que uma criança que o pai e a mãe são presentes (P3).

Os depoimentos expressam uma preocupação muito forte por parte das entrevistadas: que os pais, ao se separarem, o façam de uma forma que a criança seja o máximo possível poupada, a fim de que, emocionalmente protegida, ela possa continuar o seu processo de aprendizagem no âmbito da instituição escolar, sem maiores danos. Isso vai depender de como os pais elaboram e assumem a separação. A respeito disto diz a mesma informante:

[...] Porque a gente vê aqui casos de famílias, que a maioria de problemas que nós temos aqui com as crianças, ou de aprendizagem, ou de comportamento são de pais separados! E a criança fica no meio da disputa. A gente percebe nas entrelinhas, pelo discurso do pai ou da mãe ou pelo discurso da própria criança. Mas, quando a gente começa a investigar e que o pai se abre é porque às vezes um não tem coragem de se abrir e de falar dos seus problemas e de suas fragilidades (P3)

Em consequência dessa forma de ver a família, reforça-se um modelo denominado de pensado-tirânico (Szymansky, 2003), que se apresenta como imutável, e faz com que as famílias fora dos padrões esperados, sintam-se incapazes ou impotentes de exercer suas funções, em relação aos seus filhos.

Assim, os sujeitos passam a acreditar que não sabem ou que não podem, assumem o pensamento daqueles que fazem crer que sabem e que, portanto, podem definir regras, valores, expectativas e crenças. A eles é dado o estatuto de normalidade. Como analisa Ciampa (1990) a sociedade esboça uma expectativa de que as pessoas devem agir de acordo com as qualidades esperadas pelo coletivo. Dessa maneira, acontece uma re-atualização delas, através de ritos sociais, baseados numa identidade pressuposta, percebida como algo dado e não constituído historicamente.

É evidente que, ao se deparar com um ambiente em que não existe harmonia, conforme é afirmado pela professora, a criança estará emocionalmente vulnerável em todos as áreas de sua vida. Contudo, cabe à escola acolher seus alunos da forma em que eles se encontram, e procurar

utilizar-se de estratégias que os auxiliem na tarefa de aprender, mesmo diante de circunstâncias adversas.

Apenas referir-se à composição familiar como elemento condicionante da aprendizagem é delegar poderes às circunstâncias do cotidiano das crianças, sem considerar que à escola cabe buscar saídas para tais problemáticas, adequando o seu fazer pedagógico às necessidades dos estudantes.

Sobre essa questão, uma das depoentes afirmou que:

[...] se o aluno apresenta algum problema na sala de aula, que está atrapalhando a aprendizagem dele. Quando a gente vai estudar o problema percebe que é na família... Às vezes não vê o pai, só vê a mãe e se revolta e fica chamando a atenção da escola para ver se ela chama o pai, para que o pai venha, para ele ver o pai, porque ele não vê o pai (P2).

Munidas dessas idéias, as professoras afirmaram que o fracasso dos seus alunos é proveniente, em grande medida, do desinteresse de suas respectivas famílias que, supostamente, não assumem seus papéis diante da criação de seus filhos e, sobretudo, no acompanhamento deles nos processos escolares.

Ao se reportarem ao ideário de família nuclear como modelo adequado para o desenvolvimento do indivíduo, tanto na escola, quanto em outros ambientes sociais, as professoras deixam de perceber a realidade dos seus alunos. A passagem a seguir reforça essa crença na família nuclear como principal viabilizadora da aprendizagem no espaço escolar:

Na minha visão, o ideal é a convivência de pai, mãe e filhos, que tivessem um lar harmonioso, que tivessem respeito uns com os outros, que tivessem tempo para lazer com os filhos, para participar das atividades aqui da escola, vir sempre à escola, ir à sala de aula, isso seria realmente maravilhoso, acredito que só assim o aluno pode aprender verdadeiramente (Coordenadora Pedagógica).

Nesta fala nota-se uma certa nostalgia de um pensado irrealizado e irrealizável, quando não se permite que outras soluções advindas das famílias não nucleares sejam colocadas como importantes na busca de saídas para uma das problemáticas mais cruciais vividas pela escola nos tempos atuais.

Estas crianças que têm famílias nucleares mesmo. A gente percebe bem que são as crianças mais, não sei se diria mais centradas!... Não sei se

seria isto... Bem mais centradas, que têm um apoio, que tem uma fundamentação de família diferente (P6).

Posicionando-se dessa maneira, as professoras ignoram, na maioria das vezes, a vida real dos seus alunos, provenientes dos mais diversos arranjos familiares. Assim, as educadoras passam a ignorar os problemas de diversas naturezas vivenciados por seus alunos (financeiros, de abandono do pai ou da mãe, falta de moradia fixa, maltratos por parte dos pais ou responsáveis etc).

Um outro fator que tem um importante papel para o aparente descuido de muitas famílias, é o despreparo dos pais ou responsáveis em lidar com os assuntos da escola, porque muitas vezes nem tiveram acesso a essa instituição e, portanto, não têm a competência formal para fazer o acompanhamento que tanto a escola espera e exige.

Resultante das exigências sociais externas, aparece um certo sentimento de inferiorização por parte das famílias que não se encaixam no modelo idealizado. E assim, muitas procuram se adequar ao que delas se exige socialmente, acontecendo de certa maneira uma fuga do real, do vivido. A esse respeito, afirma Zymanski (2003, p. 22-23):

Em observações feitas com outras pessoas de outros segmentos sociais, de níveis socioeconômicos mais altos, constatou-se essa mesma falta de crítica no pensamento tomado como modelo. As relações entre homem e mulher, pais e filhos, jovens e velhos estavam pré-estabelecidas e não vivê-las conforme o esperado também era visto como incompetência pessoal ou como um 'arranjo' inevitável. Os atritos que surgem entre as pessoas quando as expectativas não são atingidas têm como referencial o modelo e não as pessoas em que estão – eu e outro. E sempre está presente a sensação de que se não estou vivendo o modelo, o errado sou eu.

Com base nas idéias desse excerto, afirmamos que existe uma certa tirania de determinadas sociedades que impõem aos sujeitos um modelo que não é único, mas que, no imaginário das pessoas funciona como o correto ou o “natural”, neste caso um modelo baseado na família nuclear burguesa.

Ao pensar dessa maneira, os agentes da escola, mesmo negando, ignoram os distintos arranjos familiares dos quais provém seus alunos. Essa idealização do modelo nuclear como único viável e eficaz, promove, de certa forma, uma exclusão dos outros modelos de famílias existentes, o que reforça a

sensação de desconforto daqueles que não se consideram felizes por destoarem daquilo que socialmente deles se espera, assim, sentem-se discriminados e inferiores, assumindo uma imposição, como se fosse de si mesmos, de pessoas pertencentes a uma família “desestruturada”.

As famílias não nucleares vêem-se obrigadas, pelo menos no âmbito do desejo, a viverem os papéis da família nuclear. Como não conseguem, deixam de desenvolver seus potenciais dentro de suas vidas concretas, assumindo, através de uma ideologia veiculada socialmente que são incapazes de viver um modelo nos moldes da dita “normalidade”.

No empenho de defender a idéia de que só é possível aprender quando se pertence a um modelo nuclear de família, as professoras deixaram escapar em suas falas a crença de que, realmente, a criança que aprende é aquela que partilha de tal modelo. A esse respeito duas das depoentes afirmam:

Agora existem coisas que a gente não pode mudar de uma vez por todas! Mas, se a gente for pensar bem para aprendizagem, não que isso vá influenciar, mas o ideal não só para a aprendizagem, mas para a vida social como um todo é que pai mãe e filhos pudessem viver harmoniosamente num mesmo espaço. Talvez isso fosse o ideal! (P3).

Mais uma vez, aparece como condição indispensável para a aprendizagem da criança a existência desse lar harmonioso, onde mãe, pai e filhos devem estar reunidos. A esse respeito uma outra colaboradora diz:

Seria ideal a convivência de pai, mãe e filhos, que tivessem um lar harmonioso, que tivessem respeito uns com os outros que tivessem tempo para lazer com os filhos, para participar das atividades aqui da escola, vir sempre à escola, ir à sala de aula, isso seria realmente maravilhoso, mas, não é só a família que educa, é a igreja, a mídia (Coordenadora Pedagógica).

A fala anterior aparece quase como um lamento e exprime o desejo da depoente em ter estudantes oriundos desse modelo quase perfeito de família, existente somente no âmbito do imaginário, não só das professoras como também de outros segmentos da sociedade.

4.2 ENTRE A FAMÍLIA PENSADA E A FAMÍLIA VIVIDA

Não obstante a literatura que trata do tema: “a relação escola e famílias” apontar para uma tendência dos agentes da escola não considerarem os reais arranjos familiares dos quais provêm os alunos, na análise dos depoimentos, obtidos através das entrevistas, percebemos que isto já vem sendo modificado. Pelo menos no nível do discurso, algumas falas já se posicionavam sobre a temática, em alguns momentos, de uma forma mais consciente em relação à existência de outros modelos familiares, sem considerá-los como desviantes. Mesmo assim, ao desenvolver as respostas às nossas questões durante as entrevistas, tais professoras, contraditoriamente, apresentavam discursos que davam uma idéia de transição, ou seja, afirmavam que percebiam e buscavam considerar as diferenças entre as crianças de famílias de arranjos diferenciados, ao tempo em que mostravam, também, desejar que todas as crianças do seu cotidiano escolar pertencessem a um modelo idealizado.

Diante desses posicionamentos, é preciso considerar que a realidade objetiva nos impõe limites. Os seres humanos encontram-se constantemente numa tensão que exige que relacionem a realidade interna (aspectos subjetivos dos sujeitos), com a realidade externa (aquilo que se mostra no mundo). Para Vilhena e Santos (2000), abrir mão da fantasia onipotente, deparar-se com a realidade, é um processo doloroso. Todavia, a negociação entre fantasia e realidade é algo necessário aos indivíduos, para que os desejos sejam realizados fora da patologia. Mas, isso não significa uma passagem definitiva, pois o desejo estará sempre ali, criando tensão, procurando realização.

Nesse sentido, ainda que repletas de contradições e fantasias, as falas das professoras demonstram que há uma maior consciência em relação ao trabalho da escola, no que se refere à aceitação dos diversos arranjos familiares dos quais se originam os alunos.

Por mais que a gente idealize, como eu já falei, a gente tem que procurar suprir. Então se eu só tenho minha tia, só tenho o meu avô para fazer o papel de pai e mãe eu tenho que procurar buscar isso. Para que eu não me martirize, ah porque eu não tenho pai, não tenho mãe, mas é... posso dizer assim: existem pais e mães que estão em casa e talvez não dêem sempre esse apoio que minha avó ou que minha tia daria. Então, eu tenho que passar para ele que família não é só pai e mãe (P1).

Nesta fala a entrevistada apresenta uma certa flexibilidade em relação aos modelos de família, afirmando que há possibilidade de se viver harmonicamente num modelo de família não-nuclear. Não determina que o sucesso escolar advinha apenas de crianças oriundas de famílias nucleares, mas que sejam cuidadas por pessoas que sejam equilibradas e que as tratem com afetividade. A professora se abstém ainda de relacionar quais os membros que devem compor uma família. Para ela, é importante que a criança viva num ambiente onde ocorram relações pautadas em equilíbrio emocional, nas quais as pessoas aprendam a negociar seus conflitos.

Eu acho assim, não vejo modelo de ter determinados membros, mas que, na realidade, quando a gente constitui família, que se tenha um equilíbrio emocional para estar ajudando a administrar os conflitos com a finalidade de formar a criança! Eu acho que o modelo de família que eu teria, assim, seria um equilíbrio (P4).

O depoimento a seguir corrobora com o que ficou dito anteriormente:

Eu acho que a família é quem ajuda, assim, é quem dá força! É quem incentiva, para mim família é esta instituição! Não seria pai, mãe e filho não. Mas, como família nuclear, que tenha a pessoa que saiba dar o afeto. Que saiba dar a tranquilidade! A serenidade, saber dialogar. Eu acho que família para mim é isso!(P6)

Uma das professoras afirma que a sociedade está acostumada a pensar um modelo de família nuclear, desconsiderando que existem e sempre existiram modelos diferentes, distantes dos arranjos baseados nos moldes tradicionais:

O que acontece é que nós guardamos uma herança do modelo de família alheio aos nossos dias, a família padrão, papai, mamãe, filhinhos felizes. Que foi imposto para a gente. O conceito, a estrutura de família vem mudando no decorrer dos anos e a escola precisa seguir esse novo conceito, já que a família é o núcleo fundamental da criança. Eu diria também que estamos tentando nos adaptar a esses novos modelos (Diretora).

Nesse passo da entrevista, a professora reconhece a necessidade de se levar em consideração os reais arranjos familiares, dizendo que se deve abandonar aquele modelo tido como hegemônico, como único viável. Nesse sentido, a depoente diz que a escola está tentando conviver com esses novos arranjos de famílias que se vêm constituindo nos últimos tempos.

Em alguns depoimentos as professoras demonstram acreditar ser necessário que os pais ou responsáveis procurem esclarecer seus filhos sobre seu próprio modelo de família, possibilitando à criança um preparo para que possa entender que não importa se ela é criada apenas pela mãe, ou somente pelo pai, ou mesmo pelos avós, tios ou até pessoas não consangüíneas. O que realmente deve ser levado em consideração é o seu bem estar, e que ela (a criança) possa se sentir cuidada e amada, conforme se afirma no fragmento a seguir:

O que realmente é importante é que os responsáveis pela educação desta criança cumpram o seu papel com eficiência e assessorem a criança tratando com responsabilidade as questões que envolvem este modelo no qual está inserida, que é só criada pela mãe, que está sempre conversando com ela justificando porque, porque ela vê outros modelos dos coleguinhas, se é criada pelos avós, se é criada só pelo pai, é interessante que esta família dê assessoramento, converse com a criança, tire suas dúvidas, busque sanar algumas angústias que elas ficam questionando às vezes porque eu não estou com meu pai, porque eu não estou com minha mãe, então a família nesse momento precisa dar este assessoramento à criança (Diretora).

Nas idéias expressas nesse depoimento, percebemos que já há um entendimento de que, mais que responsabilizar as famílias não-nucleares pelos desacertos dos filhos na escola, é preciso prepará-los (os filhos) para entender melhor os núcleos domiciliares a que pertencem e, sobretudo, possibilitar o sentimento de pertencer a um núcleo familiar, qualquer que seja o arranjo.

Depreendemos de um depoimento que o modelo de família não é o essencial para a aprendizagem do estudante, mas, seja qual for a tipologia, o mais importante é que os responsáveis pela criança saibam cuidar dela, conforme registrado a seguir:

A gente tem que estar conscientizando os professores para que tirem da mente este modelo que têm de família para que isso não venha prejudicar o trabalho com os alunos. Em nossa Escola, eu observo o seguinte: a gente passa todos os problemas para as professoras, com as fichas individuais dos alunos, quem é quem, convive com quem, mora com quem? Eu acho que essa visão de família não é tida aqui como essencial. Acho assim, o nosso quadro de professores não vê isso como essencial, o que é essencial é que a criança tenha apoio em casa. Que ela seja vista como uma criança que precisa de alguns cuidados, não é? Que precisa ser cuidada, que precisa ser orientada, que tenha uma rotina em casa para que ela seja livre para produzir, para ser autônoma, para criticar, para dizer o que acha de algum assunto (P2).

A professora expressa, assim, uma busca pelo entendimento de que a escola tem que encarar a realidade dos novos arranjos familiares existentes, procurando estratégias eficazes para que, independente do tipo de família a que pertença a criança, ela consiga desenvolver-se a contento no que se refere à aprendizagem.

Por outro lado, ao admitir que é necessário fazer um trabalho para mudar o pensamento em relação à família, admite-se que a escola ainda veicula a idéia de uma família ideal (nuclear). Uma outra questão ressaltada pela professora é de que o ideal é que a família procure acompanhar e cuidar dos seus filhos, independentemente do arranjo como é composta.

Outra depoente afirma:

Quando a gente pensa realmente nesse modelo que visa o bem estar da criança, que ela com a convivência com os avós com os tios ou com quem quer seja, e ela tenha uma vida boa e saudável! Que ela viva a vida de criança! Para que ela não venha a ter problema em sua vida emocional (P1).

Para a depoente, não importa o modelo de família do qual faz parte o estudante, o que importa é que ele tenha os cuidados necessários à uma criação saudável, principalmente nos primeiros anos de vida.

São recorrentes as falas que admitem as transformações vivenciadas pelas famílias, nelas aparece o reforço da necessidade de saber lidar com essas novas realidades.

Família é uma instituição de apoio, é a base de tudo é a família! A família hoje está mudada. Não se tem assim aquela formação de só pai e mãe e filhos. Existem famílias formadas pela mãe e avó, a mãe e o tio. Então as relações estão muito mudadas. A constituição da família mudou muito (P3).

Além disso, as falas das professoras ressaltavam a importância da família no desenvolvimento escolar das crianças; a respeito disso uma de nossas depoentes afirma:

A família é importantíssima. Porque a família quando é ligada a escola ela pode dar informação para que a gente possa estar contribuindo para o crescimento desse aluno. Pois, só o suporte da escola não pode acompanhar, e a família, a relação que a família tem que ter com a

escola tem que ser uma relação estreita, assim, uma relação de aproximação (P3).

Uma de nossas depoentes chega até a afirmar que o modelo nuclear está falido e ressalta a existência de uma diversidade muito grande de tipologias familiares:

Bom, a gente que trabalha com educação há algum tempo, a gente já sabe da falência do modelo tradicional de família, que é formada por pais e filhos que moram numa mesma casa. A gente sabe que lidar com alunos hoje é lidar com a diversidade. Então, nós temos na escola família formada só por mãe, avó ou bisavó, nós temos só formadas por pais e filhos, temos as formadas por mães que adotaram um filho e depois casaram e formaram outra família, então, a gente está tendo que aprender a viver com esta diversidade mesmo. Coordenadora Pedagógica).

Essa análise é muito significativa. Nela a professora refere-se a uma suposta falência do modelo nuclear de família, com seus papéis tão bem definidos. Além disso, a educadora diz ser necessário saber lidar com a diversidade.

Prado (1994, p. 62) faz referência a esse dado:

Fala-se muito em crise da família, mas esquecemos de que qualquer fenômeno social implica transformação constante. Isso leva a diminuir o significado do passado, e passamos então a tudo observar, analisar e julgar exclusivamente sob a visão e compreensão atua ou contemporânea [...] A chamada crise da família está sempre inscrita num contexto amplo de transformações sociais.

Em outro momento da entrevista a professora diz:

Elas não colocam isto como desculpa para aquilo que está acontecendo fora daquilo que era esperado. A gente acredita na diversidade. Temos aqui pela vivência que nós temos, filhos aqui de famílias tradicionais e que apresentam o mesmo problema que essas crianças que têm seus pais separados.(Coordenadora Pedagógica).

Em seu depoimento, uma outra professora demonstra ter dúvidas se existe realmente consistência na idéia de que o modelo nuclear seria o mais viável e aquele que melhor se apresenta como o ideal para o processo de ensino e aprendizagem de uma criança:

Não, eu acho que as professoras, quer dizer, eu acredito que as prós também entendem essa diversidade, porque a gente também tem

dúvidas, se seria a família ideal pai, mãe e filho que nunca sofreram algum tipo de separação. Porque essas crianças apresentam também comportamentos que a gente fica sem entender. Se a criança vive num lar altamente harmonioso, tem pai, tem mãe, a mãe também vem saber. Então por que está agindo assim, entendeu, então, assim, porque a gente também tem dúvidas se esta seria mesmo a família ideal.(P1).

Não obstante dizer que tem dúvidas se a família nuclear seria a mais adequada para dar condições às crianças de aprender com mais eficiência, a mesma professora afirma que o modelo nuclear seria um elemento facilitador para a aprendizagem das crianças. Essa mesma entrevistada declara, ainda, que não acredita que crianças pertencentes a modelos de famílias não-nucleares fiquem impossibilitadas de aprender com eficácia. E chama a atenção para exemplos de crianças, filhas de pais separados, que conseguem ter uma vida feliz e ter eficiência nos estudos. Mesmo com tais ponderações, a professora ressalta que estar fora do modelo nuclear interfere profundamente no processo ensino-aprendizagem.

Sobre o modelo não nuclear, impossibilitar não, mas interfere e muito. Porque a gente tem vários exemplos de crianças que foram criadas por pais separados, e que são extremamente felizes e que não têm problema em relação a isso, porque são filhos de pais separados. Como nós temos outras crianças que têm uma forma de absorver, de lidar com a situação no dia a dia, porque cada um tem uma forma de sentir, e aí a gente quer entender a criança a partir da família, porque tem criança que mora com a mãe, são duas crianças uma filha de um pai e a outra filha de outro pai, um vai sempre ver e o outro não vai ver nunca, então a gente sabe que a criança está necessitando dessa presença masculina em casa. (P1).

Uma outra professora nos diz que, por estarem vivenciando situações difíceis em casa, as crianças oriundas de casais separados ou criadas apenas por um dos genitores ou por outras pessoas, sentem-se frustradas e carentes, isso faz com que seu convívio com as outras crianças e até com as professoras seja afetado, ocasionado certas dificuldades de aprendizagem para elas, no contexto da sala de aula:

Mas, nós percebemos que o problema que estava sendo gerado nessa criança referia-se a uma carência, era uma coisa que ela estava sentido falta. Então ela estava depositando esse problema num outro e acabou por envolver até mesmo os outros alunos pertencentes a sua turma (P1).

O tópico em destaque, denota que as professoras buscam transformar seus olhares em relação aos alunos que pertencem a arranjos familiares não nucleares. Contudo, percebe-se que – contraditoriamente – ainda acreditam que, mesmo de forma indireta, essas crianças poderiam ter um melhor aproveitamento na escola, se estivessem acompanhadas dos seus pais, num modelo “harmonioso” de família.

Isso é ratificado quando uma das professoras admite que o modelo ideal se encontra presente no imaginário das pessoas. Fugindo desse modelo, sempre existem crianças com dificuldades de aprendizagem. O modelo tradicional, diz a professora, nunca existiu sozinho:

[...] Aquele modelo tradicional chamado de nuclear que ainda está presente nas cabeças de nossos professores e que isso de certa forma vai influenciar nessa relação com as famílias que não são mais as famílias de antigamente ou pelo menos não se resumem ao modelo dominante. É porque se nós formos pensar a família nunca foi essa família tão organizada, tem a família de mães solteiras em tempos passados outros tipos de família e a escola pelo que me parece guarda um zelo porque ainda tem esse modelo tradicional que parece um pouco o sonho da gente (Diretora).

Pela primeira vez, aparece nos depoimentos das entrevistadas a idéia de que, mesmo em tempos remotos, já existiam outros arranjos de família. A depoente ilustra como exemplo a existência de famílias constituídas por mães solteiras, aquelas que não só registravam seus filhos como sendo de pais desconhecidos, como os criavam sem qualquer participação do genitor, ou seja, com a ausência total da figura paterna.

A este respeito Gidens (2000) afirma que a diversidade das formas de convivência humana não é privilégio da época atual. Todavia, agora se observa uma profunda transformação na maneira como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com os outros.

Uma outra entrevistada parece tentar fazer uma conciliação entre a família pensada e a família vivida:

O que é família... As pessoas viverem bem, dentro de um contexto, não é só ter pai e mãe, são pessoas que vivem bem dentro de um contexto. Pode não ser aquela família pai, mãe e filho. Pode ser só mãe, pode ser só pai. Com pessoas que dêem uma base à criança, para que ela se sinta segura... Meu exemplo de família... Meu exemplo de família sou eu e meus dois filhos, só... Eu considero como uma família, não é? (P6).

Uma outra depoente fala em família nuclear como estruturada, no sentido de dar melhores condições para seus membros, principalmente para seus filhos. Fala também da busca de superar o modelo nuclear como hegemônico e único capaz de dar uma boa estrutura à criança nos processos vivenciados na escola. Quando perguntamos sobre certas datas comemorativas que ratificam um modelo no qual a criança supostamente deve ter pai e mãe, a professora nos respondeu:

O Sr diz por causa da diversidade? Se a gente olhar bem, mas são coisas que a gente não pode tirar de vez da escola [em relação às datas comemorativas] tem que ser aos poucos, porque a maioria tem sua família estruturada. Tem família formada só de mãe, tem família formada só de pai... ou quando não, tem um representante. Mas, é difícil tirar essas datas da escola, tem que ser aos poucos. Pois, as crianças são informadas de que pode trazer um representante de sua família que não seja a mãe. Se ela não tem mãe pode ser um tio, um avô, um primo, contanto que essa pessoa faça o papel de pai ou mãe, a depender da pessoa com que ela conviva (P1).

Existe uma certa contradição na fala da depoente sobre a questão das festas que evocam a presença da figura da mãe, do pai ou mesmo da avó na escola. Mesmo quando orientam o estudante para trazer o representante de um desses parentes citados, no dia da festa, as agentes educadoras da escola estarão dizendo ao educando que não há espaço para a família dele em suas comemorações.

Em outra entrevista, uma professora faz referência à questão das datas comemorativas. No depoimento fica claro que os festejos da escola que envolvem as famílias estão baseados no modelo nuclear, aquele que povoa o imaginário da maioria das pessoas. A escola ignora que nem todas as crianças têm pai e mãe, ou sequer sabe se têm pais ou moram com outro parente.

Às vezes, nesses momentos, assim, dia das mães, pais é que eu percebo mais isso, não é? Porque têm muitas crianças que não têm o contato com o pai... Então... no dia, quando chega perto, talvez a gente não dê tanto atenção, não lembra que têm crianças que o pai ele não veio ou até não conhece. Então, esse pai..., a gente fica o tempo todo falando do dia dos pais, tendo a questão da lembrança, tendo... Até organizando apresentações para o dia dos pais, e esse pai ele não vê. Então, vai sentir muito, nesse dia! Não é?... Então assim, tem momentos que a gente considera..., as questões do dia a dia que a gente considera. E têm algumas ocasiões que a gente deixa despercebido isso (P5).

Aqui vem à tona a questão das datas comemorativas, tão reforçadas ainda pelas escolas que, no intuito de homenagear a família, promovem o dia das mães, dos pais, da avó, sem levar em consideração as famílias daquelas crianças que não conviveram com esses atores sociais, pertencentes sobretudo ao mundo que tem como hegemônico o modelo nuclear de família.

Mas é preciso romper com esse modelo tão forte no imaginário da maioria das pessoas na sociedade, e que aparece recorrentemente nas ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. Nesse sentido, o papel das professoras na construção de uma outra mentalidade é fundamental: “Mas, eu acho que o papel do professor é, ele pensar uma coisa, ele querer que a coisa... que o ideal deveria ser assim... Mas, nunca esquecer do jeito que é! E trabalhar levando em conta o que é, do jeito que é hoje em dia” (P5).

Em relação a essas posturas, Amazonas et al (2003, p. 12) ponderam:

É um verdadeiro contingente de diversidades! Não sabemos ainda quais serão as vantagens ou desvantagens que cada uma delas acarretará para o ser humano, principalmente para as crianças, uma vez que, por serem formas recentes, não permitem uma avaliação fundamentada. O que podemos dizer de todas essas transformações é que, apesar de tanta diversidade, ainda é grande a dificuldade de aceitar as diferenças. A sociedade persiste na transmissão do modelo de família nuclear tradicional, com pai provedor e mãe dona-de-casa em tempo integral, como ideal, e vê com maus olhos as novas configurações familiares.

Mesmo tendo em seu imaginário um modelo desejado, a professora deve cuidar para lidar com famílias reais e não com famílias idealizadas e/ou desejadas. Parece já haver uma determinada consciência por parte das professoras, no que se refere ao reconhecimento da existência de estudantes que pertencem a outras tipologias familiares. Todavia, as atitudes reveladas nas ações pedagógicas, a exemplo de algumas datas comemorativas, ainda referendam o modelo nuclear senão como único, pelo menos como o mais significativo nas atividades da escola.

4.3 ARRANJOS FAMILIARES RELATADOS PELAS AGENTES EDUCADORAS DA ESCOLA

Por arranjo familiar entendemos um grupo de pessoas unidas por laços consangüíneos ou não, moradores de um mesmo domicílio. No que se refere ao funcionamento da família, iremos considerar que abrange os motivos que a viabilizam, as relações hierárquicas estabelecidas com relação ao poder, as relações afetivas, a organização e o desempenho dos papéis vivenciados no grupo familiar (BERTHOUD, 1997).

De acordo com o que já discutimos anteriormente, convivemos com diversas formas vinculares, nenhuma necessariamente melhor ou pior do que as outras. Ao lado de formas tidas como tradicionais, a exemplo do tipo nuclear, existem outras configurações formadas por casais homossexuais, monoparentais, recasados e tantas outras (AMAZONAS et al, 2003).

Mesmo com essa diversidade, setores da sociedade brasileira ainda insistem na tentativa de inculcar em seus indivíduos o modelo de família tradicional, com o pai exercendo o papel de provedor e a mãe como dona-de-casa em tempo integral, esta tida como ideal, e aquelas que diferem desse modelo como desajustadas ou mesmo desestruturadas.

Nos relatos obtidos, o modelo nuclear é aquele ao qual as professoras fazem referência ao falar em família, mesmo quando se reportam a outros arranjos familiares, conforme pode ser constatado a seguir: “Nós temos vários tipos de família, a dita família tradicional, pai, mãe e filho, a família onde a criança é criada pelos avós, onde é criada só pela mãe, só pelo pai. São diversas tipologias familiares” (Diretora).

Além disso, fala-se também de outras modalidades de família que mantêm seus filhos na Escola, e que, além de não serem nucleares, são compostas de arranjos não convencionais e, muitas vezes, baseadas em modelos de famílias cujos responsáveis são provenientes de uniões estáveis entre indivíduos do mesmo sexo, casais homossexuais.

A este respeito uma das depoentes diz: “Às vezes, da reunião participa mãe-mãe, pai-pai, participa às vezes... Então a gente tenta tratar da forma mais

natural possível... De qualquer maneira é um modelo de família. A gente tem que respeitar a diversidade” (P6).

Uma outra professora diz o seguinte:

Temos pais que criam os filhos sozinhos, temos mães que criam os filhos sozinhas, temos filhos criados só com avó, com tias. Assim, é bem diversificado. Assim, a gente ainda não chegou a fazer uma pesquisa a fundo... Vivem família, pai, mãe e filho! (P2).

Ao perguntarmos pelas tipologias familiares dos alunos que freqüentam a escola, uma das professoras respondeu:

De várias! De várias. Tem família que é nuclear. Tem pai, tem mãe morando todos numa mesma casa. Tem aquelas que você não consegue entender muito bem porque é mãe, mas chama de tia, a avó que é mãe, é uma complicação que para você entender demora um tempinho. Oh eu sou a mãe, mas ela me chama de tia! Mas, a avó é quem faz o papel da mãe! Então, eu fico imaginando como é que fica a cabeça dessa criança, no meio dessa confusão toda! Tem muitos pais separados, cuja criança vive só com a mãe, tem aqueles [risos] que se sentem excluídos da família (P4).

Em sua fala a professora faz referência ao que os a sociodemografia denomina de família extensa, que se caracteriza fundamentalmente por um núcleo central completo (o chefe do grupo, seu cônjuge e seus filhos solteiros) e por outros núcleos compostos por famílias nucleares ou membros agregados (QUESNEL E LERNER, 1988).

Uma outra depoente afirma sobre as tipologias familiares:

Ah! Bem variadas! Aqui a gente tem uma clientela muito variada!... De gente, é... de classe média, de classe baixa... Tem alunos que moram com pai e mãe! Alunos que são criados pelas avós. Alunos que só moram com a mãe e vê o pai de vez em quando (P5).

Mesmo existindo uma diversidade grande de arranjos familiares, as famílias de camadas populares ainda preservam algumas características do tipo nuclear de família. No geral, as pessoas têm o desejo de se aproximar do modelo predominante no imaginário da sociedade na qual está inserido; todavia, buscam adequar tal arranjo às condições sócio-históricas às quais estão submetidas.

Nas famílias de camadas populares, os filhos desempenham um papel diferenciado da família nuclear, posto que, ao invés de representarem despesas, se configuram como força de trabalho que possibilita ganho para o seu núcleo familiar.

Dessa maneira, as famílias de camadas populares firmam-se da seguinte maneira, segundo Sarti (1995, p. 136):

A família entre os pobres urbanos é estruturada como um grupo hierárquico, seguindo um padrão de autoridade patriarcal, cujo princípio básico é a precedência do homem sobre a mulher, dos pais sobre os filhos e dos mais velhos sobre os mais novos. Em consonância com este modelo familiar, a organização doméstica é baseada no princípio da tradicional divisão sexual, em que o homem é o provedor e a mulher a dona-de-casa. Dentro deste modelo hierárquico, os papéis familiares – de gênero e de idade – são definidos.

Ainda segundo Sarti (1995), o modelo de família hegemônico na sociedade brasileira é o de base patriarcal, no qual o exercício dos papéis de gênero, no momento em que se desfaz a reciprocidade conjugal, passa a ser alocado para a rede familiar mais extensa, com a transferência dos papéis para pessoas do mesmo sexo que pertencem à essa rede.

Quando há dissolução dos laços conjugais nos meios populares as questões de gênero ainda continuam prevalecendo, no sentido de manter a tradição de homens provedores e de mulheres responsáveis pelo cuidado com seus filhos, maridos – a dona de casa (SARTI, 1995).

Não obstante a condição de gênero, aparentemente, se manter, pelo menos no nível do imaginário, nos meios populares isto não se sustenta na prática, pois, a divisão do trabalho por sexo há muito vem sofrendo transformações, pois o trabalho feminino nessas camadas apresenta-se como fundamental na manutenção do grupo, visto que, mesmo quando tem um homem em casa, essas mulheres se vêem obrigadas a se tornarem provedoras dos seus domicílios, na maioria das vezes, porque seus companheiros enveredam no alcoolismo ou no uso de outras drogas.

Segundo Amazonas (2003, p. 13),

Isto significa que as famílias das camadas populares, embora orientadas pelos ideais sociais vigentes em nossa época, terminam por fazer tentativas de conciliá-los com sua realidade de vida. Deste modo, estas organizações familiares, ainda que sofram a influência dos valores transmitidos pelas demais camadas da população, diferem significativamente delas, pois necessitam desenvolver estratégias de sobrevivências compatíveis com suas condições de existência.

Um outro fator marcante são os laços de solidariedade, que representam uma forma da classe popular garantir meios para sua subsistência, ante um contexto adverso, de uma distribuição de renda desigual.

Essa solidariedade não se limita ao grupo consangüíneo, pois, às vezes, é com auxílio de um vizinho que cuida das crianças, que uma determinada mulher consegue trabalhar fora para sustentar os membros de sua família. Longe de ser harmoniosa, essa solidariedade não é isenta de conflitos e até mesmo de atitudes de violência (BILAC, 1995).

Um outro fator que não deve ser esquecido é o fato de que o modelo dominante nas famílias das camadas populares é o monoparental. Este tipo de arranjo é, geralmente, chefiado por mulheres que se vêem obrigadas a se desdobrar para garantir a sobrevivência dos seus dependentes.

Para Amazonas (2003), a existência das famílias monoparentais não significa necessariamente, a adoção de um modelo alternativo de relações familiares, mas pode representar a impossibilidade de efetivação do modelo idealizado: mãe em casa, pai no trabalho e crianças na escola. Desta feita, as sucessivas uniões dessas mulheres denominadas de “monogamia seriada” poderá representar uma tentativa de se manter a figura do homem como provedor dos outros membros da família.

Na perspectiva das professoras entrevistadas, existe uma multiplicidade de arranjos familiares, ainda que, no discurso das depoentes, predominem elementos que nos fazem ver que o desejável é que prevaleça o modelo tão idealizado por elas e por grande parte dos sujeitos sociais, como o melhor e o mais viável para que haja uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos.

5 PERCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCADORAS DA ESCOLA SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS: PARCERIAS E CONFLITOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre a forma como as agentes educadoras (diretora, coordenadora pedagógica e professoras), entrevistados no processo de coleta e produção de dados de nossa pesquisa, percebem a relação escola e famílias a partir de suas vivências docentes.

Desde a década de 1990 a escola tem buscado atrair as famílias para participarem dos processos educativos dos seus respectivos filhos, inclusive com vistas a uma participação ativa, não só no auxílio das tarefas de casa, mas em atividades realizadas no âmbito da instituição escolar.

Sobre essa questão, afirma Carvalho (2004, p. 52):

O discurso educacional da globalização neoliberal não é sobre justiça social e felicidade pessoal, mas sobre competitividade econômica, eficácia escolar (medida por testes), e sucesso individual por meio do investimento da família no dever de casa. Desde a década de 1990, a família está sendo chamada a participar na escola (perspectiva positiva) e está sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar (perspectiva negativa).

Há bem pouco tempo, em 2002, o Ministério da Educação instituiu o “Dia Nacional da Família na Escola” e elaborou e publicou uma cartilha denominada “Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças” (BRASIL, 2002).

Segundo Cunha (2000), o Estado que havia desqualificado as famílias para educar seus filhos, chamando para si a tarefa de preparar os cidadãos para servir bem a Nação, atualmente faz o caminho inverso – busca atrair as famílias para a escola, com o objetivo de promover a construção de uma parceria que possibilite ao estudante uma aprendizagem mais eficiente.

A esse respeito, CARVALHO (2004) afirma que nos dias atuais, as políticas educacionais estão estendendo seu raio de ação, extrapolando os muros da escola, formalizando as interações família-escola na escola pública, especificando a contribuição educacional das famílias para o bom desempenho

dos alunos; além disso, vem regulamentando as relações entre as duas instituições, usando como modelo particular de participação de pais/mães ou responsáveis na escola: o de classe média, baseado na divisão tradicional de gênero.

A referida política, que visa a participação das famílias nos processos escolares dos seus respectivos filhos, orientado pelo ideal da classe média de família nuclear. Assim, busca-se garantir a democratização da participação dos pais/mães ou responsáveis na vida da escola, com vistas à melhoria de qualidade do trabalho da instituição, sem levar em consideração os outros segmentos da sociedade, e desprezando ou ignorando a existência de outros arranjos familiares.

Tais medidas visam também superar o modelo de relações escola e famílias de delegação, que atribui ao Estado um viés parental, com base numa educação compulsória para um modelo de parceria. Todavia, faz-se necessário (des)construir o discurso da “escola contra as famílias” mais especificamente as famílias de classe popular, considerada, principalmente a partir dos anos 1930, pelo Estado, como incompetente para proceder a educação dos próprios filhos (CUNHA, 2000).

A esse respeito Cunha (2000) assevera que, por ter como principal meta a educação de crianças e jovens rumo a um ideal de sociedade, seria necessário que todos os ideais considerados heterogêneos e que se colocavam contra o novo ideal fossem superados imediatamente. Assim, lidar com a falta de qualificações da família de camadas populares para educar seus próprios filhos, significava abordar um tema intimamente ligado aos destinos da nação. À medida em que a educação nova defendia o binômio modernização-democratização como projeto político para o Brasil, era necessário promover ações que ajudassem as famílias de camadas populares a superar o estado em que se encontravam.

Além da busca de se reposicionar em relação ao discurso sobre a incompetência das famílias para educar seus filhos, atualmente a sociedade precisa reelaborar esse discurso, enaltecendo os pais/mães ou responsáveis, doravante considerados, pelo menos no nível do discurso e da propaganda ideológica, como co-participantes do trabalho da escola.

Essa postura, tomada pelos profissionais da educação, tornou-se algo de domínio do senso comum. Mas, entre outras questões, é necessário considerar que a relação escola e famílias, numa perspectiva de parceria pressupõe uma relação pautada na igualdade entre as duas instituições. O que, porém, acontece é que tão ressaltada parceria é sustentada em relações de poder, nas quais as agentes educadoras da escola e demais especialistas na área colocam-se como autoridades diante das famílias dos seus alunos, consideradas pela escola como leigas e, portanto, desqualificadas para gerirem os assuntos da escola atinentes à prática pedagógica e seus desdobramentos.

Para Perrenoud (2001), em nossa sociedade o destino das famílias encontra-se entrelaçado com a escolarização dos seus filhos. Enquanto os alunos dão continuidade aos seus estudos, a escola determina, sem consultar as famílias, como deverão proceder na perspectiva de propiciar às crianças as condições necessárias para acompanharem os trabalhos realizados pela escola. Dessa forma, a instituição escolar determina os horários de funcionamento da escola, os gastos em relação aos materiais didáticos e outros utilizados nos processos de aprendizagem, determina tarefas e, até mesmo, interfere na intimidade das famílias, inclusive fazendo sobre elas julgamentos.

Nessa relação assimétrica, baseada na hegemonia da escola sobre as famílias, englobam-se também aspectos que devem ser considerados, entre os quais destacamos as relações de classe, gênero e etnia/raça.

Nas representações das agentes educadoras da escola, a relação entre esta instituição e as famílias dos seus alunos deve se dar através de uma grande parceira, na qual existiria uma plena integração entre as duas agências educadoras. Todavia, pais/mães ou responsáveis das camadas populares sentem dificuldade de entendimento sobre o que pensam e desejam os educadores sobre a cooperação. Além disso, grande parte das famílias sente-se incapaz de ajudar adequadamente os filhos nos trabalhos da escola, e em consequência, o desejo de parceria dos professores e professoras fica amplamente prejudicado. Dada a problemática, os pais, sobretudo aqueles de camadas populares, sentem-se estigmatizados e incapazes de viverem em parceria com a escola.

Para Bordieu e Passeron (1988), o sistema educacional (escola) atua nas reproduções das desigualdades sociais (etnia/raça, gênero e classe). Assim, a instituição escolar exerce funções com uma certa estabilidade, em termos de reprodução cultural e social, ao valorizar ou desvalorizar o capital cultural trazido pelos estudantes, produzido nos contextos de suas vivências em família e em outras instituições não-escolares.

Dessa maneira, a trajetória rumo ao sucesso ou ao fracasso escolar dependerá de como, individualmente, os sujeitos irão se adequar aos padrões pedagógicos da escola que, geralmente, não se preocupa em considerar as diversidades existentes entre seus alunos, seja no âmbito do pertencimento a uma etnia, a um gênero ou a uma classe, o que poderá interferir na interlocução entre escola e famílias, posto que a linguagem utilizada pela escola, com o intuito de estabelecer essa parceria, é elaborada nos padrões de uma norma culta pertinente a um mundo, em que apenas uma minoria dita as normas, constituem e disseminam suas ideologias.

Essa postura poderá promover o distanciamento entre a escola e as famílias, a depender da classe a que pertençam os estudantes, porque, nesse encontro (escola e famílias), haverá um certo embate entre cultura doméstica e a cultura acadêmica, podendo promover um diálogo profícuo ou, então, mantendo o afastamento entre os dois mundos, que tem papéis comuns e, ao mesmo tempo, divergem nas formas de pensar.

Sendo assim, ao se elaborar políticas públicas e outros tipos de ações com vistas a uma aproximação escola e famílias é preciso levar em consideração a diversidade existente de famílias e possibilitar um caminho para o diálogo tão desejado.

Da forma como a educação escolar tem sido colocada, a escola tem demonstrado possuir maior poder do que os limites que lhe são impostos pelos setores complexos da sociedade. Nessa predominância, a escola tem feito a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos seus currículos à revelia das condições das famílias que enviam seus filhos para a escola, sobretudo aqueles que pertencem às classes populares.

Agindo assim, a escola faz a opção por desconsiderar que, na atual conjuntura social brasileira, as composições familiares são, como já discutimos amplamente neste trabalho, diversificadas e que as famílias carregam em sua constituição as marcas de pertencerem a um determinado segmento sócio-econômico e a uma etnia/raça que as fazem diferentes umas das outras, e, por isso, não podem ser consideradas como instituições que abrigam um único conceito, em conseqüência, não são homogêneas. Nesses termos, cabe à instituição escolar, trabalhar no sentido de considerar as diferenças das famílias com as quais se relaciona, através dos alunos.

5.1 DISCUTINDO OS PAPÉIS DA ESCOLA E DAS FAMÍLIAS

O tema “relação entre a escola e as famílias dos alunos requer atenção para questões já discutidas neste trabalho, mas que serão (re)visitadas, desta vez, através da utilização dos depoimentos das professoras que entrevistamos. A primeira questão a ser destacada é que existem ideais comuns entre as duas instituições (escola e famílias); a segunda, de que envolvem expectativas recíprocas geradoras de conflitos entre escola e famílias; e a terceira, busca resgatar as estratégias construídas pela escola com vistas a aproximar as famílias dos seus alunos e, conseqüentemente, estabelecer a tão esperada parceria.

Para Szymanski (2003), a ação educativa dos pais difere da ação da escola, seja na sua natureza, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, nos padrões de sentimentos e emoções, na natureza dos laços que unem pais e filhos, professores e alunos; além disso, se dão em espaços diferenciados: uma se dá no seio da família (lar) e a outra nos espaços da escola, sobretudo, na sala de aula.

Segundo Perrenoud (2001), os papéis das famílias, em relação à formação dos seus filhos, não devem estar limitados às prescrições regulamentares e legais. No geral, espera-se que os pais sejam os facilitadores, em todos os sentidos, da escolaridade do seu filho, mais especificamente, promovendo condições para uma boa educação, inculcando-lhe o respeito pelas

regras sociais, preparando-o para ingressar na escola e para se comportar corretamente. Além disso, as famílias devem vigiar seu trabalho, a forma de se apresentar, o cumprimento das rotinas diárias, e até mesmo o material escolar.

Desta forma, para cumprir o papel que lhe é delegado, os pais/mães ou responsáveis se vêem, na maioria das vezes, obrigados a responder às convocações para as reuniões da escola, freqüentar as festas comemorativas promovidas por esta instituição, e a atender aos diversos tipos de chamados por parte da equipe escolar.

Para Carvalho (2004), a divisão de trabalho educacional entre a escola e a família parecia, anteriormente, muito clara: à família cabia os cuidados físicos e emocionais para que a criança chegasse à escola; já a escola era encarregada da educação acadêmica. Atualmente, com tantas transformações pelas quais passou a sociedade, fala-se em crise da família e do surgimento de outros arranjos familiares heterodoxos; com a diminuição das atribuições das famílias, o papel da escola foi ampliado, abrangendo não só a educação acadêmica, mas também vários aspectos de assistência biopsicossocial. Dado o contexto, Carvalho (2000) afirma que é inconcebível se atribuir à família mais um papel: a educação acadêmica, posto que os pais/mães ou responsáveis estão assoberbados com as atribuições que lhes foram impostas pela frenética vida de uma sociedade cibernética.

Com respeito ao papel da escola e das famílias, uma de nossas depoentes afirma que:

Na realidade, eu vejo o papel da escola e da família, um pouco parecidos, porque as duas instituições querem formar! Agora têm diferenças nesse tipo de formação, porque, na realidade, a escola sempre diz assim: a gente vai formar o cidadão, não é? Preparar a criança para o mundo, mas, na realidade, a escola vai trabalhar o que? Com conceitos históricos, filosóficos, a questão da leitura de mundo da criança, que é um pouco do que a família tenta fazer, não é? Em junção com a escola (P4).

Esse depoimento expressa que ela mesma tem dificuldades para distinguir os papéis das famílias e da escola. Isto certamente dificulta o estabelecimento de uma parceria, posto que, por não saber claramente as especificidades das atribuições dos pais/mães ou responsáveis e da escola,

ambas as instituições correm o risco de entrar num jogo de acusações mútuas, deixando de realizar as atividades que realmente lhes cabem.

Em um outro momento da entrevista a mesma professora diz o seguinte:

Eu vejo algumas diferenças, sim! Por exemplo, no papel da escola, a escola eu acho que ela tem uma visão mais científica da coisa. É quem dá nessa formação uma visão mais científica, tentando delimitar, marcar os momentos históricos..., e já diferente da família! Que, na realidade, a família ajuda nessa formação! Com algumas outras coisas que, às vezes, as escolas não... não se adentram muito, como a questão da religião, por exemplo (P4).

A depoente demonstra ter dificuldade em separar os papéis que deverão exercer tanto a família, quanto a escola. Num primeiro momento, ela afirma que as duas instituições têm papéis um pouco parecidos. Mas, em seguida, em um outro momento da entrevista, ela acrescenta que à escola cabe trabalhar com saberes pautados numa visão científica.

Todavia, mesmo reconhecendo os diferentes papéis das duas instituições, consideramos que elas têm um objetivo em comum, o de formar o sujeito para a cidadania. O relato aponta para uma certa confusão que as professoras fazem, no que se refere aos limites do trabalho da escola com os alunos, e os limites da atuação das famílias em relação aos seus filhos. Isto torna os papéis da escola e das famílias bastante difusos:

[...] Eles vêm pedem ajuda, pedem a gente para conversar com os filhos, por algumas coisas que na realidade aconteceram lá entre mãe e filha e que vem para a Escola e muitas vezes na esperança e com todas as esperanças de se resolver aquele conflito na escola. Eu vejo a cada dia a Escola abarcando mais papéis. Se a família não dá conta de suas obrigações em relação à educação dos seus filhos, a escola dá conta! E irá chegar o momento em que a escola não dará conta de nada e vai perder, porque na verdade vai querer suprir tantas necessidades que seriam familiares, está transferindo para a escola e a escola não irá conseguir exercer seu papel (Coordenadora Pedagógica).

Nesse sentido, segundo Sarti (1997), o papel socializador da família passa a ser mais difuso e, conseqüentemente, atribuições que eram daquela instituição passam a ser divididas com a instituição escolar. Nesse contexto, a escola deverá estar se preparando para assumir uma nova realidade, aquela que apresenta alunos cujos pais/mães ou responsáveis, em sua maioria, vêm-

se extremamente ocupados com a sobrevivência, sem ter tempo para atender as necessidades dos filhos, deixando de executar papéis que delas (famílias) ainda se espera.

Resultante da extensão de suas atribuições, a escola, além de manter a sua histórica função de socializar os saberes e conteúdos provenientes do conhecimento sistematizado, vê-se comprometida em exercer funções relacionadas aos alunos que, tradicionalmente, eram encargos das famílias.

Para Szymanski (1997), mesmo com essas transformações, a escola e as famílias ainda preservam algumas de suas características próprias, de agências socializadoras, com elementos divergentes e também comuns. De um lado, têm como papel comum o preparo do filho/estudante para viver em sociedade, em todos os âmbitos; por outro, cabe à escola, além desta tarefa, continuar com seu principal papel, do qual falamos anteriormente – a formação acadêmica. Em razão disso, as professoras sujeitos desta pesquisa demonstram, em suas falas, as dificuldades que têm para assumir os novos papéis exigidos da escola. Sobre os papéis da escola e das famílias, uma das professoras assevera:

O que acontece hoje em dia é que a família joga bastante as suas atribuições para a escola. Quer muito que a escola dê a formação total. E a família esquece um pouco do seu papel. O seu tomar conta, o seu olhar, a questão de como está sendo o caráter da criança! Joga muito para o professor. O professor tem que acompanhar, sozinho, para ver se a criança está aprendendo ou não. E também tem o cuidado especial, assim de tentar compreender a criança e tentar ajudar a criança em questões que a família vai deixando de lado, e a escola passa a tomar conta (P5).

Não podemos deixar de reconhecer que, de fato, muitas famílias têm negligenciado seus papéis, mas é preciso ter cuidado para não se fazer uma generalização ingênua. Tal postura pode camuflar outros problemas da escola em relação às suas funções, desviando o foco sobre as melhorias educacionais – ênfase nas atividades da escola – para as famílias dos alunos, o que poderá promover a negação da especificidade da educação escolar e afetar o papel profissional do docente, desconsiderando as características da atuação e profissionalização do magistério (CARVALHO, 2000).

Além disso, atribuir demasiadamente papéis acadêmicos aos pais/mães ou responsáveis pelos estudantes “apaga a distinção entre educação formal e

informal, reduz a educação à escolarização e confunde papel paterno/materno com o papel docente” (CARVALHO, 2000, p. 149-150). Isto poderá constituir-se uma zona de conflito entre escola e famílias, à medida em que uma e outra instituição ora avance no campo que não é de sua atribuição, ora deixe de exercer suas obrigações, na expectativa que a outra parte o faça.

Se formos refletir mais amplamente, talvez cheguemos à conclusão de que, realmente, as famílias não têm tempo para dar uma maior assistência aos seus filhos. Contudo, é preciso lembrar que uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental passa mais tempo com os alunos, do que estes com os pais:

Muitos dizem que é porque não têm tempo. Este novo tipo de família que pai sai para trabalhar, mãe sai para trabalhar. Os filhos ficam com a empregada. Eles dizem que não têm tempo. Eles acham que os filhos estão na escola, estão seguros. E a escola tem o papel de ensinar, educar, formar. A maioria dos pais age como se a escola fosse guardadora dos seus filhos. Alguns pais chegam aqui e agem como se a escola fosse o lugar de dar segurança a seus filhos. É deixar seus filhos aqui e acabou! Está entregue, aí a responsabilidade é toda nossa. Aí nem procura saber como a criança avançou... Entrega mesmo a escola e a escola que resolva! Alguns agem mesmo como se fosse a escola mesmo guardadora de criança!(P6).

A professora quando faz referência às obrigações da família, em relação aos seus respectivos filhos, passa um tom de acusação. Isto está presente em todas as entrevistas feitas com as professoras, sujeitos desta investigação. Possivelmente, algumas acusações têm suas razões de ser, mas podem, também, significar uma justificativa para a falta de habilidade da escola em lidar com os novos modelos de famílias.

Quando se faz referência à parceria, tão desejada socialmente, entre a escola e as famílias dos alunos, através da busca do envolvimento dos pais/mães ou responsáveis na educação escolar dos filhos, como elemento indispensável para que a escola realize seu trabalho com eficiência, muitos elementos importantes para a compreensão da temática são deixados de lado, entre os quais podemos destacar: as relações de poder (etnia/raça, gênero, classe e geração, entre outras), que se encontram presentes nas interações entre escola e famílias; os diferentes arranjos familiares, dos quais fazem parte os alunos; as relações de gênero, estruturantes das relações; e as

especificidades do trabalho de casa (educação doméstica) e da escola (conteúdos curriculares).

5.2 A ESCOLA EM BUSCA DA PARCERIA: O ENVOLVIMENTO DOS PAIS NAS ATIVIDADES DA ESCOLA

Atualmente, observa-se que a escola tem reclamado da ausência das famílias no que se refere ao acompanhamento dos seus filhos nos processos pedagógicos da escola. Além disso, a queixa se estende para a inabilidade dos pais/mães ou responsáveis para dar limites aos filhos. Um outro aspecto que faz parte da insatisfação das agentes educadoras da escola é a dificuldade que as famílias têm encontrado para trabalhar com seus filhos os valores éticos e morais, tão essenciais para uma convivência em sociedade.

Por sua vez, as famílias têm reclamado do exagero das cobranças feitas pela escola, para que os pais/mães ou responsáveis se envolvam efetivamente na aprendizagem dos estudantes, e muitas vezes queixam-se também do distanciamento do currículo escolar da realidade atual, que traz desafios em todos os âmbitos e mais especificamente no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, segundo as nossas depoentes, a participação dos pais nos processos da escola deve centrar-se em algumas atitudes, das quais destacamos: comparecimento à escola quando são convocados, a exemplo das reuniões de pais e professores; dos contatos individuais com a diretora, com coordenadora pedagógica ou com as professoras, e acompanhamento dos filhos nas tarefas de casa, e buscar suprir suas necessidades básicas para que se encontrem em condições saudáveis para um desenvolvimento integral.

Segundo Thin (2006), a compreensão das relações entre as famílias e a escola requer que se considere o fato de que essas relações colocam em jogo as formas de estar com as crianças, formas de examinar as aprendizagens, formas de comunicação e, ainda, a maneira de regular os comportamentos infantis ou juvenis.

Dessa maneira, as relações constituídas no processo de escolarização revelam sujeitos sociais que possuem práticas socializadoras bastante diferentes e até mesmo contraditórias, envoltas, na maioria das vezes, em lógicas antinômicas, que trazem de um lado, os professoras/es com suas práticas de escolarização; de outro, as famílias das camadas populares com lógicas socializadoras alheias ao modo da escola proceder em seu trabalho.

Para Magalhães (2004) é preciso considerar que as famílias das diferentes camadas sociais se comportam diante da escola de maneira diferenciada, utilizando distintas estratégias de socialização familiar. Tais estratégias podem ou não estar em conformidade com as formas de educar da escola.

A respeito disso, Szymanski (2001) afirma que, quando acontecem conflitos entre escola e famílias, a explicação para o fenômeno poderá ser dada a partir do entendimento de que as famílias não são homogêneas, pois trazem em suas vivências as marcas de pertencerem a uma determinada classe social, com seus valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos seus modelos educativos.

Sendo assim, tanto os pais/mães ou responsáveis quanto as crianças podem se comportar diferentemente dos padrões esperados pela escola, e que fazem parte do repertório contido no imaginário das agentes educadoras dessa instituição. A esse respeito uma das professoras entrevistadas fala da importância da articulação escola e famílias:

A família é importantíssima. Porque a família quando é ligada a escola ela pode dar informação para que a gente possa estar contribuindo para o crescimento desse aluno. Pois, só o suporte da escola não pode acompanhar, e a família, a relação que a família tem que ter com a escola tem que ser uma relação estreita, assim, uma relação de aproximação (P3).

Ao dizer que a participação das famílias nos processos educacionais desenvolvidos pela escola é muito importante, a professora reconhece que a questão da parceria escola e famílias é uma realidade no mundo atual. Contudo, é preciso flexibilizar essa postura, pois existem famílias que, por uma série de razões, têm deixado de acompanhar seus filhos na escola. Uma porque não têm tempo, outras porque não têm interesse, outras, ainda, porque se acham

incompetentes para contribuir com os processos de aprendizagem dos seus filhos na escola. Sendo assim, é preciso que a escola esteja atenta a estas questões, pois não pode se sustentar num discurso peremptório que justifica o fracasso escolar unicamente pelo caminho da ausência da família na escola.

Tomemos o texto de Cunha (2000) “A escola contra a família” que faz uma releitura da história da educação no Brasil, demonstrando que esse discurso de participação ou não das famílias na escola poderá ser meramente ideológico, pois, a partir dos anos 1930, quando o Estado considerou as famílias incompetentes para gerir as vidas dos seus filhos e dar-lhes uma educação para melhor servirem a nação, veiculou-se o discurso de que só a escola tinha a competência para formar as novas gerações, ou seja, o Estado tomava naquele momento histórico das mãos das famílias, principalmente daquelas de camadas populares, uma tarefa que há muito haviam assumido em relação aos seus filhos.

Em relação às idéias acima, uma das depoentes afirma:

Eu acho que a busca maior é realmente como já foi retratado. Essa busca mesmo da família se envolver com a escola. O que está acontecendo. Ela procurar mesmo participar da escola como um todo. Não só, geralmente, quando têm reuniões observar ou ver a verba quem vai ser tal, quem vai comprar, o que vai comprar, mas não só nesse momento, quando as escolas reúnem para ter essa assembléia, mas de todo um contexto (P1).

É importante que as famílias pudessem e quisessem participar ativamente da vida escolar dos seus filhos. Contudo, existem inúmeros fatores, já citados amplamente neste trabalho, que dificultam a realização dos papéis que se esperam que pai/mãe ou responsável deva ter. Por isso, a própria escola poderia repensar este posicionamento em relação às famílias dos seus alunos, retirando as acusações que lançam sobre pais/mães ou responsáveis destes, no que se refere aos papéis que deveriam ser assumidos pela instituição familiar.

Há um elemento importante que não deve ser deixado de lado, nessa discussão, o esforço feito pelas agentes educadoras escolares em demonstrar que as famílias estão presentes, mas nas falas aparecem muitas contradições, por exemplo, o excerto da entrevista realizada com P1 comprova tal assertiva. Assim, o que se percebe é que, no geral, muitos pais/mães ou responsáveis só

comparecem à escola quando são chamados, em ocasiões extraordinárias, em reuniões ou mesmo festas comemorativas, como se essa parceria se limitasse a ocasiões pontuais. Todavia, uma depoente demonstra que essa situação vem mudando:

[...] a gente sente que os filhos têm alguma necessidade, para que a gente converse com o pai, para que ele esteja junto dessa criança, a gente conversa com o pai e procura resolver o problema com a ajuda dele. E tem aqueles pais ativos que estão sempre perguntando como os filhos estão na escola! (P3).

Por outro lado, ainda que não componham a maioria, existem, também, aqueles pais que, mesmo que seus filhos tenham um bom rendimento ou apresentem um desenvolvimento cognitivo satisfatório nos trabalhos da escola, estão ali presentes, ou quando não podem comparecer, utilizam-se de outros meios de comunicação, a exemplo do telefone e do envio de bilhetes pelos alunos, com a finalidade de saber como andam os filhos nas atividades da escola, conforme diz uma das entrevistadas:

Alguns pais me procuram, telefonam para mim ou mandam bilhetes, mesmo que não tenham nenhum tipo de problema para saber como é que está ou para saber de uma atividade que não entendeu. Então, a gente percebe, realmente, que eles estão apoiando. Até no momento mesmo num diário do aluno. A gente percebe que o pai ou a mãe assina. A gente percebe que eles estão ali. Orientando, de alguma forma, com o tempo curto que tem, mas está ali dando o apoio possível. Não é o tempo grande que precisa, mas é o mínimo tempo que eu tenho com meu filho, eu tenho que dá uma qualidade para esse tempo, para ele sentir que eu estou ali apoiando, que eu não estou omissa em relação às atitudes dele (P6).

Diante das idéias apresentadas pela depoente sobre a questão dos pais/mães participantes ativos das vidas dos seus filhos nos processos da escola, é preciso lembrar que esses sujeitos ainda são em número muito reduzido. Além disso, considerando alguns detalhes do depoimento, como por exemplo, a escrita do bilhete feito para a professora pelos pais, com a finalidade de tomar informações sobre os filhos na escola, requer o domínio da leitura e da escrita, realidade a qual nem todos os pais/mães ou responsáveis fazem parte.

Essa questão faz-nos inferir que esses sujeitos devem fazer parte de um grupo familiar no qual seus membros possuem um certo capital cultural

(BOURDIEU, 1998) e que por isso têm melhores condições de acompanhar seus filhos nos trabalhos da escola.

Um outro fator a ser destacado é o cuidado que a escola deve ter com crianças cujos pais/mães ou responsáveis estão constantemente ausentes da instituição escolar; afinal, parece que estes engrossam uma fileira bem maior do que aqueles que se encontram constantemente em contato com as agentes educadoras da escola. Se assim é, necessário se faz que a instituição escolar utilize estratégias para inserir a maioria dos alunos que se encontram, segundo as nossas entrevistadas, desassistidos pelos pais/mães ou responsáveis nos processos educativos formais, com o intuito de ajudar a todos a aprenderem, não importa o tipo de família a que pertençam.

Já uma outra professora demonstra uma certa dificuldade em reconhecer a ausência dos pais na sua própria escola. No geral, está sempre fazendo referência a outras escolas. Neste sentido, aparecem contradições entre as falas das depoentes:

O que as pessoas falam assim é que os pais não são aqueles pais que participavam sempre das reuniões, aqui eu não vejo isso. Mas, aqui a maioria das escolas públicas de nossa região, os pais não estão presentes, não se preocupam com os filhos, quando vão à escola. raramente. Por outro lado, aqui na Escola eu vejo que os pais sempre procuram, conversam com os professores, estão sempre perguntando sobre os seus filhos. Não tem aquela separação entre pais e professores. Pois, os pais estão sempre cobrando mesmo. Agora na maioria das escolas, o pai só vai na escola quando, às vezes nem vai, passa o ano todo. Quando o filho diz que perdeu de ano, aí os pais vão ver porque isso aconteceu (P3).

Para evitar esse tipo de comportamento, ou seja, de pais que só procuram a escola no final do ano para se queixar, na maioria das vezes, dos maus resultados dos filhos na escola, desde o início do ano letivo a instituição procura se aproximar dos pais dos seus alunos, principalmente daqueles recém-chegados:

A relação é sempre baseada numa boa comunicação. A Escola, sempre quando os pais chegam é apresentada a proposta da escola, conversa com o pai. Então é sempre uma relação, como eu já disse, baseada no diálogo, nos esclarecimentos das dúvidas. A gente está sempre procurando situar esse pai dentro da escola (P2).

Uma outra professora reconhece a importância de entender o contexto sócio-histórico onde vivem seus alunos. Para tal, a aproximação é fundamental, é o que afirma a seguir:

A gente sabendo, assim, como é o contexto da criança, acompanhá-la, saber como ela vive, é bem melhor. Como ela está lidando com a situação de escola mesmo. Como ela está, porque ela passa por algumas dificuldades, é bem mais fácil está lidando com ela. Conhecendo o contexto familiar dela (P6).

Uma das entrevistadas diz reconhecer a necessidade que a escola tem de se aproximar dos pais dos alunos conhecendo-os, com vistas a possibilitar um trabalho mais eficaz junto aos alunos.

Claro! Porque como eu posso viver com uma criança durante o ano inteiro, não sei quem é o pai, não sei quem é a mãe, não sei se elas (crianças) tiveram algum problema, se esse problema está sendo gerado em casa ou não. Então como eu posso tentar resolver ajudá-la se o pai ou a mãe pode ficar comigo, fazendo esse trabalho junto, então é preciso desse conhecimento mesmo dessa amizade, não é? Entre os professores e os pais para que haja esse andamento (P1).

Mas, essa desejada aproximação esbarra na resistência que algumas famílias têm em falar de sua própria intimidade, muitas delas chegam a afirmar que a escola não tem que estar interessada na privacidade das famílias dos seus alunos, mas na aprendizagem desses sujeitos, no sentido exclusivamente acadêmico.

Não obstante o posicionamento de pais/mães ou responsáveis pelos estudantes, as professoras afirmam que o trabalho da escola não consiste unicamente em “tratar o assunto de escola com eles. O tipo de família, o que está ocorrendo na família. Para ver se eles criam um laço mais afetivo. Mas, há pais que não querem falar sobre sua família”(P6). Ainda segundo a mesma professora “Algumas famílias até permitem que a gente entre em contato com elas. Para tentar ajudar, outras não! Eu acho que a escola só avança, se houver parceria entre a família e a escola” (P6).

Com o objetivo de aproximar as famílias da escola, esta instituição tem utilizado expedientes tradicionalmente conhecidos. Segundo uma das professoras entrevistadas, as atividades que envolvem as famílias são reduzidas, ainda, a esporádicas reuniões e a datas comemorativas: dia das

mães, dos pais e outros eventos contidos no calendário escolar, como pode ser visto a seguir:

Aqui realizam bem poucas atividades de aproximação com as famílias. Aqui realiza mais, encontro de pais quando tem... dia dos pais ou dia das mães... que faz alguma coisa assim, mas alguma coisa dirigida para a família a gente não tem... Quanto a gente percebe alguma coisa assim, a criança com muita dificuldade... Aí os pais são chamados. Mas não existe um trabalho específico para os pais (P6).

Contraditoriamente, a Diretora da Escola afirma que são muitas as oportunidades de encontros com as famílias, através de estratégias e eventos promovidos pela instituição escolar:

São muitos encontros! as reuniões de pais e mestres, as comemorações de datas festivas, dia de pai, dia de mãe, curso de orientação didática, sobre sexualidade infantil e do adolescente [...] atendimentos individuais de acordo com a necessidade do aluno (Diretora).

Em uma das entrevistas, a depoente faz referência aos percentuais de participação dos pais nos eventos da escola, citando até mesmo que tipo de atividade:

[...]Temos palestras para pais, do ensino fundamental até a oitava, e as palestras eram, assim, maravilhosas! Foram 06 encontros. Mas infelizmente, de 400 de 5ª a 8ª só freqüentaram 50 pais para as palestras, que foram fiéis. Pelas reuniões que nós temos aqui, que vêm em massa, 70%, 90%, nós achamos ruim. Para este ano, nós já temos a idéia de recomeçar um novo trabalho. Já lançamos a proposta para a psicóloga C., estamos aguardando resposta para abril. Que a gente vai começar com estes eventos, os pais reclamavam que era à noite, por isso vamos passar a realizá-los aos sábados, para ver se eles vêm mais (P2).

Existe uma certa contradição no fragmento de entrevista acima, pois a professora afirma que há uma participação da maioria dos pais nos eventos, todavia, a seguir ela diz, na mesma passagem, que os encontros foram mudados para o sábado, na perspectiva de ter um maior número de participantes.

Ao que parece e com base em outros depoimentos que destoam da fala da professora, existe, por parte da escola, principalmente no que se refere aos dirigentes, um receio em dizer que a maioria dos pais não se envolve nas atividades propostas para eles pela escola. O que aponta para uma parceria que

está estabelecida apenas no nível do discurso, mas que, na prática, ainda não existe e, portanto, não funciona. Essas afirmações que fizemos acima são fundamentadas naquilo que observamos e ouvimos no período de coleta e produção de dados da presente pesquisa, para entendermos melhor a situação lançamos mão do seguinte depoimento:

Na realidade, existem alguns pais, dois..., alguns que são mais presentes aqui na Escola. Estão mais tempo aqui. Se envolvem em algumas coisas, então tem uma relação bem aberta mesmo! Fala de suas dificuldades, pedem orientação de como proceder com a educação dos filhos... Como podem estar fazendo para sanar as dificuldades das crianças (P4).

A fala da professora traz indícios de que são poucos os pais/mães ou responsáveis que se interessam em buscar firmar a parceria com a escola, apresentando suas sugestões e mesmo suas dificuldades em lidar com os próprios filhos. Em relação a isso a depoente afirma que os pais que possuem um patrimônio escolar maior procuram mais a escola, enquanto aqueles com menor ou nenhum grau de escolaridade tendem a se ausentar, muitos deles por se acharem incapazes de contribuir com a escola nas tarefas educativas, é o que pode ser constatado a seguir:

Na realidade, assim, uma coisa... aqueles pais que... estão mais aqui. Muitas vezes que têm uma visão maior sobre a educação dos filhos, então para esses, eu acho que eles mesmos percebem essa a importância de haver essa aproximação... Não que sejam, assim, freqüentes, com uma freqüência delimitada. A não, toda a semana o pai vem, todo mês, mas aqueles que têm uma visão maior sobre os que eles podem fazer para ajudar na educação dos filhos, a aproximação flui melhor... Agora já outros eu já percebo assim, que eles mesmos acham que não podem ajudar em nada. Porque não sabem orientar as tarefas, então, acaba distanciando-se, é como se o professor se posicionasse como aquele sujeito distante e eles não pudessem ajudar em nada (P4).

Essa é uma relação estabelecida de forma hierárquica, ou seja, os pais das camadas populares, que não tiveram acesso a uma cultura escolar, vêm a escola como detentora de um saber constituído, o qual eles não têm o direito de questionar. Ao mesmo tempo, em diversas situações, as professoras agem de forma que demonstram que os pais não têm competências formadas para intervirem nos processos pedagógicos, devendo apenas se limitar à orientar os

filhos no que se refere ao comportamento que deverão ter na escola e à resolução das tarefas de casa.

As depoentes, quando tratam do tema relação escola e famílias, apresentam uma certa unanimidade em afirmar que essas duas instituições devem estar colaborando harmoniosamente para a realização de um trabalho mais eficiente com as crianças. Contudo, segundo Montadon e Perrenoud (2001), a realidade tem sido bem diferente da que geralmente se ouve por parte das agentes educadoras da escola, isto porque, ao buscar uma interlocução com as famílias dos seus alunos, a escola o faz através de um diálogo desigual, no qual os pais/mães ou responsáveis vêm-se diante de um corpo profissional organizado e legitimado historicamente, num sistema escolar que pouco faz para negociar com os mais interessados pelo processo educacional desenvolvido pela escola, ou seja, os próprios alunos e, conseqüentemente, seus pais/mães ou responsáveis.

Segundo Magalhães (2004) existem diversas razões que dificultam a interação escola e famílias, entre as quais destacam-se: a busca da promoção da interação ter sido iniciativa dos poderes públicos, e não ter nascido dos anseios dos sujeitos que compõem as duas instituições – agentes educadoras da escola e pais/mães ou responsáveis; por ter sido a escola planejada sem a presença das famílias dos seus alunos; por não haver uma ampla organização por parte dos pais/mães ou responsáveis, esses são relativamente anônimos, o que facilita o prevalecimento dos interesses e pontos de vista da instituição escolar, em detrimento da participação efetiva dos pais/mães ou responsáveis.

Há uma postura que se encontra presente, segundo Carvalho e Viana (1994), no dia a dia das instituições escolares da rede pública de ensino. Nesse sentido, muito do que a escola diz sobre as famílias dos seus alunos, ainda soa como acusação. Além disso, pautadas num discurso supostamente científico essas escolas baseiam-se nas teorias da carência cultural e da diferença (BOURDIEU, 1998), o que alimenta muitos preconceitos sobre as camadas populares da sociedade que, conseqüentemente, por não terem argumentos para fazer contraposição a essas posturas, terminam por assumi-las, como sendo absolutas, demonstrando uma certa hegemonia da escola em relação às famílias dos seus alunos.

Assim, é possível inferir que, numa escola onde a maioria dos alunos pertence a famílias de camadas populares com um capital cultural menos expressivo, a participação delas será também tímida, ou seja, quase inexistente, quando não é negada pela ausência total de muitos desses pais/mães ou responsáveis.

Para reverter essa situação, segundo Gavaldon (1997), a escola deverá mudar seus padrões de interação com as famílias, não só no sentido de reformular as ações utilizadas com vistas ao envolvimento dos pais/mães ou responsáveis na vida escolar dos filhos, mas, também, deverá criar estratégias para buscar incluí-los nas discussões e trabalhos realizados pela escola, inclusive àqueles pais/mães ou responsáveis pertencentes às camadas populares.

Nesse sentido, é crucial entender que a escola ainda não conseguiu encontrar um caminho para lidar e dialogar com os pais dos estudantes das classes minoritárias; uma das explicações para essa dificuldade é que a instituição escolar tem utilizado, para lidar com essas classes, as mesmas estratégias usadas para lidar com a classe média e alta. No caso das escolas públicas, isto se torna bem mais complexo, visto que, com o avanço da crise econômica, muitas famílias de classe média têm colocado seus filhos para estudar em escolas que atendiam originalmente as classes populares. Dessa maneira, cabe à escola buscar meios para interagir com alunos que fazem parte das diferentes camadas da população e que estão reunidos, muitas vezes, numa mesma sala de aula.

Pautadas na visão sobre as famílias da classe média, mesmo trabalhando numa escola predominantemente de alunos de classes populares, as depoentes ressaltam as qualidades daqueles poucos que buscam se tornar parceiros, ajudando a escola no exercício de suas funções, enquanto aqueles pais/mães ou responsáveis que se sentem despreparados afastam-se da instituição escolar, muitos deles, por terem vergonha, porque se vêem como ignorantes diante das agentes educadoras da escola.

Segundo Silva (1997), baseado em estudos feitos em outros países, tomando como base os Estados Unidos da América do Norte, onde os pais/mães ou responsáveis da classe média são aqueles que mais se mobilizam

com vistas a contribuir na educação escolar dos filhos, através do apoio ao trabalho da escola, o autor afirma que nesses casos a escola já consegue ter um diálogo mais próximo com esses pais/mães ou responsáveis. Todavia, é preciso promover também esse diálogo com famílias de outras classes sociais.

Uma de nossas depoentes complementa essa reflexão sobre a participação dos pais dos alunos na vida da escola. Nesta perspectiva, ela reconhece que ainda são poucos os pais que se envolvem na busca da parceria entre escola e famílias, esses poucos são aqueles que estão situados nas camadas médias da população:

Aí eu fiquei me questionando sobre essa presença... O que seria essa presença. Apenas uma presença física, ou uma presença de envolvimento! Eu vejo assim... de presença física, de estar na escola, não diria assim dos pais, mas sempre de um representante ou alguém que possa servir de ponte... sempre tem alguém. Se você precisar falar com o pai de alguém ou a mãe, mesmo aqueles que não vêm freqüentemente na escola, você consegue. Porque sempre tem alguém presente. Agora, nessa questão do envolvimento são poucos..., são poucos... muito poucos (P4).

Nessa passagem levanta-se um elemento relevante para nossa discussão. Estar presente no espaço da escola não significa ter um envolvimento com o trabalho da instituição. Muitos pais, por serem seus filhos ainda pequenos e precisarem de proteção vão buscá-los todos os dias na escola ou solicitam aos irmãos mais velhos ou outro responsável para fazê-lo. Contudo, isso não garante, em hipótese alguma, uma parceria. Essa situação deve ser ressaltada, para que não confundamos presença física com envolvimento com os trabalhos da escola.

Dialeticamente temos outras informações: existem pais/mães ou responsáveis que procuram a escola não só para contribuírem com o trabalho da instituição, mas buscam orientação para o agir com os próprios filhos. Nesse sentido, uma das depoentes faz referência ao diálogo travado entre escola e algumas famílias:

[...] a gente tenta estabelecer um contato mais próximo. Marca o dia para vir aqui, para gente conversar! E se esse pai ou essa mãe pede orientação a gente não sair por aí, porque a Escola não é a dona da verdade! A gente não vai sair por aí dizendo que os pais devem tratar os filhos desse ou daquele jeito! Então, se os pais pedem apoio de como fazer, a gente pensa o que seria para a gente o ideal para estar ajudando

na formação dessa criança, para estar ajudando a resolver esses conflitos não é, pelos quais eles estão passando, na realidade o que a gente usa como arma mesmo é o diálogo, não é? Mostrar porque a gente acha que determinada atitude dá certo, e reflete na aprendizagem e no comportamento, nessas mudanças (P4).

Percebemos nessa fala, um momento formativo dado pela escola às famílias que a procuram, formação esta a que uma outra depoente fez referência, quando fala de estratégias utilizadas pela equipe escolar com vistas à formação da parceria:

É uma relação complexa e a gente busca mesmo melhor conduzir! A gente está sempre na escola, discutindo com eles, informar bem sobre o nosso trabalho, conhecê-los, orientá-los, dar leitura, estas coisas todas... Mas, muitas vezes, isto que a gente faz, nem sempre tem um retorno imediato, e às vezes, nem a longo prazo. A gente orienta e ele não consegue dar conta daquilo que a gente sugeriu, então, assim... Busca lidar com a relação família e escola. (Coordenadora Pedagógica).

Aqui aparecem estratégias utilizadas pela escola na perspectiva de formar os pais para lidar com os filhos e para prepará-los para serem parceiros da instituição escolar. Por outro lado, a professora chama a atenção para a dificuldade de interlocução entre escola e as famílias, o que demonstra que estas têm dificuldades de entender as propostas da instituição escolar. Além disso, quando faz referência à indicação de leituras, a depoente está falando daqueles indivíduos que dominam esta habilidade, situação que não abrange a maioria dos pais/mães ou responsáveis que mantêm seus filhos nas escolas públicas.

Uma outra idéia expressa nos depoimentos é que a escola se sente na obrigação de formar também os pais/mães ou responsáveis pelos seus alunos. Nesse sentido, Carvalho (2000), afirma que, quando a escola considera que tem um papel de reeducar os pais/mães ou responsáveis como uma pré-condição para efetivar um bom trabalho pedagógico com os seus alunos, amplia o escopo de suas funções. Por outro lado, ao sugerir aos pais/mães ou responsáveis que atuem como professores dos filhos em seus lares, a instituição escolar tende a diminuir o status profissional dos professores, além de desconsiderar que muitos pais/mães ou responsáveis não terão domínio dessa habilidade. Uma outra função supostamente conferida aos pais é aquela

que designa esses sujeitos para serem inspetores das escolas e dos professores. Este papel poderá contribuir para enfraquecer ainda mais a confiança e acirrar a animosidade entre a equipe escolar e os pais/mães ou responsáveis pelos estudantes.

No que se refere às maneiras de educar das famílias e as formas de educar da escola, Thin (2006) afirma que existe uma confrontação entre essas formas de socialização, principalmente quando se trata das famílias de camadas populares; de outro modo, pode-se dizer dialeticamente que representa o encontro entre o pólo dominante com o pólo dominado, o que justifica a confrontação, no mínimo, desigual entre as instituições. Isso porque as práticas socializadoras da escola tendem a se impor às famílias de camadas populares. Essa desigualdade se explica pelo fato de que, por não possuir o capital cultural considerado necessário à interlocução com as agentes educadoras da escola, as famílias são chamadas a aceitar, sem questionar, as imposições da escola. Tais fatores fazem com que os pais/mães ou responsáveis de classes populares se vejam como inferiores, legitimando, desta forma, o poder da escola.

Além disso, outros momentos formativos e de encontros são promovidos pela escola:

A gente promove reuniões, duas por semestre. Que são as reuniões básicas de encontros para ler relatório, para saber como é que está a aprendizagem. Fora isto tem... as festinhas que a escola promove, tem feiras que os alunos promovem, nós temos seminários, tivemos a palestra o ano passado. Assim, a escola ela está sempre buscando... é... no caso, aproximar os pais e escola. Porque a gente não quer trabalhar sozinho (P4).

Os depoimentos das entrevistadas são contraditórios em muitos aspectos, principalmente quando tratam da participação dos pais nas atividades da escola. Algumas das depoentes, conforme vimos nos excertos de entrevistas apresentados neste capítulo, dizem que a participação das famílias é grande e efetiva, enquanto outras professoras destacam os momentos pontuais em que poucos desses sujeitos encontram-se na escola com vistas a prestar seu apoio, ou mesmo quando vão procurar a ajuda dos agentes da escola, com o objetivo de melhor auxiliar seus filhos nos processos de aprendizagem propostos pela própria instituição escolar.

Para Tancredi e Reali (2000), o envolvimento das famílias na educação escolar dos filhos/as pode significar, para a escola, a busca de um melhor conhecimento sobre os pais/mães ou responsáveis pelos alunos, com o objetivo de realizar um trabalho mais articulado com esses sujeitos e, conseqüentemente, uma relação capaz de fomentar uma educação mais eficaz para os estudantes, não só nos aspectos acadêmicos, como em todos os âmbitos da vida deles.

Nas representações das professoras depoentes, a aproximação escola e famílias que, no nível do discurso, é explicitada e apresentada por elas como desejável, deve se limitar a transformar os pais/mães ou responsáveis em coadjuvantes da instituição escolar, mas não significa que esses terão suas posições e idéias consideradas na reelaboração dos trabalhos pedagógicos da escola.

Possibilitar essa abertura, na perspectiva das professoras poderá representar uma ameaça à sua profissionalidade, pois temem ser destituídas do poder que lhes confere a sua competência na realização de suas ações na escola. Algumas dessas idéias aparecem a seguir, no fragmento de um dos depoimentos:

Quer dizer, não é que a gente vai permitir aos pais determinarem o que deve ou não fazer a escola. Na realidade, a gente nas reuniões realizadas com os pais dos alunos novos, onde a gente mostra a proposta da escola, como é seu funcionamento. [...] Que a gente está sempre passando para os pais, com essa rotina da escola. Tem também as reuniões que acontecem por unidade, nas quais a gente apresenta os projetos que serão trabalhados nas respectivas séries, conversa, ver quais as dificuldades, os pais lêem os dossiês dos filhos. E em alguns determinados momentos de alguns projetos que tem um pai que tem um determinado conteúdo que a gente está estudando, a gente convida o pai para falar sobre o tem. Agora, os assuntos pedagógicos da sala de aula a gente pensa que são mesmo atribuições de nós professoras, a gente estudou e se preparou para isso. Dos pais queremos a ajuda no cuidar dos seus filhos. (P4).

Com o objetivo de atrair os pais para o ambiente da escola e receber deles o apoio para que a escola consiga fazer bem o seu trabalho, as professoras têm lançado mão de inúmeras estratégias, entre as quais a pedagogia de projetos, que consiste segundo Cruz e Rodrigues (SITIENTIBUS, 2007, p. 117), na:

[...] Re-significação do espaço escolar, tornando a sala de aula um ambiente dinâmico de interação, de relações pedagógicas e de construção do conhecimento. É mais do que uma forma de organizar o conhecimento escolar, pois, implica numa mudança de currículo e, conseqüentemente, numa mudança da própria escola; implica no desenvolvimento de um trabalho pedagógico cooperativo, compartilhado e de estudo de conteúdos para além do escolar, ou seja, numa visão de globalização relacional.

Em outro depoimento temos mais descrições sobre as atividades e procedimentos da escola que visam envolver a escola e as famílias, é que podemos ver a seguir:

Acontecem as reuniões com pais e professores, a cada bimestre! Nessas reuniões se coloca como está o andamento das crianças em relação à aprendizagem. As crianças que apresentam algum problema de... dificuldade de aprendizagem ou questão de comportamento, os pais são chamados à escola para conversar com a coordenação... com a professora, temos o exemplo das comemorações que a gente não deixa de chamar a família para escola. Dia das mães, dia dos pais, São João. Para os alunos novos da Escola tem a reunião no início do ano que aí apresenta todo o projeto da escola e tenta auxiliar eles na ajuda à criança nos deveres de casa (P5).

Tudo indica, mediante as nossas investigações e os autores com os quais dialogamos através de uma longa revisão bibliográfica, que a parceria tão defendida pelos especialistas e pelos membros da equipe escolar, entre outros segmentos da sociedade, desenvolva-se numa espécie de relação de mão única na qual é a escola a grande responsável por gerir a relação famílias e escola. Nossa afirmação pauta-se também em fragmentos das entrevistas que realizamos, nas quais as agentes educadoras da escola faziam afirmações prescritivas sobre o ato de educar e sobre a forma como as famílias deveriam se envolver nos processos da escola.

A Diretora, quando entrevistada, demonstra uma preocupação muito grande em estar em contato com as famílias dos seus alunos, promovendo para elas momentos formativos, através de atividades no âmbito da própria escola:

Nós buscamos dar algumas orientações, e procuramos ver o que realmente está acontecendo, se é falta de habilidade para lidar com os filhos a gente vai tentar fazer o estudo desse caso, se é a questão de limites o que está acontecendo. Ai dentro de cada realidade a gente dá o encaminhamento, faz um estudo com esses pais, dá uma orientação melhor, encaminhamento da criança para o psicopedagogo ou psicólogo e cada caso é analisado separadamente. Para o estudo algumas

orientações didáticas, já propomos um curso de orientação didática para os pais como um todo, mas a frequência foi muito baixa nesse curso de orientação didática e como lidar com adolescentes que é uma questão muito grande no caso de 5ª a 8ª série e quando há caso de separação de pais e os pais comunicam então a gente dá uma atenção especial, porque naquele momento o aluno está passando por um momento meio angustiante, meio conflituoso”, a gente passa a focar mais este aluno pra ele está se esforçando mais, cada caso na verdade é um caso (Diretora).

Não podemos negar a sensibilidade demonstrada pelos agentes da escola pesquisada. Neste caso, a diretora expressa tal atitude, mostrando-se preocupada com a formação humana dos alunos, bem como pais/mães ou responsáveis. Além disso, a escola toma iniciativas com a finalidade de preparar estes sujeitos quando vivenciam um processo de separação conjugal, no intuito de evitar grandes danos à estrutura emocional da criança, procurando preservá-la.

Nesse sentido, considerando a situação da criança, as agentes educadoras da escola procuram melhorar o rendimento dessa criança nos processos ensino-aprendizagem, procurando dar-lhe um acompanhamento mais personalizado. Não obstante considerarmos importante as atitudes da Diretora da escola que pesquisamos, ressaltamos que todas as atitudes tomadas pela escola, expressas na fala dessa dirigente partiam da equipe escolar que se coloca como detentora de uma competência, inclusive aquela de poder formar os pais/mães ou responsáveis para melhor conduzir seus filhos nas atividades propostas pela escola.

Segundo Reali e Tancredi (2000), quando a escola estreita suas relações com as famílias dos seus alunos, beneficia o trabalho dos professores/as, que têm a possibilidade de obter informações mais precisas sobre seus alunos, sobre as próprias famílias, conhecendo também elementos de sua vida cotidiana.

Além disso, essa aproximação pode ajudar os pais no que se refere a um acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus filhos/as na escola, bem como haverá a possibilidade de que no estabelecimento desses vínculos, a própria escola reestruture os seus trabalhos pedagógicos. Isso não acontecerá, caso a instituição escolar venha a desconsiderar os saberes constituídos fora do

ambiente acadêmico. Nesse sentido é preciso que haja o diálogo entre as duas instituições.

Para isso, é preciso preparar o professor criticamente, pois segundo Cozer (2003, p. 57):

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?

Nessas idéias, apresentadas pela depoente, temos a possibilidade de verificar a importância que tem o professor na abordagem com seus alunos, com os pais/mães ou responsáveis no que se refere as ações pedagógicas e estratégias utilizadas, para que a escola possa exercer seu papel de educadora.

Um outro aspecto é que não basta que a escola busque estratégias para trazer os pais/mães ou responsáveis para participarem dos processos da escola, é necessário que esses sujeitos queiram efetivamente fazer parte desse desafio. Nesse sentido, existe, segundo Montandon (2001), uma certa resistência por parte da maioria das famílias em relação ao envolvimento com as atividades que são propostas pela escola. Assim, o autor ressalta algumas atitudes das famílias em relação à participação no cotidiano do trabalho da escola: há aqueles que evitam uma aproximação com a escola por falta de confiança, de tempo, indiferença, timidez, baixa auto-estima; outros que se satisfazem com contatos eventuais com a professora ou o professor de seu filho; aqueles que se organizam em associações de pais; aqueles que preferem contatos mais informais; e aqueles que não vão por diversas outras razões; mas, em nossa concepção, as citadas acima são as mais importantes.

Mesmo diante das dificuldades expressas, no que se refere à construção da parceria da escola com as famílias de seus alunos, as professoras entrevistadas demonstram um diferencial em relação à maioria das instituições públicas das quais tivemos informações a partir do levantamento bibliográfico no

processo desta investigação, pois se mostram preocupadas não só com os alunos que são os principais sujeitos da escola, mas também com seus pais, encaminhando-os para orientações com o psicopedagogo ou mesmo para um psicólogo, além de prepará-los para lidar com as diferentes situações criadas na perspectiva de contribuir para o crescimento dos alunos.

Não obstante tais intenções e atitudes, uma questão se faz necessária para a compreensão sobre o envolvimento dos pais na efetivação do trabalho da escola com os seus discentes. De fato, a instituição escolar necessita de tal ajuda para a realização efetiva do seu trabalho? Em nossas buscas, no decorrer da investigação, percebemos que, na maioria das vezes, as falas das depoentes apontavam para uma explicação plausível: geralmente, a escola solicita a presença dos pais quando não consegue cumprir o seu papel junto às crianças ou jovens que lhes foram confiados, ou quando têm nesses alunos comportamentos que interferem no andamento do seu trabalho. E mesmo ao buscar essa ajuda nas famílias dos seus alunos, de maneira geral a escola não se abre para ouvir os pais/mães ou responsáveis e procurar, a partir dessa escuta, redimensionar suas ações pedagógicas, inclusive dando-lhes oportunidades de discutirem também os processos ligados às ações pedagógicas, e não só as esporádicas e tradicionais atividades que requerem a presença das famílias dos alunos.

5.3 ENCONTRO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS: SITUAÇÕES QUE GERAM CONFLITOS

Os relatos feitos pelas agentes educadoras da escola investigada, demonstraram que a instituição convida os pais/mães ou responsáveis pelos alunos em diversas situações, conforme já apresentamos referidas vezes nesse trabalho: reuniões de pais/mães ou responsáveis e professores; encontros individuais com diretora, coordenadora pedagógica ou professoras; quando há uma dificuldade de aprendizagem ou mesmo um desvio do comportamento esperado como normal pela instituição escolar, ou seja, em situações nas quais a escola acredita ser importante a presença das famílias. Todavia, reiteramos

que a escola, no geral, não está buscando ser orientada nesses encontros realizados, mas arvora-se quase sempre de um poder em relação ao saber, o que, conseqüentemente, afasta muitos pais do convívio com a instituição escolar, justamente, porque a escola não consegue estabelecer com essas famílias uma relação de horizontalidade, na qual pais/mães ou responsáveis e escola pudessem estabelecer um diálogo que não fosse dominado apenas pelas agentes educadoras da instituição escolar.

Em primeiro lugar, queremos destacar que há, por parte da escola uma tendência de solicitar ou mesmo exigir que os pais se envolvam na vida escolar dos seus filhos. Parece que a escola tem a intenção de restringir as funções das famílias às questões acadêmicas. Neste sentido, passa a exigir dos pais/mães ou responsáveis que se limitem basicamente às tarefas referentes aos filhos, a formação escolar dos mesmos no que tange ao apoio do trabalho da escola.

Isso poderá provocar até mesmo um conflito entre pais/mães e filhos, à medida que essa relação deixa de ser prazerosa, e passa a se limitar às exigências dos pais/mães ou responsáveis em relação às atividades da escola, com vistas ao tão esperado sucesso escolar. A esse respeito, uma das depoentes expõe sua idéia:

Eu acredito que os pais devem buscar a aprendizagem em si e não apenas a questão da nota ou do comportamento. Eles devem acompanhar o comportamento da criança e como está se desenvolvendo na Escola. Quais os avanços que os alunos têm apresentado. Acho também que os pais devem exigir dos filhos, em casa, uma rotina para os deveres de casa (P3).

Para Carvalho (2004), as relações estabelecidas entre pais/mães e filhos/as em casa têm a possibilidade de ser mais agradáveis e relaxadas quando não se restringem às cobranças pela realização das atividades escolares (testes, dever de casa) por parte dos alunos. Um outro aspecto, é que para os pais/mães ou responsáveis o interesse pela educação dos filhos/as não deve se limitar às atividades acadêmicas, ou seja, à mera busca do denominado sucesso escolar, posto que educar para as famílias deveria significar ir além das dimensões impostas pelo currículo escolar.

Nas perspectivas expressadas pelas entrevistadas referentes à forma como a escola vem buscando atrair as famílias e o que delas espera, a relação

escola e famílias se encontra em harmonia, quando os processos de aprendizagem dos alunos estão respondendo às expectativas das duas instituições, no que se refere ao que se considera como sucesso escolar. Mas, a desarmonização dessa relação se dá principalmente quando “[...] as crianças que têm muita dificuldade de aprendizagem, os pais sempre culpam os professores... Acreditam que não estão orientando de uma forma correta, A gente tenta chamar eles, a gente tenta mostrar, mas a eles acabam criando os conflitos”. (P6).

Como se pode perceber, quando os alunos começam a vivenciar o fantasma do fracasso escolar (geralmente colocado como mau rendimento nas atividades avaliativas), apresentando resultados fora do que a escola e as famílias esperam, tal relação pode entrar em crise; um outro fator que pode desequilibrar essa relação é o conflito entre o currículo da escola e a educação recebida em casa pelos estudantes.

Quando o(a) professor(a) convoca determinado pai/mãe ou responsável para falar sobre o rendimento insatisfatório de seu filho ou de algum comportamento desagradável esboçado no contexto da escola, há uma tendência de negação das colocações, às vezes responsabilizando as professoras pelo problema e até mesmo colocando-as como se estivessem implicando com a criança sem uma razão plausível, é o que é demonstrado no depoimento a seguir:

Bem, existem alguns conflitos, alguns problemas... Entre a escola e os pais. Têm pais que não conseguem aceitar as regras da Escola. Acha que tem que ser do jeito deles está sempre criando conflito, acha que a professora está sempre implicando com determinado aluno. Então, não procuram conhecer o trabalho da escola. Quando existe algum problema, às vezes é agressivo, temos que tentar acalmar este pai. Tem um comportamento agressivo, vem dizendo que o professor está implicando mesmo, acha que em casa os filhos deles não agem de determinada forma[...] (P6).

Sobre essa mesma questão a mesma professora afirma:

Eu fui chamando a mãe várias vezes, e ela sempre mandando bilhetinho. Ah não dá para ir hoje. Quando ela veio, disse-me que eu estava implicando com o filho dela! Porque ele nunca agia dessa forma, porque tudo acontecia com ele, tudo que acontecia na sala dizia que era ele. Isto porque ele dizia que era ele mesmo que estava fazendo. Então ela veio e queria procurar a secretaria de educação. Então como eu já tinha

passado todo o problema para a secretaria, para a coordenação, eu já tinha passado (P6).

Em relatos de outras depoentes, essa situação aparece como sendo proveniente de uma falta de conhecimento das famílias em relação aos seus filhos. Algumas depoentes chegam a dizer que os pais/mães ou responsáveis não convivem com eles cotidianamente e desconhecem do que são capazes, sempre colocando a responsabilidade na escola, mais especificamente nas professoras que parecem estar implicando com determinado aluno, quando faz queixa para seu responsável:

Olha só eu observo que muitas vezes a venda que os pais resistem em não tirar para constatar algum problema que é detectado pela escola, observado pelos professores, então o professor observa o problema passa para a família e as vezes o pai resiste em enxergar esse problema e a estratégia seria esclarecer aos pais se o objetivo nesse momento é ajudar a criança a melhorar nesse aspecto abordado e quando unimos as forças só quem tem a ganhar é a criança porque não sei o que acontece, mas as vezes o pai fica meio resistente acha que não é por ai, ou que a escola está exagerando [...], partilhado com a família e as vezes o pai percebe claramente a dificuldade dele enxergar, não é enxergar, é aquela história enxerga e não vê, de admitir o que realmente está acontecendo, as vezes é muito difícil (Diretora).

Além da resistência em aceitar as colocações das professoras em relação ao comportamento de determinados alunos na escola, muitos pais/mães ou responsáveis desconhecem suas crianças e do que são capazes, isso porque permanecem muito pouco em casa e não convivem efetivamente com eles.

Percebo, não é com muita frequência não, mas a gente percebe que alguns pais tem essa dificuldade, primeiro é a questão da defensiva de não admitir mesmo e as vezes é um aspecto abordado pela escola nunca observado pela família, quando a escola sinaliza a família passa a observar melhor esse aspecto e ai depois passa os... realmente ou que realmente foi detectado que está prejudicando a criança que está sendo bom(Diretora).

Sobre esse mesmo aspecto temos um depoimento de uma professora que diz:

Quando o professor reclama que ele está desorganizado... Que ele não está realizando as atividades. Tem pais conscientes. Mas têm pais que acham que o filho é maravilhoso e que a professora é errada. Têm pais que a gente tem que está assim, sempre com um jogo de articulação. Então procuramos mostrar aquele pai, convidamos ele para vir à escola (P2).

Segundo Patto (1997, p. 287), nessas observações há que ter muito cuidado, pois a escola traz, a maioria das vezes, uma imagem distorcida das famílias dos seus alunos, mesmo quando procura conhecê-los em suas realidades:

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 (1996), 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.

Um outro elemento que vem também gerando um certo conflito é a reação dos pais quando a escola sinaliza que seus filhos não estão acompanhando os processos em relação à aprendizagem e ao alcance dos objetivos almejados pelo professor em seu trabalho:

É difícil, assim: nós temos pais super compreensivos. Agora temos pais que sabem que o filho é assim... Quando o professor reclama que ele está desorganizado... Que ele não está realizando as atividades. Tem pais conscientes. Mas têm pais que acham que o filho é maravilhoso e que a professora é errada. Têm pais que a gente tem que está assim, sempre com um jogo de articulação. Então procuramos mostrar aquele pai, convidamos ele para vir à escola, mas ele tem resistência mesmo em aceitar os limites do filho (P2).

Uma das respostas plausíveis para o comportamento daqueles pais/mães ou responsáveis que não aceitam as críticas feitas pela escola a seus filhos, poderá ter como pista, em primeiro lugar, a ausência deles em seus domicílios, devido à necessidade de saírem para trabalhar; por outro lado, podemos supor que, por estar longe das crianças muitos pais/mães ou responsáveis se sentem culpados e, em conseqüência, deixam de dar os limites necessários à conduta dos filhos em suas próprias casas. A criança, por não estar acostumada a receber limites, tem dificuldades de convivência com os sujeitos da escola. Decorrente disso, a escola sente que o poder que têm em relação a uma orientação mais rígida dos alunos fica minado. É o que podemos ver a seguir:

Eu acho que... é o grande problema da escola, hoje em dia. Que, na realidade, às vezes, os pais, por aquela questão de não estar em casa... de não ter tempo ou então de não saber como lidar com algumas atitudes

dos filhos acabam passando a mão pela cabeça..., não sabem como agir em determinadas situações. E isso é o que mais afeta a gente enquanto escola! Essa questão de como lidar, em conflito, têm crianças que não sabem lidar com os conflitos, não sabem dialogar! Eu acho que esse é um grande problema que se tem na escola hoje, que é fruto da família. (P4).

Há na fala da professora um certo tom de acusação. A professora, de certa forma, acusa os pais de não estarem dando limites aos seus filhos, chegando a afirmar que pais/mães ou responsáveis encontram-se perdidos em relação ao tratamento que deveriam dar aos filhos na educação como um todo, conforme podemos ver na assertiva a seguir:

Eu não sei se eu seria a pessoa para dizer se os pais agem ou não corretamente em relação à educação dos seus próprios filhos. Porque, na realidade, eu tenho uma visão e os pais poderão ter outra, não é? Eu acho assim: que, na sua grande maioria, eu vejo um pouco perdidos... É aquela questão que a gente comentou antes, não é? A questão dos limites. Ah, meu filho não senta para estudar, não tem rotina, não tem horário de estudo, não sabe que naquele determinado momento ele tem que parar, ele tem que ter um cantinho para sentar, fazer as atividades, pesquisar, se envolver mesmo. Eu vejo assim que peca nessa questão, de saber como lidar com esta rotina da criança... Como está trabalhando a questão dos limites mesmo! (P4).

Uma outra explicação para a inabilidade que pais/mães ou responsáveis têm demonstrado em relação à educação dos filhos, é que não querem tratá-los da mesma forma autoritária como foram tratados por seus pais. Conseqüentemente, deixam de ter atitudes que representam o estabelecimento de limites para as crianças, que chegam desorientadas na escola. Sobre isso, uma professora afirma que isso resulta do:

[...] complexo de culpa deles não quererem ser pais autoritários, talvez como foram seus próprios pais. Eu vejo assim, as pessoas às vezes dizem: ah, eu não sei o que eu devo fazer com esse menino, não é? Eu vejo um pouco perdido (P4).

Baseados nas falas das professoras depoentes temos o entendimento de que os pais se encontram mesmo perdidos em relação à educação dos seus filhos:

Do tempo que eu estudei para cá, o que eu vejo de diferença aqui na escola e também na outra escola eu vejo que... com o passar do tempo, cada vez mais os pais vão perdendo o pulso com os filhos... Eu vejo que infelizmente, com o passar dos tempos as crianças vão ficando cada vez mais soltas. De ter mais que a gente conversa e diz, ah eu não sei mais

o que fazer! Com criança, com adolescente, eu não sei mais o que fazer... Então, eu vejo que, de certa forma, a família vai perdendo o poder que o pai e uma mãe deveriam ter (P5).

As professoras buscam explicações diversas para essa inabilidade em dar limites aos seus filhos:

Tem a questão do trabalho, que realmente. Quando a gente trabalha o dia todo, não dá para ter aquele cuidado maior. Mas a gente vê o caso de não ter o poder, o controle sobre os filhos em relação às pessoas que passam o dia todo em casa... Então eu vejo assim, vem de um pensamento... Assim, eu fui criada de um jeito... Eu fui criada, assim, vamos dizer presa, então eu não vou fazer isso com meu filho. E aí vai deixando solto demais... A questão de deixar tão solto que as crianças e os adolescentes são influenciados mais pelas pessoas de fora, amizade, colegas do que a família mesmo. (P5).

Em uma de suas falas a professora P2 diz que visões de mundo diferentes geram conflitos:

O conflito que eu vejo muito claro, é quando a gente percebe alguma coisa negativa no aluno e... , quando a gente vai sinalizar para a família, a família não aceita... Eu acho assim o pior, o mais agravante! Eu acho assim a escola sinalizou algo de diferente assim na postura..., no desempenho da criança. Aí quando a gente sinaliza a família tem uma certa resistência e gera conflito, não aceita não admite, como se quisesse vedar os olhos. Isto dificulta a parceria, pois isso dificulta o nosso trabalho. Para emitir opiniões a escola observa, faz anotações e depois formula a sua opinião sobre o processo ensino-aprendizagem de cada criança(P2).

Segundo Perrenoud (1995), quando a escola chama os pais/mães ou responsáveis para fazer reclamações sobre seus filhos ou mesmo falar de suas inadequações em relação aos processos avaliativos da escola, eles se sentem humilhados, porque a família também se sente avaliada nessas situações, pois, para pais/mães ou responsáveis, quando alguém ridiculariza ou felicita um filho, são eles próprios que são ridicularizados ou felicitados. Em consequência disso, muitos pais/mães ou responsáveis rejeitam as observações feitas pelas agentes educadoras da escola, quando essas são de caráter negativo e desqualificam seus filhos.

No geral, esse comportamento é notado mais nas famílias de camadas mais elevadas e que têm um certo capital cultural e vêm-se no direito de contra-argumentar com a escola.

Já os pais/mães ou responsáveis de camadas populares sentem-se inferiorizados por não terem domínio sobre os saberes sistematizados e acabam por acatar as questões colocadas pela escola ou mesmo desistem de estabelecer contatos freqüentes com a instituição, configurando-se, em sua maioria, na categoria denominada pela escola de pais ausentes.

Nas falas das depoentes, a presença dos pais aparece, praticamente, como uma injunção; por outro lado, aparece a idéia de que as crianças só aprendem quando são assistidas pelos pais, como se isso fosse possível em tempo integral, e os pais/mães ou responsáveis não fossem obrigados a lutar pela sobrevivência.

A esse respeito Mantovanini (2001) faz referência, dizendo que exigir como condição para a aprendizagem a presença freqüente dos pais/mães ou responsáveis no processo de escolarização dos filhos, significa exigir que eles peçam demissão do seu trabalho (quando trabalham fora), como se isso fosse possível economicamente e aconselhável emocionalmente; além disso, pressupõe que esses pais tenham uma escolarização suficiente para atender às solicitações da escola e às necessidades dos filhos nas tarefas acadêmicas.

Um outro aspecto a ser considerado no contexto de sala de aula é que muitas crianças de origem e costumes diferentes estarão ali convivendo e relacionando-se. Essas crianças, muitas vezes, entram em conflito com os professores, principalmente porque têm em casa uma educação que promove a construção de valores diferentes daqueles apresentados tanto pela escola como pelos outros colegas de turma.

Dessa forma, existe um certo desafio lançado aos professores: fazer com que as diferenças sejam respeitadas e que os estudantes passem também a reelaborar seus valores, a partir do que lhes é apresentado pelas professoras na escola, sem deixar de considerar o que trazem de outras experiências vividas fora do contexto de sala de aula. Em conseqüência, o respeito às diferenças deverá partir da própria escola, que costuma lançar um olhar negativo em relação às famílias de camadas populares, o que impossibilita o fluxo do diálogo entre a escola e as famílias dos alunos, e compromete a razoável convivência entre colegas.

Esses comportamentos diferenciados podem gerar o choque e agressões entre as próprias crianças na escola, que, por sua vez, geram conflitos na relação entre a instituição e as famílias de seus alunos:

Eu diria assim, quando, o que a gente tem assim... O que é que mais gera assim... [...] Ah... O posicionamento da escola diante de determinada coisa... Às vezes, conflitos entre as crianças que gera uma agressão física, acho que tem um ponto, porque aquele que apanhou a família nunca se satisfaz com a resolução dada ao problema pela escola. Eu acho que esse é um grande problema... Um outro problema que eu destacaria..., que gera conflito entre escola e família é essa questão de algo que é permitido num lugar e não é permitido em outro. Então, às vezes, na minha casa eu posso falar palavrão e na escola não pode! Em minha casa eu posso ter um determinado tipo de atitude com relação ao meu colega na forma de tratar verbalmente, que a gente muitas vezes percebe, é uma brincadeira de luta! É acostumado a fazer com um primo em casa. Essas coisas geram conflitos entre a escola e... a família! Porque na hora em que a escola toma uma determinada atitude, a família acha que não deveria ter sido tomada, porque na realidade para elas naquilo não há problema, naquele tipo de atitude a escola não deve se meter porque isso é aceitável (P4).

Há um desacordo entre a forma de educar da família e a maneira como se educa na escola. Isto, segundo a depoente, pode causar conflitos entre as duas instituições.

Com os meus pais. Então, eram os meus pais quem me diziam o que é certo e o que é errado! Como eu deveria tratar as pessoas! Como eu deveria me portar em alguns lugares! Que caminho eu poderia trilhar para ser uma pessoa melhor! Em termos econômicos, em termos das relações com as pessoas e aí eu fico esperando que as outras pessoas tenham o modelo de família que eu tive! Esta questão presencial, de família unida! De família junto, de programa junto, de afetividade, que eu fico a cada dia me frustrando, porque algumas coisas que eu vivia na infância, meus alunos não podem viver com os pais. Eu acho que a sanção você não pode em momento nenhum ignorar isto. Eu acho que falta isso na família. Para algumas famílias esse desacordo entre educar em casa e educar na escola gera um desacordo, um conflito sim! Outras não, outras delegam o papel exclusivamente para a escola. Alguns dizem: Olha sua professora vai lhe deixar de castigo porque você fez determinada coisa em casa. Já outras eu acho que por não concordarem com determinado tipo de atitude, acabam gerando conflitos com a escola. Quando acontece alguma coisa que eles [pais] não gostam, eles vêm à escola. E a gente tenta mostrar. Eu não diria que seria velado, porque tem até uma questão assim que a gente sempre busca fazer quando uma criança destoa seu comportamento dos demais alunos do grupo. Destoa totalmente do que é esperado do comportamento na Escola a gente conversa claramente com ele. Sobre esse tipo de comportamento, se é um comportamento aceitável, muitas vezes é uma atitude que envolve muitas outras pessoas que aconteceu no grupo e que não deve ser trabalho fora do grupo. Se ocorreu no grupo deve ser

resolvido e discutido ali. Não se deve apenas dizer você vai ter tal castigo e não se fala mais nisso (P4).

Em meio às situações mais tensas, a escola busca negociar através do diálogo. Contudo, o professor fala em impor o ponto de vista da escola, o que fere toda e qualquer possibilidade de diálogo entre as partes.

Vêm. Manda bilhete, quando não pode vir naquele determinado dia, telefona! O mais imediato é telefonar porque quando chega em casa com o recado, que a gente manda pelo aluno ou telefona para falar, então, a primeira coisa é o telefone! [gargalhadas]. E aí telefona e acha que não... Recentemente teve até um caso desses! Que a mãe achou que a Escola deveria ter tomado um outro posicionamento! Quando na realidade o que coube à escola, a escola fez, não é?(P4).

Em situações tensas, a professora diz que precisa buscar calmamente uma negociação através do diálogo:

Na realidade, eu não diria que a escola busca acabar com os conflitos, mas procurar não perder o controle da situação... Porque na realidade não pode um pai e um professor batendo boca, se descabelando, você tem que manter a tranquilidade, mesmo em situações delicadas, em que o pai ou a mãe chega nervoso ou querendo proteger seus pontos de vista e pensam proteger suas crianças. Por que na realidade é assim, aqui na escola é... a gente lidar com alguns pais que têm um determinado nível de instrução, não é? Tal que estão lá em cima, como também tem aqueles que são da comunidade e que os pais não são... e, na realidade, essa questão do diálogo, dialogar não é fácil porque para dialogar você precisa escutar... Você precisa saber esperar sua vez para falar, você precisa saber expor seus argumentos e muitas vezes algumas pessoas acham que ganha aquele que grita mais.! Que acha que vai ganhar tudo aquilo no grito. Então, eu acho assim que, na realidade, ali [no cartaz como tratar os pais] são mais assim algumas dicas, na realidade, a gente estava até brincando quando a gente leu porque a coordenadora colocou, mas parece que a gente não sabe, não é?[...].! E na realidade quando a pessoa se vê nervosa ela tem pessoas que têm atitudes que você nunca esperaria.(P4).

Durante a realização das entrevistas sentimos, por parte das entrevistadas, uma fuga quando tentávamos dialogar e explicitar as questões que geram conflitos na relação escolas e famílias. Mesmo assim, no transcorrer das falas, ainda que tentando fazer malabarismos para fugir da questão sobre os embates existentes entre as duas instituições, as professoras deixavam escapar as dificuldades que tinham na relação com seus alunos e com os pais destes, devido à diferenças de valores, de visão de mundo, ou de falta de maturidade por parte de alguns pais em aceitar as críticas feitas aos seus filhos,

com vistas a torná-los melhores e mais capazes de conviverem em sociedade e, mais, criar situações facilitadoras para que as crianças pudessem aproveitar melhor dos processos pedagógicos que visam a construção de conhecimentos e a construção do próprio sujeito como cidadão, capaz de saber viver em sociedade e de se tornar autônomo, à medida em que toma para si saberes que são importantes, pelo menos no olhar da escola, para os seres humanos em construção.

Ainda quando tentam negar a existência de conflitos nas relações estabelecidas entre escola e alunos e escola e famílias, as professoras acabam por deixar escapar algumas situações que mostram as contradições existentes.

Para Carvalho (2004), pais/mães e famílias não se constituem categorias homogêneas e as relações entre famílias e escolas, pais/mães (e outros responsáveis) e professoras e professores não estão livres de tensões e conflitos. Até porque algumas famílias participam mais que outras. Um outro fator que não deve ser desconsiderado é que, mesmo falando da busca da parceria com as famílias dos seus alunos, as agentes educadoras da escola ficam ressentidas quando o envolvimento das famílias na vida da escola representa interferência no seu fazer pedagógico e em sua autoridade profissional.

Mesmo mostrando o receio de falar de conflito entre a escola e as famílias dos seus alunos, a professora, de certa maneira, admite que realmente existe o conflito:

Com certeza! Acho que quando alguém se vê injustiçado, então algumas coisas nos dossiês, quando esses pais vêm! Não avaliam o texto que o filho fez e acha que aquela nota não é a nota que ele mereceu. E isso também para algumas famílias, conflitos, eu havia me esquecido, gera um desconforto, um ... brigas... Ele quer aquela nota [risos]. Chora, tem mães que choram. Então, é assim que as coisas acontecem. Isso é bom, são bons porque... De repente num momento desses um pai levanta uma coisa que passa despercebido, que às vezes até choca, mas depois quando vamos avaliar, percebe que o pai tinha razão naquilo, quando ele levantou tal coisa, ele realmente tinha razão eu não tinha pensado por esse lado. Eu não tinha conseguido ver por esse lado. Porque a Escola é formada por pessoas humanas e que tem suas falhas e seus limites, susceptível a erros! (P4).

A depoente admite que a relação escola e famílias, como toda relação humana, tem suas dificuldades. Por isso, é preciso aprender a ouvir o outro:

Eu não .. sei se saberia dizer enquanto Escola! Enquanto unidade escolar, talvez eu pudesse falar de minha parte. Eu vejo assim... como seria essa relação... .. É... [a professora coloca-se reticente ao responder]. Eu acho assim que a gente acaba ganhando com as conversas... .. que tudo a gente vai colhendo... Para saber o que fazer depois. Eu vejo assim que os conflitos, que os conflitos, é uma relação como em qualquer outra relação tem seus momentos bons, tem aqueles momentos que chateiam; tem aqueles momentos que o outro não reconheceu, mas que você está certo. E tem alguns momentos que realmente você agiu errado, que você poderia ter tomado um outro posicionamento naquele... diante da... daquela situação! Mas, eu vejo assim é algo que passa mais pelo diálogo! É uma relação assim... .. a gente conversa muito! E não é conversar no sentido de dar sermão não sei o que... O que a gente conversa com a família e nem sempre estou eu sozinha, mas tem [coordenadora pedagógica], a gente tenta buscar a melhor solução tendo como base o diálogo! (P4).

O que para nós aparece como mais importante na fala da professora é que ela admite que o conflito poderá gerar uma auto-reflexão em relação ao trabalho do professor. Nesse momento em que reconhece que pode falhar também como instituição, a escola abre-se, de certa maneira, para um processo que, se bem canalizado, poderá servir para melhorar o seu trabalho e, em consequência, a sua contribuição social nas vidas dos sujeitos que ali se encontram (os alunos) ou daqueles que chegam através dos filhos (os pais). Ambas – escola e famílias - juntas buscando aperfeiçoar os seus fazeres em relação aos filhos/alunos. Parece-nos que estamos ainda vivendo a esse respeito uma utopia, ou mesmo, uma ideologização dos discursos sobre a parceria escola e famílias, visto que, algumas falas das professoras apontam para um outro caminho: os agentes da escola que convocam as famílias ao trabalho colaborador com a escola, o fazem de acordo com seus interesses, considerando os poderes recebidos pela escola e que não podem ser questionados pelas famílias.

Agindo daquela, forma a escola acaba por expulsar os pais/mães ou responsáveis da vida escolar. E esses pais/mães ou responsáveis ausentes são aqueles que têm maiores dificuldades em aceitar o fracasso escolar do filho. E, no geral, só aparecem na escola no final do ano, muitas vezes quando o filho

está praticamente reprovado. Dessa feita, não vão mais para o diálogo, mas para brigar, conforme disse a professora:

Infelizmente interfere no processo de aprendizagem do aluno. Quer dizer, quando o aluno perde... Os pais ficam revoltados. Que é um direito do pai. Mas, assim, problema de relação. De não ouvir não. Nós só tivemos de alguns pais, quando os alunos perdem. Os pais ausentes são aqueles que mais procuram (P2).

Um outro fator que provoca desconforto na relação escola e famílias, é a falta de compreensão dos pais em relação aos processos avaliativos e à metodologia utilizada pela escola:

Problemas em relação a professora é mais em relação as dúvidas, ao processo de avaliação. Queria que a gente fizesse prova e teste e que tudo fosse decorado; e que o aluno escreve demais, que a professora cobra demais na produção textual, que não pode estar fazendo conta. O aluno aqui na escola ele tem que ser capaz de pro-du-zir! Nada deve ser dado pronto a ele. Então, assim, o nosso foco maior é produção de texto. Desde pequenino ele já começa a produzir. Quando ele chega à quinta-série ele já está nivelado a qualquer aluno da 8ª. série em escola pública. Tanto que já percebem que o teor de nossos alunos da 3ª e da 4ª série não se compara com a escola pública. Eles sempre fazem esta diferenciação (P2).

Existem também queixas referentes à exigência da escola e à sua metodologia utilizada nos processos pedagógicos:

Existe problema de pais, assim: que a professora cobra demais, que o aluno está levando atividade demais... Que a professora está sendo rígida, mas rígida no sentido de cobrar... Cobrar que ele produza. Então, assim, a gente sempre busca mostrar nossa proposta, mostrando todo o nosso trabalho na escola, nas reuniões de pais. Eles recebem as nossas rotinas da escola, eles recebem, nossa rotina é assim, assim, assim... Nossas estratégias são o diálogo com os pais. A gente utiliza esta estratégia. Mostrando nosso trabalho, para estar retirando este tipo de dúvida deles. Então, estes são os problemas que temos, relacionados à professora (P2).

A partir da situação explicitada logo acima, é preciso ressaltar que pais/mães ou responsáveis não se constituem em categorias homogêneas, dessa maneira, a relação escola e famílias não está livre de conflitos. Todavia, nossas depoentes procuram amenizar ou burlar a idéia de que existem conflitos entre as duas instituições.

Fala-se em parceria escola e famílias. Este é um discurso de domínio do senso comum, nos diversos setores da sociedade. No entanto, é preciso lembrar que poucos pais se dispõem a, de fato, aprofundar a relação com as agentes educadoras de seus respectivos filhos, pelas diversas razões amplamente discutidas neste trabalho.

Nesse sentido, é oportuno lançarmos mão de uma reflexão de Moysés (1996), quando diz ser estranha a forma como a escola procura vivenciar as interações com as famílias dos seus alunos. Para a instituição escolar ter pais/mães ou responsáveis presentes é uma condição necessária à aprendizagem. Nesse sentido, o autor propõe um questionamento a respeito da incapacidade da escola em fazer o trabalho a que se dispõe, mesmo sem o apoio efetivo dos pais/mães ou responsáveis. E continua: para a família idealizada pela escola é possível que esta instituição seja dispensável.

O autor ratifica uma idéia que já fizemos questão de lançar em alguns momentos deste trabalho: a escola precisa arranjar estratégias para trabalhar com os alunos, da forma como se encontram e não como gostaria que fossem. Nesse sentido, uma das possibilidades para estabelecer uma parceria possível entre escola e famílias está mesmo endereçada para o caminho da adequação da escola aos sujeitos que se tornam seus alunos e/ou seus parceiros, no caso das famílias dos estudantes.

Enfim, dos relatos feitos pelas entrevistadas, podemos afirmar que existem pais/mães ou responsáveis que até buscam estabelecer uma relação de ajuda ao trabalho da escola, mas, na maioria das vezes, encontram certos limites às suas ações, já que, as agentes educadoras da escola, em sua maioria, demonstram um certo desconforto quando esta ajuda passa a interferir nas ações pedagógicas da escola, certamente porque as docentes se sentem ameaçadas em seu saber acadêmico, constituído tradicionalmente pelo paradigma de que só a escola tem autoridade para ministrar os saberes necessários aos sujeitos sociais.

6 CONCLUSÃO

A produção deste Trabalho, pautado na busca de apreender e interpretar os sentidos que os sujeitos elaboram sobre suas práticas cotidianas, mais especificamente sobre as percepções que agentes educadoras de uma escola pública constroem sobre família e, a partir delas, como se relacionam com as famílias dos seus alunos, apresenta-se como uma entre tantas possibilidades de se produzir conhecimento sobre a temática.

Este é o resultado do exercício que fizemos de “colar” os fragmentos encontrados no processo de investigação, com o objetivo de dar logicidade às ações que, por serem histórico-sociais, não são lineares, tampouco se apresentam de maneira organizada como fazemos em nossos relatórios de pesquisas no mundo acadêmico. Dessa maneira, podemos afirmar que a realidade é fragmentada, sendo que o discurso é que procura dar ordem, mas em múltiplas combinações, utilizando a racionalidade como mediadora.

Nesse sentido, almejamos reunir as percepções que, de forma fragmentada, as fontes analisadas e interpretadas nos apresentaram da relação escola e famílias. Cada “retalho” que nos foi oferecido possibilitou, por aproximação, reflexões e compreensões sobre o objeto em estudo.

Sem ignorarmos as subjetividades dos sujeitos de nossas pesquisas, com suas histórias de vida e peculiaridades, percebemos que existem núcleos comuns nos relatos que as educadoras fazem sobre a relação escola e famílias, o que demonstra uma aproximação entre as percepções que as depoentes elaboraram, embasadas num arranjo idealizado, e aquele que se identifica com as características do modelo nuclear.

Dessa maneira, ressaltamos que o discurso explica algo percebido como se fosse a própria realidade. Ao se pronunciar, o sujeito fala da realidade a partir de suas percepções e visões de mundo, para além do real, que envolve uma hermenêutica, um conjunto de sentidos que os faz acreditar que aquela é a única possibilidade de explicar determinada realidade.

À luz dessas concepções de produção de conhecimentos, analisamos os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, sendo que, nosso papel foi lançar interpretação sobre os sentidos que as depoentes elaboram sobre o fenômeno

social ocorrido, a partir do encontro entre a escola e as famílias no trato da educação de crianças.

Os depoimentos, bem como as outras fontes utilizadas revelam a escola como uma instituição que promove um discurso que defende a parceria com as famílias, como fundamental para a aprendizagem das crianças. Todavia, ignora, na prática, formas outras de ser de famílias além da tradicional, impedindo-as de estabelecer uma relação de confiança com as agentes educadoras da escola.

Um dos resultados a que chegamos corroborou um de nossos pressupostos de pesquisa, ou seja, percebemos que a escola possui uma imensa dificuldade em ter as famílias dos seus alunos como interlocutoras. Uma das razões para esse fenômeno encontra-se na dificuldade que as agentes educadoras da escola têm de entender e aceitar os diversos arranjos familiares dos quais seus alunos fazem parte, ou mesmo por considerarem esses modelos familiares, que fogem do modelo constituído em seu imaginário, como “desestruturados” e “desajustados”.

Nos depoimentos aparece uma diversidade de arranjos familiares como uma realidade que faz parte do cotidiano dos alunos que freqüentam a escola. Mas, nas tramas formadas pelas percepções existentes nos conteúdos das entrevistas, encontramos contradições, pois, ao falar de crianças que não pertenciam ao modelo nuclear, as depoentes justificavam o fracasso de muitos alunos pelo pertencimento destes a arranjos considerados por elas como anômalos.

Ao agir desta maneira, inclusive realizando atividades centradas em padrões nucleares de família, a exemplo do dia dos pais e dia das mães, a escola visa envolver pais/mães ou responsáveis na vida escolar dos alunos. Muitos desses sujeitos não se sentem à vontade em participar desse tipo de atividade, porque eles mesmos (pais/mães ou responsáveis de famílias não nucleares), envoltos nas ideologias e nos padrões sociais que lhes impõem injunções e fazem com acreditem que realmente são inferiores ou “desajustados” e, portanto, incapazes de propiciar aos seus filhos as condições necessárias às atividades da escola, desistem, conseqüentemente, de se fazer presentes na escola.

Ao afastar essas famílias do ambiente escolar, seja porque não as enxergam como modelos viáveis ou porque as consideram incapazes de gerir as vidas dos filhos, as agentes educadoras da escola demonstram sua inabilidade para lidar com os sujeitos reais, o que faz com que muitas das mazelas que são de responsabilidade da escola passem a figurar no *hall* das responsabilidades das famílias dos alunos pertencentes aos arranjos familiares heterogêneos.

Em meio a essas questões, a escola, por tentar se isentar dos fracassos que são provenientes de sua inabilidade, afirma que as dificuldades dos estudantes encontram explicação na incompetência das famílias em realizar seu papel.

Um outro aspecto importante em nossas descobertas é que as famílias de classes populares são ignoradas pela escola em suas dinâmicas, suas formas de organização, seus recursos econômicos. Sobre essas famílias a escola estabelece exigências que homogeneízam as crianças pertencentes não só a arranjos familiares diferentes, como também a camadas sociais diferenciadas.

Na ampla revisão bibliográfica feita no processo de pesquisa, bem como nos depoimentos, somos levados a crer que já existe uma consciência das agentes educadoras da escola em relação à existência dos diversos modelos de famílias, dos quais são oriundos os alunos.

Nesse sentido, ao fazerem seus relatos sobre a questão dessas tipologias familiares, as depoentes diziam ter ciência das mudanças pelas quais passaram as famílias nos últimos tempos, mas, contraditoriamente, à medida que iam desenvolvendo suas reflexões, as mesmas professoras demonstravam o desejo de que cada criança tivesse um lar, cujo modelo fosse aquele que povoava seu imaginário: o nuclear. Não queremos dizer com isto que este modelo não tem seu significado na sociedade. O que precisa ficar claro é que, independente de nossos desejos e idealizações, a realidade sempre apontará para outros tipos de existências que não estão sujeitos a nossas vontades.

Uma outra descoberta que não pode deixar de ser considerada é a que revela haver uma expectativa, por parte das depoentes, em relação à parceria escola e famílias. Essa parceria deveria restringir-se ao comparecimento dos

pais/mães ou responsáveis à escola, quando requisitados, em ocasiões extraordinárias, em festas comemorativas ou em contatos esporádicos com as professoras. Para as depoentes, os pais mais presentes na escola, com participação em suas atividades, são aqueles que têm os filhos com bom desempenho na aprendizagem e que fazem parte de um número reduzido de pais/mães ou responsáveis que têm um capital cultural mais elevado.

Nos depoimentos aparece também um elemento que consideramos importante: os pais/mães ou responsáveis que têm crianças com problemas na escola, sentem-se avaliados e inferiorizados quando são chamados a ouvir as queixas da escola. A maioria desses pais/mães ou responsáveis, segundo os relatos colhidos, pertencem às camadas populares, e não dispõem de formação escolar e, por isso, enxergam a escola como detentora do saber constituído, o qual eles não têm direito de questionar, porque se acham incompetentes para tanto.

Ao finalizar nossas reflexões, podemos afirmar que a parceria escola e famílias ainda não é uma realidade. Isso porque a instituição escolar não conseguiu encontrar o caminho para dialogar com os pais/mães ou responsáveis que pertencem às classes minoritárias. Essa dificuldade tem vários motivos, já apresentados e discutidos no decorrer deste trabalho, mas a principal descoberta de nossa investigação aponta para um aspecto importante: a escola não consegue interlocução com as famílias das camadas populares, porque vem se utilizando na relação com estas famílias, das mesmas estratégias para lidar com a classe média e a classe alta. No que se refere à escola pública, isto se torna bem mais complexo, pois, na atual conjuntura econômico-social do Brasil, muitas famílias de classe média têm matriculado seus filhos em escolas que atendiam originalmente as classes populares. Assim, a escola se vê administrando não só as diversidades de arranjos familiares, mas também a diversidade de classes sociais, de gênero, etnia/raças, entre outras heterogeneidades existentes na sociedade.

Enfim, acreditamos que, mais do que fazer o discurso da parceria com as famílias dos seus alunos, a escola precisa aprender a lidar com as diferenças, desafio ainda não superado. Para que esse caminho comece a ser trilhado, é necessário que haja entre escola, famílias e outros segmentos envolvidos nos

processos formativos escolares, uma relação dialógica, na qual os interessados possam se ajudar na construção de um projeto coletivo de escola que possibilite a aprendizagem da convivência com as diferenças, papel que não cabe apenas à escola, mas a todos os setores da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. M. T. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, M. A. et al. **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVES, R., Sobre a história e as cebolas, *Jornal Correio Popular*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 03 jul. 1997.
- AMAZONAS, C. L. De A. et al. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. esp., p. 11-20, 2003.
- ANDERY, M. P. A. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1996.
- ARAÚJO, V. Informação: instrumento de dominação e submissão. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 20, n.1, p.37-44, jan.-jun. 1991.
- ARDOINO, J.; BARBIER, R.; GIUST-DESPRAIRIES, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Trad. R. Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 (Original publicado em 1951).
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flashman. Rio de Janeiro: Guanabara; Koogan, 1981.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAUDRILHARD, J. **A transparência do mal: ensaios sobre os fenômenos extremos**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.
- BERQUÓ, E. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: L.M. Schwarz (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4.
- BERTHOUD, C.M.E.; BERGAMI, N.B.B. Família em fase de aquisição. In: CERVENY, C.M.O.; BERTHOUD, C.M.E. (Orgs.). **Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. cap. 3, p.47-73.
- BILAC, E. D. Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil: notas muito preliminares. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO A.C. (Org). **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1995, p. 43-61.
- BOAVENTURA. E. M. **Como ordenar as idéias**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993
- _____. E. M. **Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

- BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular: leituras operárias**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BOSSA, N. A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Helena N. **Análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças**. Brasília: Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.
- BRUSCHINI, C. Teoria Crítica da Família. In: AZEVEDO, M. A.; NOGUEIRA, V. N. de A. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1993.
- BRZENZINSKY, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.
- CARVALHO, M. P.; VIANNA, C.P. Educadoras e mães de alunos: um des(encontro). In: BRUSCHINI, C. ; SORJ, B. **Novos olhares: mulheres e relação de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero; FLL, 1994.
- CASTELLS, M. **Il potere delle identità**. Trad. G. Pannofino. Milano: Università Bocconi Editore, 2003.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. 698p.
- CASTRO, M. G. Mulher e crise no Brasil: a mulher no mercado de trabalho urbano dos anos 80. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 129, p. 64-79, 1990.
- CASTRO, M.H.G. **A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. 40 p.
- CERVENY, C. M. O. **Família e o ciclo vital: nossa realidade em pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- CHUNG, M. **Representações de professores de uma escola pública sobre famílias de seus alunos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1998.

- CIAMPA, A. C. Identidade. In: S. T. M. Lane; W. Codo (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.
- COLL, C.; SOLÉ, I. Los Profesores y la Concepción Constructivista. In: **El Constructivismo en el Aula**. Barcelona: Biblioteca de Aula, 1990.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (Org.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR; NEIM-FFCH/UFBA, 2002.
- COZER, R. C. **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário em primeiras séries do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2003.
- CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- D'INCAO, M. A. (Org.) **Amor e Família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.
- D'ÁVILA, J. L. P. Trajetória escolar: investimento familiar e de classe. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 19, n. 62, p. 31-63, 1998.
- D'AVILA, J.L.P. Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 62, 1998.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1996 (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).
- DEMO, P. **Questões para a Teleeducação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEMO, P. **Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: ARTMED, 2000a.
- DEMO, P. **Política Social do Conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.
- DEMO, P. **Educação & Conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- DEMO, P. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2001b.
- DEMO, P. **Conhecimento e Aprendizagem na Nova Mídia**. Brasília: Editora Plano, 2001c.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- DURKHEIM, E. **Sociologia e educação em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2000.
- FAGUNDES, T. C. C. **Pedagogia: escolha marcada pelo gênero**. 2001, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- FALCON, F. J. C. **História cultural**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

- FOGAÇA, A.; SALM, C. **Questões críticas da educação brasileira:** consolidação de propostas e subsídios para ações na área de tecnologia e da qualidade. Brasília: MICT; SENAI; Banco do Brasil, 1995.
- FONSECA, C. Pais e filhos na família popular do século XX. In: D'INCAO, M. A. **Amor e família no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1989.
- FOUCAULT, M. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 21. 184 p. (Coleção O Mundo, Hoje).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.
- FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.
- FREYRE, G. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar - e aprender com sentido. **Local:** Editora Positivo, 2003.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.
- GAVALDON, L. L. **Desnudando a escola.** São Paulo: Pioneira, 1997.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** Trad. R. Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.
- GIDENS, A. **O mundo em descontrole:** o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.
- GODANI, A.M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, p. 7-22, 1994.
- GOMES, J. Socialização primária: tarefa familiar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, pp. 54-61, 1994.
- GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GUSMÃO, N.M.M. Infância e a escola em famílias negras de São Paulo. **Caderno CEDES**, 42: Família, escola e sociedade. Campinas, 1997, p. 53-74.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Silva e Guacira Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história.** Trad. Por Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- MCLUHAN, H.M., **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 1974.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Trad. S.U. Leite. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, 1998.

ITABORAÍ, N. R. **Trabalho** Feminino e Mudanças na Família no Brasil (1984-1996): comparações por classe social. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP, **Anais do XIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP**. Ouro Preto, 2002, v. 2.

LAWN, M. Os professores e a fabricação da identidade. **Revista Currículo sem fronteiras**. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p.117-130, jul/dez, 2001.

LEVISKY, D. **Adolescência e violência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. RJ: Zahar Editora, 1983.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Trad. M.S. Pereira e A.L. Faria. Lisboa: Editora Relógio D'Água, 1989a.

LIPOVETSKY, G. **Metamorfose da cultura liberal**: ética, mídia, empresa. Trad. J.M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004a.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Trad. M.L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Trad. M. Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004b.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**; São Paulo, Cortez, 1993.

MACÊDO, M.S. Tecendo os fios e segurando as pontas: mulheres chefes de família em Salvador. In: BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Célia Regina (Org.). **Tempos e lugares de gênero**: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, p.54-83. 2001,

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAGALHÃES, C. R. **Escola e famílias**: mundos que se falam? Um estudo no contexto da implementação da progressão continuada. São Carlos: UFSCAR, 2004, 437 p. Tese de Doutorado.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetnao Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOVANINI, M.C. **Professores e alunos problema**: um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Caderno CEDES**., Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

MARINI, F.; ROSELLI, R. M. **Relatório de pesquisa**. São Carlos: UFSCar/DME, 2000.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, mai/jun/jul/ago, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Trad. J. P. Netto. São Paulo: Cortez, 1998 (Original publicado em 1848).

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto Siveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRA, M. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MELLO, T.M. A família e sua dinâmica: uma visão psicossocial. **Cadernos de Serviço Social**: revista da Faculdade de Serviço Social, Campinas, ano 7, 1997.

MINAYO M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MONTANDON, C. Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar. In: MONTANDON, C. PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma; reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre (RS): Meridional/Sulina; 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. A favela e seus moradores: culpados ou vítimas? representações sociais em tempos de violência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, 2005, v. 5, n. 2, p. 107-119.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTINAN, S. M. (Org.). **Família Brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2002. p. 26-46.

NOGUEIRA, A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação, FFCLRP-USP**, v. 8, n. 14/15, Ribeirão Preto, fev./ago., 1998, p. 91-103.

NOVAES, R.; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE, 1992.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 107-129. 1988.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____(Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo sobre as representações de pais e professores. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

OLIVEIRA, O.; MARIELLE P.; SALLES, V. **Grupos domésticos y reproducción cotidiana**. México: Grupo Editorial Angel Porrúa S.A., 1989.

PATTO, M. R. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PASSOS, E. S. **A Educação das Virgens**: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês, Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995.

PASSOS, E. S. **Palcos e platéias**: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999.

PASSOS, E. S. **Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2004.

PASSOS, M. P. Família: o que muda e o que permanece em diferentes configurações. **Cadernos de Psicologia**, 2002, Ribeirão Preto, v. 12, p. 31-43.

PERRENOUD, P. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2001.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETRINI, G. **Conflito sociale e riconciliazione**: società e conflitto sociale. *Anthopotes*, Roma, 2000, v. 16(1), p. 43-68.

PETRINI, J. C. **Pós-Modernidade e família**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, Ingrid S (Orgs.). **Família e aprendizagem**: uma relação necessária. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.

PRADO, D. O. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

QUESNEL, A.; LERNER, S. El espacio familiar en la reproducción OLIVEIRA, O.; Marielle P.; SALLES, V. **Grupos domésticos y reproducción cotidiana**. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa S.A., 1988.

READ, H. **A Redenção do Robô**. São Paulo, Summus Editorial, 1986.

_____. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.
- SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. São Paulo, 1999. v. 3,
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANTOS, M. et al. **O Brasil: Território e Sociedade no século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SARACENO, C. **Sociologia da família**. Trad. M. F. Gonçalves de Azevedo. Rio de Janeiro: Estampa, 1997.
- SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M.C.B. (Org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 1997.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez.1990.
- SCOTT, P. Gênero, desigualdades sociais e família no Nordeste. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. **Anais do Encontro Anual da Anpocs**. Águas de São Pedro, 1989, (mimeo.).
- SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.
- SILVA, A. L. C.; CUNHA, C.A. Representações sociais de família para um grupo de professoras. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 1-9, 2005.
- SILVA, M. R. S.; LUNARDI, V. L. A concepção de família como unidade complexa. **Família, Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 64-72, jan/abr. 2006.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- SILVEIRA, L. F. B. . Observe o fenômeno: forma e realidade na semiótica de peirce. **Cognitio**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 194-199, 2004.
- SILVEIRA, L.F.B. **Pensamento científico e experiência cotidiana: uma leitura de Charles Sanders Peirce**. Marília, SP: UNESP, 2005.
- SORJ, B. **Relações de gênero e teoria social**. XVII REUNIÃO DA ANPOCS. **Anais da XVII Reunião da ANPOCS**, Caxambu, MG, (mimeo.).

SOUSA SANTOS, B. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador-Ba: UNEB, 2006.

SZYMANSKI, H. A (Org). ; Almeida, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

SZYMANSKI, H. A relação família creche: práticas educativas dialógicas e a constituição da identidade. Relatório de Pesquisa. **PEPG em Educação: Psicologia da Educação**. São Paulo: PUC, 2003.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família e escola. In: TOZZI, D.A; ONESTI, L. F. (Coord.) **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. **Visões de professores sobre as famílias de seus alunos**: um estudo na área da educação infantil. [S.l.], 2001. [Trabalho apresentado na 24^o Reunião Anual da ANPEd].??

TAVARES, J. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ CHAVES, Idália (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 59-73.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a Pesquisa avaliativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILHENA, J.; SANTOS, A. DE LEO M. Quem cala...consente! A cultura da violência e a ética da psicanálise. **Psychê**: revista anual do Centro de Estudos e Pesquisa em Psicanálise da Universidade de São Marcos, São Paulo, ano 4, n. 5. 2000.

WAGNER, A. A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas. In: CARNEIRO, T.F. (Org.). **Família e Casal**: arranjos e demandas contemporâneas. São Paulo: Loyola, 2003, p. 27-33.

WASELFISZ, J. J. **Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003**. Brasil: UNESCO, 2004.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

WEIL, S. **O enraizamento**. Trad. M.L. Loureiro. Bauru: EDUC, 2001.

WILLIS, S. **Cotidiano para começo de conversa**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

XAVIER, O. S. Reflexões sobre a educação e seus diferentes espaços na sociedade numa nova realidade. **Revista de Administração Educacional**. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/daepe/revista2.htm>>. Acesso em: 02 dez. 2006.

APÊNDICE A

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA

1. Solicitação para que a Diretora da escola se apresente. (Por favor professora apresente-se!).
2. Quantos anos a Sra tem de efetivo exercício do magistério?
3. Como a senhora se tornou diretora da Escola?
4. Possui alguma formação específica para o cargo?
5. O que você considera essencial, em uma escola, para a formação de uma criança?
6. Nos objetivos da escola o que é dito sobre o assunto? E sobre a participação dos pais?
7. Que tipo de família tem os seus alunos?
8. *A senhora acha que o modelo de família dos seus alunos favorece a aprendizagem dos mesmos?*
9. Que tipo de eventos/encontros e/ou articulações com a família dos alunos são organizados durante o ano letivo? E os pais, respondem favoravelmente aos chamados da escola?
10. Que mudança percebe ao longo dos anos, em relação ao tratamento que a família dispensa as professoras que trabalham com seus filhos/tutelados?
11. Sua escola procura se aproximar dos pais dos seus alunos? De que forma?
12. Você considera necessário conhecer os familiares/responsáveis pelas crianças na escola? Por que?.
13. Existem problemas na relação entre a família e a escola que a senhora dirige? Quais?
14. Quais as estratégias utilizadas por vocês na busca de solucionar os problemas detectados?

15. Qual o papel da senhora, Diretora, na mediação da relação entre família e escola?
16. O projeto político pedagógico da escola contempla elementos para facilitar a relação família e escola?
17. Que tipo de problemas os pais/responsáveis, usualmente, costumam trazer ao seu conhecimento?
18. Que tipos de problemas a sra identifica na relação entre pais/responsáveis e professoras? E que estratégias utiliza para ajudar na solução dos problemas detectados?
19. O conceito de família que a escola possui é coerente com os modelos de família dos alunos que nela estudam?
20. A incoerência entre o que a escola pensa sobre família e o que as famílias são na realidade gera algum tipo de consequência na relação entre as duas instituições?

APÊNDICE B

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA
PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Entrevista realizada no dia _____ de 2006, na Escola..., com vistas à coleta e produção de dados da pesquisa de Antonio Roberto Seixas da Cruz, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, sobre o tema: A relação escola e família.

- 1 Solicitação para que a Coordenadora Pedagógica da escola se apresente. (Por favor professora se apresente!).
- 2 Qual a sua formação profissional?
- 3 Como você se tornou coordenadora desta escola?
- 4 Quantos anos a Sra tem de efetivo exercício da profissão?
- 5 O que você considera essencial, em uma escola, para a formação de uma criança?
- 6 Como você definiria as instituições escola e *família*?
- 7 O conceito de família que a escola possui é coerente com os modelos de família dos alunos que nela estudam?
- 8 A incoerência entre o que a escola pensa sobre família e o que as famílias são na realidade gera algum tipo de consequência na relação entre as duas instituições?
- 9 Que tipo de eventos/encontros e/ou articulações com a família dos alunos são organizados durante o ano letivo? E o pais, atendem ao chamada da escola?

- 10 Que mudança percebe ao longo dos anos, em relação ao tratamento que a família dispensa as professoras que trabalham com seus filhos/tutelados?
- 11 Em sua opinião, a escola da rede municipal de ensino tem uma aproximação com a família de seus alunos e alunas?
- 12 Como você vê essa aproximação? Ela é mais efetiva do que na rede estadual e/ou na rede particular?
- 13 Você considera necessário conhecer os familiares/responsáveis pelo acompanhamento das crianças na escola? fale sobre isso.
- 14 Existem problemas na relação entre a família e a escola? Quais?
- 15 Quais as estratégias utilizadas pela escola na busca de solucionar os problemas detectados?
- 16 Qual o papel da coordenação na mediação da relação entre família e escola?
- 17 O projeto político pedagógico da escola contempla elementos para facilitar a relação família e escola?

APÊNDICE C

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Entrevista realizada no dia ____ de _____ de 2006, na Escola..., com vistas à coleta e produção de dados da pesquisa de Antonio Roberto Seixas da Cruz, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, sobre o tema: A relação escola e família

- 1 Solicitação a professora para que esta se apresentasse (Por favor professor se apresente!).
- 2 Por que você escolheu ser professora?
- 3 Onde você estudou, quando se formou?
- 4 Na sua formação você se lembra de alguma disciplina ou algum momento onde se falava sobre família? O que se falava sobre ela?
- 5 Você ensina há quantos anos?
- 6 O que você considera essencial para a formação de uma criança na escola?
- 7 Como você vê o papel da escola hoje? E o da família?
- 8 Como você definiria a instituição *família*?
- 9 Que tipo de eventos/encontros e/ou articulações com a família dos alunos são organizados durante o ano letivo?
- 10 Os pais participam desses eventos?
- 11 Que tipo de preocupação os pais dos seus alunos têm em relação à educação dos mesmos?
- 12 Você acha que esses pais agem de forma correta, o que mudou ao longo dos tempos?

- 13 Como os pais se relacionam com vocês, hoje?
- 14 Você tem uma relação de aproximação com os pais dos seus alunos?
Por quê?
- 15 O que facilita ou não esta aproximação?
- 16 Você acha que os pais de escola pública são mais presentes ou ausentes na escola?
- 17 Você considera necessário conhecer os familiares/responsáveis pelo acompanhamento das crianças na escola? fale sobre isso.
- 18 Existem problemas na relação entre a família e a escola? Quais?
- 19 Quais as estratégias utilizadas pela escola na busca de solucionar os problemas detectados?
- 20 Como você caracteriza a relação entre a escola que você trabalha e os pais dos alunos da mesma?
- 21 Você acha que o modelo de família que a escola tem é coerente com os modelos de famílias dos alunos da escola?
- 22 A relação que a escola mantém com as famílias decorre do conceito que a escola tem de família e dos modelos de famílias reais que tem os seus filhos nela matriculados?

APÊNDICE D

APÊNDICE D – CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFBA
DOUTORADO

Consentimento Informado:

Eu, _____ abaixo assinado, entendi o trabalho de pesquisa sobre o tema *A relação escola e família*. Estou ciente de que as informações que darei através de entrevista serão utilizadas para o fim supracitado. Sei, também, que os resultados desta pesquisa servirão para profissionais da educação compreenderem melhor a relação entre a escola e a família, com o objetivo de melhorar o trabalho da escola. Os dados obtidos serão confidenciais e de responsabilidade dos profissionais que trabalharão na pesquisa. Quando os resultados forem publicados os participantes não serão identificados. Caso não seja a vontade da voluntária ou seu responsável em participar do estudo, terá liberdade de recusar ou abandonar a participação, sem qualquer prejuízo para a mesma.

Feira de Santana, ____/____/____

Assinatura da voluntária

Pesquisador responsável:

ANTONIO ROBERTO SEIXAS DA CRUZ