



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANDRÉA MEDEIROS DE MOURA MIRANDA

**UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE FAMÍLIAS DE CLASSE
POPULAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR DOS SEUS FILHOS**

Salvador
2011

ANDRÉA MEDEIROS DE MOURA MIRANDA

**UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE FAMÍLIAS DE CLASSE
POPULAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR DOS SEUS FILHOS**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Ms. Marlene Oliveira dos Santos

Salvador
2011

ANDRÉA MEDEIROS DE MOURA MIRANDA

**UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE FAMÍLIAS DE CLASSE
POPULAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR DOS SEUS FILHOS**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora

Marlene Oliveira dos Santos – Orientadora _____
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Amarildo Calabrez _____
Mestre em Desenvolvimento Humano pelo Centro de Pós-graduação e Pesquisa Visconde de Cairú

Maria Izabel Souza Ribeiro _____
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem ele nada teria sido possível.

A construção de um trabalho de pesquisa apenas é possível de modo coletivo e em cooperação. Assim, guardo em lugar especial do meu coração cada pessoa que contribuiu na construção deste trabalho, árduo sim, mas sobretudo, prazeroso e gratificante.

Sou imensamente grata e feliz pela maneira profissional e atenciosa com que sempre fui atendida pela minha orientadora Prof^a Ms. Marlene Oliveira dos Santos, não só pela paciência, mas também pela dedicação e carinho.

Agradeço à Prof^a Dr^a Maria Couto por estar continuamente disponível para ajudar, sempre gentil e carinhosa.

Ao Prof. Dr. Robinson Tenório por insistir em formar nos seus alunos o desejo pela busca da pesquisa e do conhecimento científico.

É grande o meu respeito e gratidão para com as famílias, alunos, professora e diretora da Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo que participaram desta pesquisa e com todos que atenderam à minha solicitação.

A minha mãe agradeço todo o amor, incentivo, estímulo, compreensão e apoio concreto em todas as horas.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Obrigada, a todos vocês, pela confiança e pelo apoio!

“Não se pode educar eficientemente se os pais e professores se desconhecem, se a educação escolar estiver isolada da educação familiar”.

Suenens (1976)

RESUMO

As relações que as famílias de classe popular mantêm com a aprendizagem escolar de seus filhos vêm obtendo destaque e repercussões nas pesquisas da atualidade. O objetivo desta pesquisa é conhecer as formas de atuação de famílias de classe popular no processo de construção da aprendizagem escolar dos seus filhos. A metodologia que norteou o presente estudo foi a pesquisa de campo. A amostra foi composta por famílias dos alunos, matriculados regularmente no 2º ano do Ensino Fundamental I, na faixa etária de 8 e 9 anos de idade, com dificuldades de aprendizagem e repetentes, num total de 7 participantes e a professora regente. A entrevista foi utilizada como técnica de coleta de dados, bem como a utilização de questionários para traçar perfil socioeconômico/cultural dos sujeitos. Para desenvolver o estudo foi feita uma revisão bibliográfica sobre a família: seus diversos conceitos (antropológicos, sociológicos e psicanalíticos) e suas mudanças, com destaque para os autores: Freyre (1963); Toscano (2001); Sarti (1995, 2003); Szymansky (2007), Soifer (1994); Romanelli (2008); sua contextualização histórica: Áries (1986); Roudinesco (2003); as novas configurações familiares: Outeiral (2007); Ibrahim (2003); Ceccarelli (2007); Fonseca (1989, 2003) . Para compreender as relações família-escola as principais contribuições vieram dos autores: Libâneo (2005); Polonia e Dessen (2005); Althuon (1999); Thin (2006); Lahire (2004); Caetano (2008); Bossa (2000); Fernandez (1991; Arroyo (2001) e categoria aprendizagem, foi importante para essa pesquisa, que resultou nas contribuições dos autores: Pain (1985); Matos e Tomanari (2002); Piaget (1977); Lemos (2002); Neves e Damiani (2006) e Moreira e Masini (2006). O resultado dessa pesquisa mostrou que as famílias acompanham a aprendizagem dos seus filhos, estão preocupadas com a escolarização destes e que a articulação família-escola é superficial e limitada a situações formais. Conclui-se que é preciso estabelecer uma relação mais efetiva na escola em relação à metodologia e estratégias de articulação com a família.

Palavras-chave: Famílias de classe popular. Aprendizagem escolar. Relação família-escola.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relação Família X Gênero.....	51
Gráfico 2	Relação Família X Bairro.....	51
Gráfico 3	Composição dos membros das famílias.....	52
Gráfico 4	Famílias Nucleares.....	52
Gráfico 5	Famílias Monoparentais.....	53
Gráfico 6	Faixa Etária das Mães e Pais/Padrastos.....	53
Gráfico 7	Tipo de Ocupação das Mães e Pais/Padrastos.....	54
Gráfico 8	Escolaridade das Mães e Pais/Padrastos.....	55
Gráfico 9	Renda Mensal Familiar.....	55
Gráfico 10	Renda Salarial Mensal por Família.....	56
Gráfico 11	Bolsa Família por Família.....	57
Gráfico 12	Tipo de Domicílio.....	57
Gráfico 13	Número de Cômodos/ Dormitórios por Domicílio.....	58
Gráfico 14	Escoamento da Rede de Esgoto.....	59
Gráfico 15	Número de horas de Estudos/Dia.....	73
Gráfico 16	Relação da Família com a Criança.....	80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA E SUA HISTORICIDADE.....	14
2.1	ENTENDENDO A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA COMO CONTEXTOS DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	24
3	TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SEU PANORAMA HISTÓRICO: BREVES NOTAS.....	33
4	CAMINHOS DA PESQUISA.....	39
4.1	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
4.2	CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	46
4.3	CARACTERIZANDO OS SUJEITOS.....	50
5	NARRATIVAS SOBRE AS FORMAS DE ATUAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE CLASSE POPULAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE SEUS FILHOS.....	60
5.1	PRÁTICAS PARA O ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS E A PROFESSORA.....	60
5.2	CONHECENDO AS CONDIÇÕES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS NA PARTICIPAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE SEUS FILHOS.....	70
5.3	A ARTICULAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA.....	75
5.4	CONFLITOS ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA E ENTRE PAIS E FILHOS.....	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICES.....	94
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL.....	95
	APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA FAMILIAR.....	97
	APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORA.....	98
	ANEXO: INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR (RAF).....	99

1 INTRODUÇÃO

Várias são as pesquisas abordando a relevância da família e da escola como contextos privilegiados para o desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem escolar, assim como estudos que promovem discussões sobre as barreiras que se constituem e intervêm na relação entre estas instituições, sejam como obstáculos à colaboração ou contribuindo para a sua promoção.

Essa é uma temática pertinente e atual pois sinaliza pontos que favorecem a compreensão desta relação, bem como outros que apontam para a modificação e o sucesso da mesma.

A escola tem uma função social específica, a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita além de fornecer instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber.

A família, como primeira instituição educacional do sujeito, é responsável, sobretudo, pela socialização da criança, sua inserção no mundo cultural por meio do ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, envolvendo a educação geral e parte da formal, em cooperação com a escola.

Escola e família têm suas formas peculiares e complementares de atuação. Embora não se possa considerar como instituições completamente independentes, não se pode deixar de perceber suas fronteiras institucionais específicas, uma vez que cada uma tem objetivos e metas determinadas.

Existem conflitos nas relações entre educação e classe social, entre a organização da família e os objetivos da escola, haja visto que as famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas responsáveis pelos desempenhos associados ao fracasso escolar.

É importante abandonar conceitos absolutos que tomam as camadas populares como um grupo indiferenciado e focar nosso olhar para famílias e alunos datados e contextualizados, considerando suas realidades a partir de dentro dos meios sociais onde estão situados.

No Brasil, vários foram os estudos cuja ênfase se concentrava no fracasso escolar nos meios populares, devido aos elevados índices de evasão, repetência e analfabetismo, principalmente no ensino fundamental.

A partir destas explanações, vê-se que o vínculo família-escola está permeado por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de sinalizar a existência de uma forte atenção da escola endereçada à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar.

A presente pesquisa pretende investigar como famílias de classe popular atuam na construção da aprendizagem escolar de seus filhos, estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental I da Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo, escola de periferia da cidade de Salvador, localizada no bairro de Pau da Lima.

O interesse pela temática surgiu quando realizava um curso de Observação de Bebês numa comunidade da periferia de Salvador. Logo em seguida, houve a necessidade de estágio de conclusão do curso de Pedagogia em uma escola pública e que atendia a comunidades carentes do seu entorno.

Durante o período de estágio, que durou cerca de oito meses, pude perceber as dificuldades de aprendizagem dos alunos e surgiu, então, o interesse por conhecer suas famílias, saber onde moravam, com quem conviviam, como as relações familiares eram estabelecidas de forma a ajudar seus filhos na aprendizagem escolar.

Havia uma inquietação constante principalmente porque eu não entendia como crianças que passaram por um longo percurso de escolarização dentro da Instituição Mansão do Caminho (em torno de oito anos) encontravam-se naquele estágio: não liam, não escreviam direito, não traziam os deveres de casa feitos, além de alguns alunos apresentarem agressividade no trato com seus colegas e com os professores.

Fui me dando conta da complexidade em desenvolver tal estudo, mas tudo isso me motivou a enfrentar todos os desafios, pois como não fazia parte da comunidade, precisei elaborar estratégias eficazes para convencer as famílias a me receberem em suas residências.

O tema chama a atenção em decorrência das crescentes pesquisas na área da sociologia e educação, que vêm enfatizando as relações entre a escola, família e classes sociais como eixos fecundos de reflexão. É preciso dar visibilidade às famílias de classe popular em relação as suas estratégias de escolarização ao propiciar uma socialização mais ampla de análises instigantes sobre a escola quando privilegiam o ponto de vista destas famílias.

Esse estudo traz contribuições para a discussão sobre a construção da aprendizagem escolar, em famílias de classe popular, ao propor uma visão investigativa que busque incluir a família como propiciadora ou não nesse processo de construção da aprendizagem. É inovador, pois na literatura existente a construção da aprendizagem é pressuposta e associada a olhares focais com aspectos idealizados das práticas educativas.

A construção da aprendizagem observada aqui permite integrar olhares multidisciplinares para uma futura implementação de práticas pedagógicas mais coerentes, focadas no indivíduo e na coletividade, ao invés de reforçar os processos de exclusão social, já existentes, no sentido de não perpetuar o culto do favor e sim de garantir o direito à educação gratuita e de qualidade.

Teve como objetivo geral conhecer as formas de atuação de famílias de classe popular no processo de construção da aprendizagem escolar dos seus filhos. Para isso, foram conjugadas leituras de textos antropológicos, sociológicos e psicanalíticos para destacar o quadro complexo onde se inscrevem o tema em questão.

Para dar conta de responder a essas indagações, além do objetivo principal, foram delineados quatro objetivos específicos: identificar as práticas realizadas pela família no processo de construção da aprendizagem significativa de seus filhos; conhecer as condições dos pais/responsáveis na participação do processo de construção da aprendizagem escolar dos seus filhos; identificar como essas famílias se articulam com a escola e, por fim, conhecer as relações conflituosas entre estas famílias e seus filhos e entre a escola e a família.

Para desenvolver a pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica sobre a família: seus diversos conceitos (antropológicos, sociológicos e psicanalíticos) e suas mudanças, com destaque para os autores: Freyre (1963); Toscano (2001); Sarti (1995, 2003); Szymansky (2007), Soifer (1994); Romanelli (2008); sua contextualização histórica: Áries (1986); Roudinesco (2003); as novas configurações familiares: Outeiral (2007); Ibrahim (2003); Ceccarelli (2007); Fonseca (1989, 2003) e a definição de classe popular: Thompson (2001).

Para compreender as relações família-escola as principais contribuições vieram dos autores: Libâneo (2005); Polonia e Dessen (2005); Althuon (1999); Thin (2006); Lahire (2004); Caetano (2008); Bossa (2000); Fernandez (1991); Arroyo (2001), dentre outros.

Sobre a aprendizagem, pude tecer breves notas a partir das contribuições dos autores como: Pain (1985); Matos e Tomanari (2002); Piaget (1977); Lemos (2002); Neves e Damiani (2006) e Moreira e Masini (2006).

Essa investigação teve abordagem qualitativa, utilizando-se o método descritivo, exploratório e a pesquisa de campo. Adotei a entrevista e questionário, envolvendo sete familiares de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I da Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo, no bairro de Pau da Lima e a professora regente.

Posto essas considerações acerca do tema, justificativa e objetivo da presente pesquisa, pretendo expor a seguir os itens que compõem o presente estudo.

A *Introdução* apresenta o tema da pesquisa, o problema, os objetivos geral e específicos, a justificativa, as contribuições dos principais teóricos sobre: família; relação família-escola e aprendizagem, além de uma breve apresentação da metodologia e apresentação da monografia.

A primeira seção *Concepções de Família e sua Historicidade* engloba uma subseção. Narra sobre os diversos conceitos de família e suas mudanças (com as abordagens sociológicas, antropológicas e psicanalíticas), contempla uma contextualização histórica da família desde a Idade Média até a presente data, com as mudanças ocorridas na instituição familiar nas últimas décadas, intercalando os acontecimentos que marcaram esse percurso, bem como aborda sobre as novas configurações familiares a partir da década de 1980 e a definição de classe popular, tendo em vista que a pesquisa focaliza essa classe específica.

A subseção *Entendendo a Relação Família-Escola como Contextos de Construção de Aprendizagem* apresenta a escola como criação burguesa que surgiu no século XVI e vem passando por modificações ao longo do tempo. Essa escola tem uma função social e suas raízes estão entrelaçadas à família, além de ser uma instituição fundamental, com metas e objetivos determinados com o intuito de promover a aprendizagem sistematizada e desenvolver conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores para a formação de um cidadão crítico e agente de transformação.

Dispõe também sobre a escola e a família como contributores e definidores do desenrolar saudável ou do fracasso na aprendizagem das crianças e promove uma reflexão sobre a escola como *locus* permeado por uma cultura ideológica que legitima as desigualdades sociais, culturais e étnicas.

A segunda seção *Teorias da Aprendizagem e seu Panorama Histórico: breves notas* discorre sobre o lugar de destaque, nos debates educacionais, para a compreensão das teorias da aprendizagem. Essas teorias estão envolvidas com os atos de ensinar e aprender e em como se dá esse processo de apropriação do homem para o desenvolvimento mental, destacando-se as correntes com base nos teóricos: Skinner, Piaget, Vygotsky e Ausubel, o qual especificamente discute sobre a aprendizagem significativa.

A terceira seção *Caminhos da Pesquisa* reúne três subseções. Discorre fazendo uma contextualização histórica sobre a busca, a partir do século XIX, por metodologia científica que fosse capaz de levantar dados estatísticos e descritivos dos povos, como também fundamentasse os fatos humanos e sociais dentro de uma perspectiva analítica.

Há o fomento pelas pesquisas qualitativas contestando a hegemonia do modelo clássico padrão e único de se fazer pesquisa, o modelo quantitativo. Em seguida, há uma descrição das pesquisas quanto aos seus objetivos: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e o que leva à escolha de um método que dependerá do juízo sobre o valor que tal abordagem trará para aproximar a realidade estudada. Discorre também sobre o uso de técnicas com base na opção teórico-metodológica seguida, além da leitura, interpretação e análise do material reunido no trabalho de campo.

Na subseção *O Percurso Metodológico*, como o próprio nome diz, descreve toda a trajetória dos motivos, conscientes e inconscientes, que estimularam a pesquisa. Relata sobre as técnicas e os cuidados na escolha da técnica, para a coleta de dados. Prossegue sobre as etapas da pesquisa que se deu primeiramente com o levantamento de dados socioeconômicos culturais e a posteriori, com as entrevistas gravadas nas residências das famílias e na escola com a professora regente, além do clima amistoso e receptivo envolvido nessas etapas.

A subseção *Caracterizando o Campo de Pesquisa* faz um descrição minuciosamente da comunidade de Pau da Lima, da Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo e da Mansão do Caminho.

Subseção *Caracterizando os Sujeitos* traça o perfil das famílias pesquisadas com base no questionário socioeconômico/cultural e do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF).

A quarta seção *Narrativas Sobre as Formas de Atuação das Famílias de Classe Popular no Processo de Construção da Aprendizagem Escolar de Seus Filhos* é o resultado da análise dos dados da pesquisa. Essa seção é composta por quatro subseções, retoma o tema, os objetivos delineados da pesquisa e as respostas para tais indagações.

A subseção *Práticas para o Acompanhamento do Processo de Construção da Aprendizagem: o que dizem as Famílias e a Professora* propõe responder o primeiro item dos objetivos específicos ao identificar as práticas realizadas pelas famílias no processo de construção da aprendizagem significativa de seus filhos.

A subseção *Conhecendo as Condições dos Pais/Responsáveis na Participação do Processo de Construção da Aprendizagem Escolar de Seus Filhos* traz elementos referentes à supervisão parental das rotinas escolares; interação da família com os filhos e dos recursos materiais/culturais do ambiente familiar.

A subseção *A Articulação da Família com a Escola* discorre sobre as reuniões de pais, eventos escolares e construção e execução do Projeto Político Pedagógico.

Por fim, a subseção *Conflitos entre a Família e a Escola e entre Pais e Filhos* traz dados envolvendo as relações amistosas/conflituosas entre família-escola e entre pais e filhos.

As *Considerações Finais* finalmente refletem os resultados referentes aos achados desta pesquisa.

Espero que esse trabalho possa colaborar para que novos elementos relativos aos estudos com famílias de classe popular sejam introduzidos nesta temática, buscando aprofundar os meios específicos de sua relação com a aprendizagem escolar. Almejo, também, proporcionar à escola e ao professor conhecer melhor a realidade de seus alunos e assim minimizar as dificuldades de aprendizagem, bem como estreitar a relação da família com a escola.

2 CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA E SUA HISTORICIDADE

A família é uma instituição social que tem passado por frequentes transformações na sua estrutura, constituindo arranjos complexos, os quais precisam acompanhar as mudanças sociais e, ao mesmo tempo, variam na história, apresentando formas e finalidades diversas.

Com os estudos da Antropologia, comprovou-se, desde o início, que existiam formas diferentes de organizar a reprodução biológica, a sexualidade e a moradia de cada grupo humano que se estudava. Os antropólogos perceberam que em muitas ocasiões essas funções eram entrelaçadas e se articulavam em torno de determinadas formas de parentesco. (SARTI, 2003).

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. [...] 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.

Pesquisas sobre a família no Brasil iniciaram na década de 70, com os estudos reflexivos da sociologia. Estudos de Freyre (1963) descrevem a família patriarcal e suas transformações a partir do século XIX.

O advento dos métodos contraceptivos, das mudanças sociais e econômicas das décadas de 1980 e 1990 foi responsável por uma nova configuração familiar e a mulher foi alçada a outro lugar social, competindo e participando de forma efetiva no mercado de trabalho, assim como também houve um distanciamento do seu lugar no seio familiar.

Tais mudanças refletem outras ainda mais amplas em todo tecido social, econômico e político, levando-nos a ponderar tanto as condições propiciadoras como seus efeitos. Estas mudanças relacionam-se com o aumento das taxas de divórcios e separações conciliatórias, aumento do concubinato e a grande migração de famílias da zona rural para a zona urbana.

Mudanças típicas da modernidade que possibilitaram transformações estruturais da família, tendo como efeito as crescentes opções individuais que

responderiam pelos novos modelos familiares. Outro fator preponderante para as mudanças acima elencadas relaciona-se à política econômica neoliberal, que defende o afastamento do Estado em prestar serviços sociais essenciais às famílias carentes.

Diversos são os conceitos sobre família, aqui destaco como relevantes aqueles com abordagens sociológicas, antropológicas e psicanalíticas.

Para a Sociologia, segundo Toscano (2001), o termo família se relaciona a uma instituição social definida como a associação mais ou menos permanente de marido e mulher, com ou sem filhos, numa visão dentro dos limites de uma sociedade ocidental e cristã.

A instituição família não nasceu com o homem, mas foi estruturada e organizada na medida em que as exigências culturais passaram a assinalar as coletividades humanas.

Toscano (2001, p. 104) diz que:

A família humana surge a partir de um momento na História em que determinadas condições culturais se fizeram presentes e, desde então, ela vem respondendo, tanto em sua estrutura quanto em seu funcionamento às condições concretas do meio que a contém.

Seus membros exerciam obrigações morais entre si, sob a liderança do patriarca, normalmente da linhagem masculina, reunindo em uma mesma comunidade todos seus descendentes, os quais compartilhavam de uma identidade cultural e patrimonial. Essas primeiras entidades familiares, unidas por laços sangüíneos de parentesco, receberam o nome de clãs. (TOSCANO, 2001).

Devido ao grande crescimento territorial e populacional desses clãs, essas entidades familiares passaram a se unir, formando as primeiras tribos, grupos sociais compostos de corporações de grupos de descendentes. (OUTEIRAL, 2003).

Tal organização primitiva das famílias, estabelecidas fundamentalmente nas relações de parentesco sangüíneo, deu origem às primeiras sociedades humanas organizadas. A expressão família surge a partir de uma dessas organizações sociais. (TOSCANO, 2001).

A família é também uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, através de práticas executadas pelos pais ou responsáveis, e desenvolvidas junto aos filhos por meio de ações contínuas, habituais, nas trocas

interpessoais e também por meio de transmissão da herança cultural através das crenças, valores e sentimentos. (SZYMANSKI, 2007).

Romanelli (2008, p. 120) afirma que:

[...] o capital cultural transmitido pela mãe constitui elemento significativo no processo de reprodução social da família que tem, na escolarização dos seus filhos, um recurso importante para promover relativa mobilidade social deles e, indiretamente, da própria unidade doméstica.

Soifer (1994, p. 23) define família como:

Estrutura social básica com entrelaçamento diferenciado de papéis, integrado por pessoas que convivem por tempo prolongado, em uma inter-relação recíproca com a cultura e a sociedade, dentro da qual se vai desenvolvendo a criatura humana premiada pela necessidade de limitar a situação narcísica e transformar-se em um adulto capaz.

Para a Antropologia e a Sociologia, o conceito de família não está reduzido ao grupo domiciliar, tendo em vista que seus laços ultrapassam o domicílio, a cidade, o país. Assim, a família abarca pessoas com diferentes graus de parentesco ou através do casamento e da adoção.

No entanto, no sentido de facilitar o conceito de família, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) reduz seu conceito ao grupo domiciliar, onde sua abrangência máxima vai até os limites físicos da moradia.

Segundo o IBGE/PNAD(1996):

Família é o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar.

Para Laing (1983 *apud* MONTALVÃO, 2009, p. 66), o grupo familiar é descrito como:

[...] conjunto de relações, que pode ser visto como totalidade ou sistema formado por pessoas que se relacionam entre si, por parentesco e/ou por se considerarem pertencentes àquele contexto. Tais relações, idealmente, se caracterizam por união e por influência recíproca direta, intensa e duradoura.

Também conforme Minuchin (1990), a família é um sistema aberto e em transformação constante pela troca de informações com os sistemas extrafamiliares. É uma unidade funcional, isto é, um microssistema, onde as relações devem ser estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder entre os diversos papéis.

A psicanálise trouxe contribuições relevantes acerca da família, que se traduz no conceito de Complexo de Édipo. Este se refere à existência de um complexo universal onde todos nós estamos psicologicamente envolvidos, e que possibilita a formação do sujeito enquanto um ser social e um ser desejante, marcando a nossa entrada na cultura.

A concepção da família está alicerçada no assassinato do pai pelo filho, na rivalidade deste em relação ao pai, no questionamento da onipotência patriarcal e na emancipação das mulheres da opressão paterna. Essa família toma como base a culpa e a lei moral, fundamenta o desejo entre condições conflitantes da autoridade, rebeldia, universal, diferença, crime, castigo.

O Complexo de Édipo é um complexo familiar presente em todas as famílias humanas, pois, além de formador da subjetividade dos sujeitos, ele possui uma função social que se traduz pela transmissão dos valores morais, éticos e sociais, tendo como eixo norteador a posição econômica e cultural de cada família na sociedade.

Tal concepção de família, do início do século XX, será capaz de lidar não só com o declínio da autoridade paterna, mas também com a conseqüente emancipação da subjetividade, visto que tem como seu cerne o amor, o desejo e a sexualidade. Esta família afetiva implica, através do interdito do incesto, no reconhecimento do inconsciente, do desejo e da própria subjetividade. (CARVALHO FILHO, 2008).

A família pode ser pensada sob diferentes aspectos: como unidade doméstica, assegurando as condições materiais necessárias à sobrevivência, como instituição, referência e local de segurança, como formador, divulgador e contestador de um vasto conjunto de valores, imagens e representações, como um conjunto de laços de parentesco, como um grupo de afinidade, com variados graus de convivência e proximidade e de tantas outras formas. Existe uma multiplicidade de formas e sentidos da palavra família, construída com a contribuição das várias ciências sociais e podendo ser pensada sob os mais variados enfoques através dos diferentes referenciais acadêmicos. (VILHENA, 2001).

A família estabelece-se como um campo dinâmico onde predominam tanto os fatores conscientes como os inconscientes, sendo que a criança, desde o nascimento, não apenas sofre passivamente a influência dos outros, mas, reciprocamente, é também um poderoso agente ativo de modificações nos demais e na estrutura da totalidade da família. (ZIMERMAN, 1999).

O modelo dominante na família das camadas populares não é o nuclear, apesar desse modelo ser idealizado por muitos, mas o monoparental. Nestas famílias, em sua grande maioria, a casa é chefiada por mulheres, tornando, muitas vezes, um fator central da relação mãe-filho nestas famílias, uma vez que a mulher tornou-se a provedora.

O conceito de família, ao longo da história das civilizações ocidentais, sempre esteve ligado a duas origens comuns e paralelas: a consangüinidade e a união entre duas pessoas, formalizada através do casamento.

Desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem, escrita sob a inspiração dos ideais filosóficos do Iluminismo, final século XX, o conceito de família vem sendo revisto.

No Brasil, a idéia de família sempre foi a de que ela é constituída de pais e filhos unidos a partir de um casamento regulamentado pelo Estado. No entanto, a Constituição Federal de 1988, abriu e ampliou as formas de constituição de família, reformando, portanto, o seu conceito, bem como tornando mais abrangente a proteção dada pelo Estado.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 dispõe sobre a família e destaca o casamento como a única forma reconhecida como familiar, enquanto que a união estável/concubinato era ignorada e a adoção deixada em segundo plano através de

diferenças de direitos e de tratamento entre os filhos sanguíneos e os adotados, sendo de pouca proeminência o afeto nas relações familiares.

No entanto, com a promulgação da Lei nº 10.406, de 10/01/2002, do atual Código Civil, várias reformas trouxeram inovações ao reconhecer como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, ao igualar o homem e a mulher na sociedade conjugal, e ao vedar quaisquer diferenças de direitos ou de tratamento entre os filhos nascidos dentro do casamento, fora dele ou através da adoção.

Outra mudança de conceito surge também por meio da Lei nº 8.069, de 13/07/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a saber:

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.

Art. 26. Os filhos havidos fora do casamento poderão ser reconhecidos pelos pais, conjunta ou separadamente, no próprio termo de nascimento, por testamento, mediante escritura ou outro documento público, qualquer que seja a origem da filiação.
Parágrafo único. O reconhecimento pode preceder o nascimento do filho ou suceder-lhe ao falecimento, se deixar descendentes.

Art. 27. O reconhecimento do estado de filiação é direito personalíssimo, indisponível e imprescritível, podendo ser exercitado contra os pais ou seus herdeiros, sem qualquer restrição, observado o segredo de Justiça.

Essas mudanças, na lei, buscam ampliar os conhecimentos da família, da sociedade e do Estado sobre a importância da criança e do adolescente no país, ao se reconhecer que as crianças/adolescentes são responsabilidade dos pais, da comunidade e do Estado. A noção de pátrio poder foi substituída por poder familiar indicando a igualdade de pais e mães e valendo-se da mediação da justiça na ausência de consenso entre os pais.

Partindo de uma contextualização histórica da família, iniciada na Idade Média, possibilita-se uma compreensão da resignificação desta na contemporaneidade, apresentando quatro configurações familiares: a família aristocrática/família patriarcal e camponesa na Idade Média, a família proletária e a família nuclear/burguesa na Idade Moderna.

Na Idade Média, com a instituição da sociedade patriarcal (aquela formada pela autoridade do pai), os papéis dos sujeitos eram rígidos, os mantinham submissos, centrados nas questões de hereditariedade e relações de linhagem. As famílias da aristocracia eram extensas, não existia o espaço privado, as relações eram pautadas de forma rígida e os papéis eram desempenhados de forma hierárquica, regido pelas tradições. A estrutura era feudal e havia uma visão de mundo teológica. O pai possuía autoridade absoluta, as mães tinham papel de reprodutoras, porém os cuidados dos filhos eram delegados às amas de leite.

Na família camponesa permanecia a questão da falta de privacidade, a autoridade recaía sobre a comunidade e não sobre uma família específica. O papel da mãe consistia na amamentação dos filhos, sem envolvimento emocional. O índice de mortalidade infantil era enorme, as crianças eram espancadas e negligenciadas e o sentimento de família e infância estava ausente na vida diária das pessoas.

Com o desenvolvimento das cidades e do comércio, trazido pelas grandes navegações, surgem os burgos, as cidades e os burgueses – uma nova classe social. Esse desenvolvimento urbano efetivou as grandes migrações de membros destas famílias para as cidades modernas.

Ariès (1986) marca que o sentimento afetivo relacionado à família e à infância foi intensificado com o surgimento da Modernidade, onde o modelo de família nuclear passa a ser valorizado. Para ele, a descoberta da infância estaria ligada à emergência da família moderna/família conjugal, onde as relações privadas entre pais e filhos haviam se tornado mais importantes.

Com a Modernidade, vinculada aos ideais da Revolução Francesa – Liberdade – Igualdade - Fraternidade, há o favorecimento da Revolução Industrial, trazendo no seu bojo resultados desta mudança familiar: de espaço, cultura, efeitos econômicos, de afastamento do grupo familiar de origem, ausência de vínculos, além de elementos desagregadores.

Com esse novo conceito de família, a vida doméstica é acometida de alterações, aparece a ideia de privacidade e a criança começa a ser percebida e valorizada. Surge a família proletária subjugada a baixos salários, além das péssimas condições de vida. As mulheres deixam o espaço privado, da casa, e passam para o espaço público, colaborando no sustento familiar.

A família burguesa/nuclear emerge como estrutura familiar dominante da sociedade capitalista. Valoriza a privacidade e o isolamento.

No mundo ocidental, a família burguesa tradicional, submetida, organizada e estruturada em torno do pater-famílias, tem prole numerosa e a mulher continua submetida ao poder masculino.

A família contemporânea adquiriu alto grau de complexidade, seja pelo próprio conceito atual de família, ou pela estrutura desta, reunindo inúmeros casamentos, divórcios, uniões legais ou não, escolha do parceiro e filhos resultantes dessas organizações.

Com a evolução do conhecimento científico, os movimentos políticos, sociais do século XX e o fenômeno da globalização, mudanças profundas ocorreram na estrutura da família. Certamente, essas mudanças têm suas raízes históricas atreladas à Revolução Industrial, com a divisão sexual do trabalho, e à Revolução Francesa. (ROUDINESCO, 2003).

Essas mudanças trouxeram novos ideais, promoveram um declínio do patriarcalismo e lançaram as bases de sustentação e compreensão dos Direitos Humanos, a partir da noção da dignidade da pessoa humana, hoje gravada em quase todas as constituições democráticas.

A família contemporânea passa por sérios abalos com a quebra dos padrões tradicionais. Dentre as muitas mudanças, a década de 1970 reflete a passagem da família patriarcal para a família nuclear, haja vista o crescimento rápido e desordenado dos centros urbanos devido ao intenso fluxo migratório das zonas rurais (1940-1950). A família patriarcal constituída por grupos familiares de diversos graus de parentescos (avós, tios, primos, etc.) e habitando em espaços próximos, ofereciam à criança e adolescentes uma rede familiar protetora e com diversos modelos para identificações (mais uniformes, coerentes, estáveis e pertencentes a uma mesma cultura). Com a rápida migração para os grandes centros urbanos passamos a encontrar a família nuclear, constituída por um casal, ou somente pela mãe, um ou dois filhos, longe do grupo familiar de origem, desenraizados de suas culturas. Tal contexto é favorecedor do desamparo e isolamento. (OUTEIRAL, 2003).

Na década de 1980 surgem as questões relacionadas com as novas configurações familiares: famílias reconstituídas, com filhos de casamentos anteriores e do novo casamento, o reconhecimento da lei do divórcio, as perdas de vínculos. As chamadas novas organizações familiares ou novas famílias, novos arranjos familiares, formas de ligação afetiva entre os sujeitos onde existe, ou não,

uma forma de parentalidade que foge aos padrões tradicionais: famílias monoparentais (chefiadas por mulheres ou homens), homoparentais (pai-pai, mãe-mãe), adotivas, recompostas (casais separados contraindo novas núpcias, juntando filhos do casal anterior e gerando outros), concubinárias, temporárias, de produções independentes, barrigas de aluguel, embriões congelados e produção artificial com doador de espermatozoides anônimo. (OUTEIRAL, 2007).

Lidar com uma configuração distinta da atual exige o despreendimento das formas preconcebidas de uma organização familiar que implicava arranjos onde as funções estavam demarcadas de forma inequívoca. Pai e mãe, supostamente sabiam protagonizar suas funções na medida em que o contexto sócio-histórico favorecia a clareza dos papéis desempenhados, incluindo questões de gênero. Autoridade e afeto se combinavam, de acordo com os papéis culturalmente prescritos. (IBRAHIM, 2003).

Tudo isso tem um impacto que ameaça a hegemonia do modelo tradicional, provocando reações sustentadas na representação de família no imaginário judaico-cristão, os ideais culturais. São arranjos que destoam da tradição da família burguesa que predominou historicamente durante um período e que está inscrita no nosso imaginário com raízes profundas. (CECCARELLI, 2007).

Nesse estudo abordaremos, especificamente, sobre as famílias de classe popular, situando a realidade de algumas famílias da periferia da cidade de Salvador, onde perceberemos diferenças na constituição da família e da relação com as crianças que diferem dos modelos estabelecidos pelas classes burguesas. Desta forma, as famílias de classe popular instituem uma dinâmica social própria, com práticas diferentes das disseminadas pelo modelo dominante.

A grande rede de parentesco, a instabilidade conjugal e a circulação de crianças em famílias adotivas são formas abrangentes e flexíveis de modelos que diferem do modelo de família nuclear. Por conta dessa diversidade, estabelecem-se relações com certa tendência a gerar preconceitos e estereótipos implicados numa ideologia dominante e excludente. (FONSECA, 2003).

Fonseca (1989) afirma que, mesmo tendo suas identidades históricas desconsideradas, vivendo sob precárias condições de vida e sofrendo pressões do mercado competitivo, essas famílias de classe popular preocupam-se em preservar a infância dos filhos, mantendo-os longe do trabalho, das ruas, das drogas e da

violência urbana e têm na escola um lugar idealizado que garantirá condições para que o futuro dos seus filhos seja diferente do que tiveram.

O termo classe social é uma construção sociológica e está relacionada à sociedade moderna, que advém da Revolução Industrial. Sua definição foi construída nas relações de produção, ou seja, no âmbito econômico. As relações de produção constituem as relações de classe, marcadas pelo antagonismo entre os detentores dos meios de produção e os portadores da força de trabalho, representados pela burguesia e proletariado. Desta forma, o fator econômico é a característica central desta definição de classe. (THOMPSON, 2001).

A categoria família de classe popular se refere, àqueles sujeitos que são destituídos de poder, riqueza e prestígio social, localizados em segmentos sociais de subordinação. Porém, não limitarei o termo classe popular às pessoas que necessitam de nossa ajuda e compaixão, mas ao ambiente das relações sociais, de exploração e de resistência à exploração.

Essas famílias estão localizadas em bairros da periferia de Salvador, recebem assistência do Governo, o “Bolsa-Família”, a moradia está situada em zonas de risco e desmoronamento, com ocupações irregulares de terras (invasões) e assentamentos precários. Existe uma grande concentração de pobreza material e cultural, além das condições precárias de existência, exclusão social, econômica e política, reflexo do processo de dominação e da pauperização dessas comunidades.

São segmentos populares empobrecidos e em vulnerabilidade social, o que significa que não têm acesso aos direitos sociais básicos, vivendo em situação de desproteção pessoal e social.

Além do salário, as principais fontes de renda são biscates e o pequeno negócio realizado em estabelecimentos comerciais conjugados com as habitações, ou nas próprias vias de circulação do bairro. Entre as ocupações mais citadas pelos que estão trabalhando, estão elencadas as atividades ligadas à construção civil para os homens e o serviço doméstico para as mulheres.

Essa seção foi a narrativa dos diversos conceitos de família e suas mudanças (com as abordagens sociológicas, antropológicas e psicanalíticas), contemplando uma contextualização histórica da família desde a Idade Média até a presente data, com as mudanças ocorridas na instituição familiar nas últimas décadas, intercalando os acontecimentos que marcaram esse percurso, bem como aborda as novas configurações familiares a partir da década de 1980 e a definição de classe popular.

2.1 ENTENDENDO A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA COMO CONTEXTOS DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM

A escola institucionalizada é uma criação burguesa que surgiu no século XVI. No entanto, graças a Revolução Industrial, alguns aspectos das exigências da escola burguesa, ao longo do tempo, passaram por modificações e as consequências dessas mudanças tornaram possível o ingresso das camadas populares na escola.

Como instituição social e sistema de educação formal, aparece a partir da Idade Moderna e suas raízes encontram-se entrelaçadas à família, embora sua concepção existisse desde a Paideia, na Grécia Antiga.

Com características de instituição para o apoio da família, desde o século XVII, a escola é vista como auxiliadora da educação familiar e seus membros adultos estavam disponíveis para outras ocupações na sociedade. (CUNHA, 2003).

Nas últimas décadas, a família vem passando por inúmeras transformações assim como a escola, a qual emerge como agente socializador e formador para o mercado de trabalho.

Para Romanelli (2008, p. 105):

[...] a escola não é a extensão da vida doméstica, pois é uma instituição da esfera pública pautada por regras formais e impessoais e nela imperam princípios gerais e burocráticos.

[...] Famílias constituem instituições marcadas pela heterogeneidade, associadas à desigualdade social e à diversidade cultural.

Responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, a escola e a família surgem como instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das crianças, atuando como facilitadoras ou obstruindo o crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Na família, os objetivos, conteúdos e métodos são diferenciados, é estimulado o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. Na escola, contudo, os conteúdos curriculares garantem a instrução, a apreensão de conhecimentos, tendo uma preocupação pelo processo ensino-aprendizagem. (DESSEN, 2007).

Para Dessen (2007, p. 26):

A escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória seletiva, criatividade, associação de idéias organização e seqüência de conhecimentos.

A família e a escola emergem como duas instituições primordiais para desencadear o desenvolvimento das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social.

Neste contexto, a escola precisa focar não apenas na apreensão de conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que devem acontecer de maneira contextualizada, mas ir além, buscando a formação de um cidadão crítico e agente de transformação, uma vez que é nesse espaço que se dá o desenvolvimento das idéias, das crenças e dos valores.

Para que a escola exerça sua função social como local de oportunidades, de interação e de encontro com o saber, para que haja esse paralelo tão importante para o sucesso do aluno, a metodologia, o planejamento e o curriculum têm grande relevância, pois cabe à escola organizar sua proposta pedagógica com uma filosofia adequada à comunidade que atende e que os professores façam seus planejamentos e ainda que atuem como formadores de opinião.

Para tanto, o desafio da escola consiste em fazer do ambiente escolar um meio favorecedor do aprendizado com qualidade.

Para Libâneo (2005, p.117):

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

A escola tem dificuldades na promoção de ações que tragam a família para ser aliada e a família, por sua vez, ainda não concebeu a idéia de que precisa estar

incluída no processo de ensino e aprendizagem dos filhos independente de seu nível de escolaridade.

No entanto, os pais com baixo nível sócio-econômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participar do currículo escolar. Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de uma imagem negativa em relação a sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inconveniência em relação à aprendizagem. Tais limitações também podem estar ligadas ao receio dos professores de serem cobrados e fiscalizados pela família, com a percepção de que os pais não têm capacidade ou condições de auxiliar os filhos e a falta de um projeto que articule família e professores, para um meio de colaboração mútua. (POLONIA e DESSEN, 2005).

Dentro desse contexto, houve a necessidade de se criar programas que aproximem as escolas das famílias. Podemos perceber que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 demonstra a valorização da importância da família no processo de ensino-aprendizagem:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]
 VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;
 VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica.

Corroborando com essa idéia, Althunon (1999, p. 50) comenta:

Acredito que tal tarefa não seja das mais fáceis, uma vez que, dadas as inseguranças, incertezas, angústias individuais e coletivas, cada um entricheirou-se no seu lado.
 Se o diálogo entre pais e filhos está difícil, também está difícil o diálogo entre pais e professores. Cada qual defende, com veemência, o seu ponto de vista e não raro a escola passa a ser depósito de raivas, frustrações e ressentimentos por parte dos pais.
 Construir uma parceria pressupõe, de ambas as partes, enxergar-se como copartícipes da educação do jovem.
 Os pais não podem delegar essa responsabilidade única e exclusivamente para a escola, e a escola não pode eximir-se de ser coresponsável no processo formativo do aluno. Não basta construir conhecimento: é preciso viabilizar que o aluno construa sua identidade, sua autonomia com responsabilidade, sua cidadania. E isso só é possível se família e escola andarem juntas, sendo ambas sujeitos do processo educativo do jovem cidadão.

Vemos nessa fala de Althuon a necessidade de se criar oportunidades para que a família possa estar mais próxima da escola, sendo mais ativa na educação dos filhos. Mas isso, no entanto, requer que a escola também crie um espaço para a construção do conhecimento onde família e escola sejam parceiros e busquem juntos a co-participação nesse processo formativo. Desta forma, a viabilização pela escola, da participação, pela família, no Projeto Político Pedagógico é o começo para se iniciar essa aproximação.

Vale ressaltar que o objetivo desta aproximação é a colaboração efetiva com a oportunidade de discutir questões de ordem político-pedagógica que estruturam e fundamentam o Projeto Político Pedagógico na busca pela qualidade da educação oferecida e exercício da cidadania por meio de compartilhamento das tomadas de decisão da instituição. Não basta a família estar presente apenas para evidenciar o cumprimento de rotinas burocráticas ou a título de fiscalização, mas que entenda o que está sendo discutido e possa colaborar de forma efetiva.

Escola e família precisam ter uma linguagem comum e posicionamentos adotados de forma colaborativa no trato da escolarização dos filhos, assim, é possível que os alunos adquiram uma aprendizagem mais significativa, um percurso estudantil mais tranqüilo e um desenvolvimento intelectual e emocional mais harmonioso.

De acordo com pesquisas de Polonia e Dessen (2005), os pais se preocupam, se envolvem com as atividades escolares dos filhos, estão atentos à avaliação do desempenho escolar, independente do seu nível socioeconômico/cultural ou escolaridade.

É preciso promover esforços para a compreensão das relações família-escola, de forma que estas sejam espaços efetivos para a aprendizagem significativa.

Na busca por ações contínuas, vários são os esforços, tanto da escola como da família, para promoverem a descontinuidade dos conflitos. Uma das dificuldades na integração família-escola é que a família ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade e não possibilita uma distribuição igualitária das competências e o compartilhamento das responsabilidades. É preciso, portanto, mudanças que dependam de transformações na cultura atual da escola, tendo o Projeto Político Pedagógico como meio promotor desta inserção, interrompendo a preocupação centrada apenas nos resultados escolares. (DESSEN, 2007).

No que se refere às relações entre as famílias populares e a escola, ou à relação das famílias populares com a escolarização, os questionamentos mais freqüentes nas esferas educacionais são aqueles normativos, inclinados a insistir no déficit da ação dos pais no que tange à escola. É um discurso dirigido às frações mais dominadas e mais carentes das classes populares, aquelas que são mais afetadas pela precariedade das condições de vida. (THIN, 2006).

Assim, para a compreensão mais efetiva das relações entre as famílias populares e a escola deve-se levar em conta que tais relações colocam em jogo as maneiras de estar com as crianças, as formas de examinar as aprendizagens, as comunicações e, ainda, a doutrinação dos comportamentos infantis ou juvenis. (THIN, 2006).

Percebem-se, nas relações entre professores e famílias, práticas socializadoras divergentes, contraditórias. Tais práticas precisam ser compreendidas e mediadas pelo modo escolar de socialização, visando encurtar a distância destas relações. Assim, ao se analisar as relações entre famílias populares e escola nesse aspecto, é exigido, no mínimo, o abandono da visão dominante que caracteriza essas famílias pela desorganização, desestrutura, displicência, e que se pondere que as práticas e os modos de fazer da família não são totalmente incoerentes, que elas têm uma lógica peculiar e não parecem incoerentes senão quando confrontadas com as normas da escola ou com as normas dominantes da vida social. (THIN, 2006).

Lahire (2004) aponta alguns aspectos que colaboram para a situação de êxito ou de insucesso na escola: as formas de familiaridade da cultura escrita, as condições e as disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

Ao se investigar esse tema temos como ponto em comum dos diversos pesquisadores a questão da dicotomia entre eles, pois ao invés de parceiros, eles tornam-se adversários. (CAETANO, 2008).

É importante considerar a escolaridade das crianças de classe popular sob uma ótica mais inclusiva, com a necessidade de investimento no sentido de favorecer, através dos estudos, sua ascensão social, mesmo quando se façam notórias e evidentes as freqüentes histórias de fracasso escolar.

[...] 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 um caminho do chamado fracasso escolar. Há, portanto, indícios de que as famílias guardam sempre uma esperança de ascensão social mediante a educação formal. (CRUZ, 2007, p. 41).

De um modo geral, as famílias anseiam que escola realize não apenas os aspectos pedagógicos como também afetivos. Persevera-se em considerar a escola uma continuidade da família, deslocando-se para a instituição escolar termos de parentesco num jogo ilusório de fazer desta uma extensão da vida doméstica.

As escolas relutam na transmissão da socialização primária já que esta vinha sendo uma atribuição exclusiva da família. Esse processo de socialização primária é contínuo onde a criança interioriza valores e normas culturais, representações que são apreendidas para captar a diversidade cultural e as desigualdades sociais. São interiorizados valores e normas associados à cultura, indicativos de pertencimento específico de uma determinada classe social.

A escola foi compelida a lidar com a diversidade que envolve os sistemas humanos, que exige uma reflexão constante sobre seus rumos, valores, preconceitos, reforçando a necessidade de parcerias que a ajudem a pensar e que somem com a diferença do seu olhar.

A escola, ao invés de incluir as famílias, tem caminhado no sentido da exclusão, possui muros que a afastam da comunidade. Necessário se faz em buscar formas de poder estabelecer canais de comunicação mais efetivos com o grupo familiar/ comunidade, tornando a escola não só mais atrativa como também mais atualizada. (OUTEIRAL, 2004).

Esse período de desamparo e da banalização atinge de cheio as estruturas familiares surgindo problemas de desenvolvimento e de sofrimento emocional. Emergem as patologias do vazio, as estruturas narcísicas, os *borderlines*, o sentimento de não-ser e de invisibilidade, as adicções (substâncias psicoativas, sexualidade maníaca), tentativas de suicídio, as dificuldades de aprendizagem, os comportamentos antissociais, a banalização da violência, refletindo, portanto, as patologias da contemporaneidade. Surgem as dificuldades no estabelecimento de limites, com prejuízos na capacidade de pensar. Crianças e adolescentes passam a

descarregar seus impulsos diretamente nas ações, sem intermediação do pensamento. Comunicam-se nas ações, agindo, atuando para sentirem-se vivos.

O borramento dos papéis familiares corrobora para os problemas do desenvolvimento das crianças e adolescentes, sejam estes afetivos, sociais ou pedagógicos. Observam-se as crises de autoridade, onde pais têm que se haver com filhos que não aceitam as regras. Sua autoridade, portanto, é desqualificada e a família fica sem abrigo, perplexa e insegura frente às aceleradas mudanças da sociedade atual. Há uma falta de limites proveniente da falta de intimidade. Limite este que é conseqüência da ausência de um vínculo afetivo, que se encontra tênue e que só é possível o seu estabelecimento com o estabelecimento primeiro do afeto, já que a criança responde ao afeto e não às regras. (AOKI, 2007).

Klein (1975) fala da necessidade de reparação, sobre perdoar os pais da infância, suas faltas, seus erros e dificuldades, para alcançar as condições de aquisição de paz e capacidade de amar. O tempo de privação tem sido longo e precoce, interferindo no crescimento emocional, faltando o tempo mínimo necessário para a construção do vínculo. Daí, portanto, retomar a ponte afetiva do vínculo.

Pais e professores se veem muitas vezes desprovidos de recursos internos para lidar com tantas demandas que lhes chegam, porém, é importante se perceber e se colocar concretamente frente a tais situações. Preocupação em olhar, escutar tais demandas ao invés de impor, exigir, julgar. Olhar para aquele que está conosco acabará nos norteando mais do que os muitos livros que lemos em nossa formação. A gente aprende acompanhando, portanto, faz-se necessária a construção de um degrau de apoio para se conquistar a autoestima oferecendo continência e acolhida, a possibilidade de construção de vínculos estáveis e profundos. Cabe à família, a responsabilidade de educar crianças e adolescentes, proporcionando modelos de identificação e imposição de restrições necessárias a um processo educativo.

Para a aquisição da aprendizagem, segundo Bossa (2000), é necessário um corpo com disposição afetiva e intelectual que influencia e é influenciado pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio. Tanto os fatores biológicos (intrínsecos) como os sociais (extrínsecos), além de estarem entrelaçados, são capazes de influenciar o processo de aprendizagem seja de forma positiva ou negativa.

Fernandez (1991) afirma que para aprender é necessário que se construam vínculos de aprendizagem, através da articulação com o meio, com intercâmbios

afetivos, cognitivos, orgânicos e simbólicos, e que para a construção da aprendizagem requer um aprendiz e um ensinante, onde não apenas o professor, mas qualquer pessoa que participa desse processo e no vínculo estabelecido com esse aprendiz.

Portanto, a família não pode delegar para a escola suas responsabilidades assim como a escola não pode isentar-se de ser co-responsável no processo formativo dos estudantes.

Cabe à escola não apenas o papel de transmissor de conteúdos, mas de um lugar onde se discutem questões sociais como: orientação sexual, drogas, DST's, violência, orientação profissional, etc. e questões atuais da sociedade, do cotidiano, da comunidade. (OLIVEIRA, 2001).

A escola e também a família são efetivamente contribuintes e definidora do desenrolar saudável ou do fracasso na aprendizagem que podem igualmente desenvolver bloqueios, de impedir que a aprendizagem se processe corretamente ou pode ser promotor de um desenvolvimento saudável possibilitador de aprendizagens significativas. (OLIVEIRA, 2001).

Arroyo (2001, p.17) sustenta a concepção de que existe uma cultura escolar a qual foi sendo vagarosamente construída e na interação com uma cultura maior e que esta exerce um peso sobre o sucesso ou fracasso escolar.

Para ele:

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição.

Visto por esse ângulo, o autor declara que o êxito ou o fracasso escolar é gerado pelo sistema de ensino e pela cultura escolar. Ocorre, então, que a prática desta instituição está permeada por uma ideologia que legitima as desigualdades sociais, étnicas e reforça a crença de que crianças pobres não aprendem. Assim, o fracasso escolar determina a exclusão da escola, e muito provavelmente da

sociedade, um número considerável de crianças cujas origens pertencem à classe popular.

Esta subseção apresenta a escola como criação burguesa que surgiu no século XVI e vem passando por modificações ao longo do tempo. Essa escola tem uma função social e suas raízes estão entrelaçadas à família, além de ser uma instituição fundamental, com metas e objetivos determinados com o intuito de promover a aprendizagem sistematizada e desenvolver conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores para a formação de um cidadão crítico e agente de transformação. Discute, também, sobre a escola e família como contributores e definidores do desenrolar saudável ou do fracasso na aprendizagem das crianças e promoveu uma reflexão sobre a escola como *locus* permeado por uma cultura ideológica que legitima as desigualdades sociais, culturais e étnicas.

3 TEORIAS DA APRENDIZAGEM E SEU PANORAMA HISTÓRICO: BREVES NOTAS

Tendo em vista o crescente desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o processo de ensino e de aprendizagem vem ocupando lugar de destaque nos debates educacionais, o que requer por parte dos profissionais da educação mais compreensão sobre temas como as teorias da aprendizagem. Essas teorias buscam avaliar a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo da evolução cognitiva do homem e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento.

Como então o sujeito adquire o conhecimento? De que forma esse conhecimento se torna eficaz para ser utilizado e percebido pela consciência? E como esse conhecimento pode ser ampliado e disponibilizado para a apreensão da realidade?

Para Pain (1985), o ato de aprender envolve um vasto processo que, por um lado, é individual e singular a cada sujeito, e, por outro, implica o ambiente socio-cultural em que esse mesmo sujeito está inserido.

O processo de aprendizagem escolar abrange desde a habilidade motora para pegar um lápis, organizar o material, desenvolver a lateralidade e motricidade, até os conhecimentos preliminares da criança, sua história de vida, linguagem, motivação e interesse para aprender, auto-estima e outros.

A aprendizagem escolar ocupa-se com os aspectos cognitivos e emocionais, bem como das relações interpessoais experienciadas nos grupos sociais específicos.

Para França (2003, p. 107):

[...] a aprendizagem escolar é como uma inter-relação que compreende aspectos externos (pertinentes à escola enquanto ensinante) e aspectos internos (pertinentes ao aluno enquanto aprendente), sendo que os dois aspectos são permeados pelo social.

Para a Psicologia da Aprendizagem várias são as correntes teóricas que procuram explicar, através de diferentes abordagens, como os sujeitos aprendem e como se dá o desenvolvimento mental de uma pessoa.

Descreverei abaixo as características das principais correntes teóricas da aprendizagem, tendo como base os teóricos Skinner, Piaget, Vygotsky e Ausubel:

a) *Skinner e o Behaviorismo Radical*: o Behaviorismo teve sua origem em 1913, com Watson, ao propor uma mudança na Psicologia, tanto em seu objeto de estudo quanto em seu método. O objeto deixa de ser a mente e passa a ser o comportamento por si mesmo. Dá lugar a experimentação e observação direta.

Posteriormente, na década de 30, surge Skinner, que defende que o comportamento deve ser explicado através da observação e descrição das relações entre eventos naturais, como o organismo e o ambiente. Skinner centrava seu olhar nas alterações ambientais ocorridas em decorrência de determinada ação.

Matos e Tomanari (2002) trazem a visão do behaviorismo radical que propõe que o objeto de estudo da psicologia é o comportamento dos seres vivos, especialmente do homem. É radical porque nega ao psiquismo a função de explicar o comportamento e também por considerar o comportamento como algo que está sempre em reconstrução.

Para os behavioristas, a ênfase se dá nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito e também nas respostas aos estímulos externos.

As aprendizagens desejadas são expressas em termos de comportamentos observáveis e verificadas as condutas pelos comportamentos apresentados ao final da instrução.

Nessa concepção, aprender significa estabelecer condicionamentos desde a tenra infância, o sujeito é passivo e a aprendizagem não está intrínseca ao organismo, mas precisa ser impulsionada a partir do ambiente.

A aprendizagem, para o behaviorismo, é entendida como uma modificação do comportamento provocada pelo agente que ensina, pela utilização adequada dos estímulos reforçadores e sobre o sujeito que aprende.

b) *Piaget e a Epistemologia Genética*: Piaget sempre esteve preocupado com a origem (a gênese) do conhecimento da criança, em como a criança aprendia, como o conhecimento desenvolvia de um estágio menos elaborado para um mais elaborado. A partir daí, ele descreve os processos que levam a esse conhecimento mais elaborado, onde cada etapa do desenvolvimento se ancora nas estruturas pré-existentes como também de sua relação com os objetos.

Para Piaget (1977), o desenvolvimento da inteligência é a condição para que o homem construa conhecimento sobre o meio. Para haver tal desenvolvimento são necessárias estruturas cognitivas que mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação.

Na assimilação, a pessoa entra em contato com o objeto de conhecimento e retira deste algumas informações e as retém a partir de estruturas já existentes. A acomodação ocorre para ajustar os novos dados incorporados aos de esquemas anteriores no processo de assimilação, produzindo a adaptação, diz respeito às mudanças da estrutura cognitiva na relação com o meio.

Para Piaget, a inteligência é vista como o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Enquanto a assimilação é dirigida pelo sujeito cognoscente, a acomodação é encaminhada às exigências do ambiente.

O desenvolvimento infantil segue etapas chamadas por estágios: o sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal que são diferentes esquemas de interação entre o sujeito e o mundo externo.

Segundo Piaget, o conhecimento ocorre quando as estruturas de pensamento encontram-se apoiadas sobre uma base sólida e a passagem de um estágio para outro depende da consolidação e superação do estágio anterior. Independentemente do estágio em que os seres humanos se encontrem a aquisição de conhecimentos acontece por meio da relação sujeito/objeto. Esta relação é dialética e se dá por processos de assimilação, acomodação e equilibração. O dinamismo da equilibração acontece através de sucessivas situações de equilíbrio - desequilíbrio - reequilíbrio na busca pelo domínio do objeto do conhecimento.

A aprendizagem, então, se dá através do envolvimento ativo do sujeito na construção do conhecimento, ação e tomada de consciência da coordenação das ações.

c) *Vygotsky e a Teoria Sócio-Histórica*: Vygotsky é um teórico interacionista, para ele o conhecimento é o resultado da interação social e da cultura. Seu foco de estudo está nas relações entre o pensamento verbal e a linguagem, na importância da relação e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Corroborando com esse pensamento, Neves e Damiani (2006, p. 7) comentam:

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Para Vygotsky (1998 *apud* MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE , 2009, p. 7) “a aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidades para pensar, é a aquisição de muitas capacidades para pensar sobre várias coisas”.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é considerada como um processo que antecede o desenvolvimento, aumentando-o e possibilitando o seu surgimento. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, criando condições para quanto mais aprendizagem houver, mais desenvolvimento ocorrerá.

É através do processo da mediação que se desenvolvem as funções psicológicas superiores. O instrumento e o signo são os elementos responsáveis por essa mediação. O instrumento dirige as ações sobre os objetos e o signo ajusta as ações sobre o psiquismo humano, pois através do signo o homem pode controlar voluntariamente suas atividades psicológicas ampliando sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações.

Existem dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real que diz respeito às conquistas já concretizadas no sujeito, são as competências que este já domina, são capacidades adquiridas que ele consegue realizar sozinho sem a ajuda ou intervenção de alguém. E o desenvolvimento potencial que se refere àquilo que o sujeito sabe fazer, porém necessita de ajuda de outra pessoa, são capacidades em via de serem construídas.

Chama-se Zona de Desenvolvimento Proximal ou ZDP à distância do que a criança sabe fazer (nível de desenvolvimento real) e do que ela faz com ajuda de alguém (nível de desenvolvimento potencial). Essa zona “define aquelas funções que ainda não amadureceram que estão em processo de maturação. (PINHEIRO, 2007).

d) *Ausubel e a Teoria da Aprendizagem Significativa*: a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria cognitivista que procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento.

David Ausubel é um dos teóricos que desenvolveu um referencial teórico para articular toda a complexidade que envolve o processo de ensino e de aprendizagem. Ele propôs uma teoria, conhecida por Teoria da Aprendizagem Significativa, através da qual declara que é a partir de conteúdos que os sujeitos já possuem na estrutura cognitiva, que aprendizagem pode ocorrer. Esses conteúdos prévios recebem novos conteúdos que, por sua vez, modificam e dão outras significações àqueles pré-existentes. Para tanto, ele analisou as interações entre professor, aluno e o conhecimento. Desta análise surgem duas formas de aprendizagem: aprendizagem significativa e mecânica.

Para Ausubel (1978 *apud* LEMOS, 2002, p. 5), a aprendizagem significativa acontece:

Quando o sujeito consegue relacionar, de forma não arbitrária e não literal, o conteúdo a ser aprendido com aquilo que ele já sabe, conseguindo, assim, generalizar e expressar esse conteúdo com sua própria linguagem. Quando não estabelece esse relacionamento e não formula essa generalização, diz-se que houve aprendizagem mecânica, ou seja, o indivíduo só consegue expressar as idéias repetindo as mesmas palavras, memorizadas de forma arbitrária e literal, sem ter, de fato, assimilado os conteúdos envolvidos.

Torna-se necessário a promoção de um ensino sistematizado para que as idéias sejam apreendidas de forma significativa, e que as novas idéias sejam acumuladas e tornem-se substanciais.

Para tanto, é preciso a utilização de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos classificadores que facilitem a aprendizagem.

Para Novak (1981 *apud* VASCONCELOS, PRAIA e ALMEIDA , 2003, p.15):

Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si. Sua principal função é de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa.

O oposto da aprendizagem significativa é a aprendizagem mecânica, onde as novas idéias não se relacionam de forma lógica e clara com nenhuma idéia já existente na estrutura cognitiva do sujeito, porém são decoradas/memorizadas. As informações são armazenadas de forma arbitrária, não há flexibilização no seu uso e muito menos podem ser acessadas a longo prazo.

Como conseqüência, o indivíduo não é capaz de apreender o novo conhecimento, não aprendeu o significado, o sentido, apenas memorizou sua definição. Desta forma, ele se torna incapaz de retomar tal conhecimento em contextos diversos.

Importante destacar que, apesar de Ausubel enfatizar a aprendizagem significativa, ele tinha conhecimento que, durante o processo de ensino-aprendizagem, também ocorriam circunstâncias onde a aprendizagem mecânica era inevitável.

Para Ausubel, existem quatro tipos de aprendizagem: por recepção mecânica, por recepção significativa, por descoberta mecânica e por descoberta significativa. Primeiro a informação é disponibilizada ao aluno numa aprendizagem por recepção. Em seguida, ao reter a nova informação, associando ao que já sabe, ocorre aprendizagem significativa, porém, se ele tenta apenas memorizá-la, ocorre aprendizagem mecânica.

A aprendizagem significativa só ocorre quando a nova informação interage com conceitos relevantes, inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva. Quando conceitos relevantes não existem na estrutura cognitiva do aprendiz, novas informações precisam ser aprendidas mecanicamente, não se relacionando a nova informação com os conceitos já existentes. (MOREIRA e MASINI, 2006).

Essa seção discorreu sobre o lugar de destaque, nos debates educacionais, das teorias da aprendizagem, a importância de se conhecê-las, suas especificidades de ação e aplicabilidade, pois estão envolvidas com os atos de ensinar e aprender e em como se dá esse processo de apropriação do sujeito para o desenvolvimento mental, destacando-se as correntes com base nos teóricos: Skinner, Piaget, Vygotsky e Ausubel.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Desde o século XIX, surgem sinais de insatisfação, na sociedade europeia ocidental, principalmente na França e Inglaterra, por reivindicar uma metodologia autônoma e compreensiva que fosse capaz de não apenas levantar dados estatísticos e descritivos dos povos, mas também de fundamentar os fatos humanos e sociais dentro de uma perspectiva analítica. (CHIZZOTTI, 2003).

Nessa época, utilizava-se o paradigma clássico, onde o conhecimento da verdade científica era único. As teorias começam a ser substituídas por outras de tal forma que as verdades não são mais vistas como absolutas e sim como instrumentos e conceitos provisórios para se entender a realidade.

Os métodos qualitativos foram se desenvolvendo a partir do final do século XIX e início do XX. Eles são herdeiros de duas grandes tradições: uma que vem da Antropologia, do que chamamos métodos etnográficos, e uma da Sociologia qualitativa que se desenvolveu no mundo anglo-saxônico, sobretudo nos Estados Unidos, com a Escola de Chicago. (DUARTE, 2002).

A década de 1960 contribuiu para contestar a hegemonia de um modelo padrão e único de se fazer pesquisa, isso com base nas críticas da Escola de Frankfurt, formado pelo grupo de intelectuais de inspiração marxista.

Minayo e Sanches (1993) trabalharam para superar a contraposição estudos qualitativos *versus* estudos quantitativos, sem abandonar as características e as contribuições de cada abordagem. Questionam que as pesquisas científicas não podem se reduzir a apenas uma única forma de conhecer o mundo. Citam que esses questionamentos abalaram as bases do positivismo. Tem legitimidade interna (ao focalizar as particularidades e as especificidades dos grupos sociais estudados), mas tem sua fragilidade quando da possibilidade de generalizar os resultados para toda a comunidade.

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 21).

Aguilar e Ander-Egg (1998, p. 119) também concordam com os autores acima:

Nós achamos que ambas as perspectivas, longe de serem excludentes, são complementares, e que a escolha, em um momento dado, deve reger-se por critérios de conveniência de acordo com o objeto de estudo e a orientação da avaliação: uma avaliação orientada para o processo requer a utilização de métodos qualitativos, ao passo que uma avaliação centrada em resultados deverá utilizar procedimentos quantitativos em muitos casos.

De acordo com Gil (2002), uma pesquisa, tendo em vista seus objetivos, pode ser classificada em:

1) Pesquisa exploratória: tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

2) Pesquisa descritiva: tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Destacam-se também na pesquisa descritiva aquelas que visam descrever características de grupos (idade, sexo, procedência etc.), como também a descrição de um processo numa organização, o estudo do nível de atendimento de entidades, levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população, etc.

Também são pesquisas descritivas aqueles que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre o candidato e a escolaridade dos eleitores.

A escolha de um método, para saber se é útil ou não, dependerá do nosso juízo sobre o valor que tal abordagem nos aproximará da realidade estudada. Para tanto, o uso de técnicas como: entrevistas, questionários, etc. será a base para uma opção teórico-metodológica que está no cerne de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais. Generalizando, tais debates abordam problemas ligados à forma adotada pelo pesquisador em situações de contato, ao seu grau de familiaridade com o referencial teórico-metodológico seguido e, principalmente, à leitura, interpretação e análise do material reunido no trabalho de campo. (DUARTE, 2002).

Segundo Queiroz (1988 *apud* DUARTE, 2002, p.147):

[...] a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos.

Durhan (1986) está ciente dos ardis embutidos no processo de identificação subjetiva determinado nesse tipo de coleta de dados, principalmente quando pesquisador e entrevistado compartilham de um mesmo universo cultural. Nesses casos, admoesta sobre o risco de se começar a explicar a realidade pelas categorias “nativas”, ao passar a perceber a realidade exclusivamente pela ótica do entrevistado.

Para Velho (1986, p. 16):

[...] o risco existe sempre que um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, valores, gostos, concepções [...]
[...] é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade precisa ser “incorporada ao processo de conhecimento desencadeado”, o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa.

Para a realização dessa pesquisa foi escolhida, como delineamento do estudo, a pesquisa de campo, utilizando o método descritivo, exploratório, com abordagem qualitativa, envolvendo uma amostra intencional.

A pesquisa é de campo porque envolve a observação do que ocorre no real, bem como a coleta dos dados. Para Marconi e Lakatos (1996, p. 75):

Uma pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

O método de pesquisa descritivo visa observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que um fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

É exploratório por ter como finalidade a familiarização com o fenômeno e a obtenção de uma nova percepção a seu respeito, descobrindo-se novas ideias em relação ao objeto de estudo.

A amostragem é intencional pela homogeneidade dos sujeitos, os quais são familiares de alunos de uma mesma escola.

Para Fontanella (2008, p.17):

Em termos operacionais, a questão que orienta a amostragem não probabilística relaciona-se à homogeneidade fundamental que deveria estar presente na amostra, isto é, aos atributos definidos como essenciais, presentes na intersecção do conjunto de características gerais dos componentes amostrais.

A seguir, descreverei o percurso metodológico que viabilizou conhecer as formas de atuação de famílias de classes populares no processo de construção da aprendizagem escolar dos seus filhos.

4.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Em outubro de 2009 iniciei um curso de Observação de Bebês onde tive a oportunidade de conviver, semanalmente por uma hora, durante todo o ano de 2010, com uma família de classe popular e seu pequeno bebê, morador de uma comunidade carente na região periférica da cidade de Salvador. Tal vivência levou-me a refletir sobre as formas de comunicação, ajuda mútua entre os parentes e vizinhos, violência, falta de saneamento básico, falta de condições mínimas de sobrevivência e mesmo em tais condições de precariedade, pude também perceber o amor, as trocas de informações e cuidados com a aprendizagem dos filhos.

Foi um ano de muitas experiências, um contraste social enorme e de exclusão social, jovens no mundo da delinquência sendo alvos fáceis na mão de traficantes e formas de perceber o mundo um tanto quanto diferente daquela a que estava acostumada a conviver. De todos esses a experiência de conviver com traficantes de drogas e seus informantes, jovens no mundo do crime, invasão de polícia,

tiroteios, mortes de alguns jovens/adolescentes da comunidade, foi muito forte, ao tempo que deixou marcas profundas no meu ser.

Surge então a possibilidade de estágio de conclusão de curso em uma escola dentro desse perfil descrito, numa classe de alfabetização de crianças, também moradoras de comunidades carentes como: Pau da Lima, São Marcos e Sete de Abril. Comunidades caracterizadas pela degradação urbana, pobreza, desemprego, desnutrição, dentre muitas outras características de comunidades de baixa renda. Também apresentam altas taxas de criminalidade, suicídio, uso de drogas e doenças.

Como já tinha certa experiência em freqüentar essas comunidades, não foi difícil enfrentar o desafio em visitar os alunos nas suas próprias residências, ambos com esse perfil.

A partir do contato, como professora estagiária, com alunos da classe de alfabetização da Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo, escola de periferia da cidade de Salvador, localizada no bairro de Pau da Lima, pude observar a incidência de alunos oriundos da mesma instituição com defasagem série/idade e dificuldades na aprendizagem.

Após dois meses de atuação, em sala de aula, alguns alunos não evidenciavam progresso nos seus estudos. A partir daí surge uma indagação. Como é que após anos de processo de escolarização esses alunos ainda não conseguem aprender a ler, escrever, copiar do quadro? Como a aprendizagem é construída no sentido de facilitar/obstruir o aprendizado? Por que os educadores não conseguem alfabetizá-los? Como é o olhar dos educadores em relação à família desses alunos?

Foi quando resolvi pesquisar as famílias dos alunos e fazer visitas domiciliares.

A pesquisa teve início em março de 2010, no entanto, devido a problemas pessoais de saúde, precisei afastar-me em novembro do mesmo ano. Retomo os estudos, em março de 2011.

A pesquisa de campo permitiu dimensionar melhor a problemática estudada envolvendo sete famílias das comunidades de Pau da Lima e São Marcos e a professora regente.

Dentro dos objetivos da pesquisa, utilizei duas técnicas para a coleta de dados. Primeiramente, o questionário socioeconômico e cultural com questões fechadas (ver apêndice A) no sentido de traçar um quadro geral de suas condições de vida e o

Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) com o objetivo de obter informações sobre as condições relevantes para a aprendizagem escolar.

O RAF é um inventário para levantamento de recursos do ambiente familiar utilizado em familiares de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. A construção do inventário se deu no contexto do atendimento a crianças com queixa escolar. Esse instrumento foi elaborado por Marturano (2006) para investigar os recursos promotores de desenvolvimento da aprendizagem no ambiente familiar, com o objetivo de obter informações sobre as condições relevantes para o desempenho escolar.

O questionário RAF, com perguntas abertas e itens de escolha múltipla, é composto por dez tópicos, e aplicado sob forma de entrevista semiestruturada. Das questões que constam nesse instrumento foram analisadas três categorias: Supervisão parental (Itens 8 e 9); Interação Pais-filhos (Itens 2, 4 e 10) e Recursos do Ambiente (Itens 5, 6 e 7). Os tópicos que compõem o inventário podem ser vistos no Anexo.

Para Marturano (2006, p. 502):

O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar foi construído sobre três pilares – uma concepção ecológica do desenvolvimento, um levantamento de evidências de pesquisa relacionando o desempenho acadêmico aos recursos disponíveis no contexto familiar e uma ampla sondagem junto a famílias de crianças com queixa escolar, seja diretamente, seja através da consulta a relatos de entrevistas.

Ainda segundo Maturano (2006, p. 503):

:

[...] o RAF pode ser considerado uma ferramenta útil não apenas para pesquisa, mas também para aplicação, em contexto clínico ou educacional.

[...] O procedimento de entrevista semi-estruturada favorece um rastreamento abrangente, ao mesmo tempo em que permite a investigação de particularidades. Informações obtidas junto às famílias através do RAF podem subsidiar programas de apoio aos pais de crianças com dificuldades escolares, visando motivar e ajudar os pais a otimizarem recursos já disponíveis no contexto familiar, de modo a melhorar a qualidade do apoio ao desenvolvimento dos filhos.

Entre as variáveis do ambiente familiar arroladas ao desempenho escolar, evidenciam-se os recursos humanos (envolvimento e apoio dos pais à vida escolar de seus filhos, supervisão e organização nas rotinas infantis e a interação pais-filhos) e os recursos materiais do ambiente familiar (as condições do lar, os recursos financeiros disponíveis e a falta de espaço em casa/tranquilidade para fazer as tarefas escolares).

Além dos questionários foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (ver apêndices B e C), gravadas com as famílias nas suas próprias residências e com a professora no seu local de trabalho.

A entrevista no local de residência teve sua importância destacada no sentido de compreender melhor a dinâmica familiar, poder observar a circulação de pessoas e os entrevistados estarem em um ambiente familiar natural. Nesse ambiente doméstico, privado, houve mais liberdade para expressão das ideias e menos preocupação com o tempo.

Brandão (2000) alerta para os cuidados com a entrevista, no sentido do pesquisador ser obrigado a estar em alerta permanente quanto à escuta do que é falado, os tons, ritmos, conteúdos, expressões gestuais e que tudo isso exige tempo, esforço e dedicação.

O primeiro contato com as famílias foi através da escola, onde fiquei esperando as mesmas chegarem com os filhos, para me identificar (a maioria já me conhecia do ano passado) e agendar as visitas familiares para a realização da entrevista.

No dia agendado estavam me esperando e a entrevista transcorreu bem, sem intercorrências. Porém houve certa resistência em uma família. A mãe estava tensa e tive que parar a gravação, ler as perguntas para que esta ficasse mais relaxada, daí se prosseguiu bem, de forma cordial, com a presença da filha mais velha (responsável, na realidade, pelo acompanhamento dos estudos do irmão).

As famílias foram receptivas e o clima da entrevista se deu de forma tranqüila e amistosa, uma vez que procurei encontrar uma linguagem suficientemente despojada para alcançar os objetivos da entrevista, estar próximo da família para obter informações adequadas e o mais fidedignas possíveis.

Pelo fato da maioria das residências estar situada em zonas de risco e desmoroamento e a época das visitas ocorrerem em tempos chuvosos, fiquei um pouco apreensiva apenas ao visitar uma residência, por medo de desabamento, mas soube lidar bem com a situação adversa e tudo transcorreu em segurança.

Uma família também apresentava grande concentração de pobreza material e cultural, além das condições precárias de existência, uma vez que era a residência com menor número de moradores, não havia rede elétrica, água encanada, escoamento de esgoto e poucos ou quase nenhum bens materiais.

As entrevistas foram gravadas, com a autorização das famílias e professora, o que possibilitou registrar, com a maior fidelidade possível, os dados obtidos. A coleta dos dados, pela pesquisadora, se deu também através do preenchimento do questionário socioeconômico e cultural, no primeiro momento. Em seguida, realizaram-se as entrevistas e posteriormente suas transcrições, na íntegra.

Empreendeu-se uma leitura minuciosa das transcrições e análise dos relatos das famílias e professora, com vistas à recuperação de informações dos discursos produzidos pelos sujeitos, percebidas através dos elementos mais significativos e relevantes para os objetivos propostos no estudo.

As respostas às perguntas do questionário e do roteiro de entrevistas foram tabuladas e tratadas de forma quantitativa, utilizando-se o Excel como ferramenta para os procedimentos estatísticos descritivos simples, tais como média e distribuição de frequência, para identificar padrões de comportamento e tendências.

A respeito das limitações referentes à coleta de dados, busquei superá-las por meio da triangulação dos métodos, considerando que as informações coletadas, para embasar a pesquisa, foram retiradas de diferentes fontes e confrontadas (por meio de levantamento de percepções, por meio de questionários predominantemente estruturados e entrevistas), o que permitiu checar sua consistência.

4.2 CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida nos bairros de Pau da Lima e São Marcos. O bairro Pau da Lima originou-se de um grande sítio doado por D. Pedro II a uma escrava. Sua ocupação ocorreu de forma irregular por meio de divisões em lotes onde foram construídos as habitações e pequenos estabelecimentos comerciais,

como grande parte das comunidades de baixa renda, ficando desabitados os locais de relevo irregular.

Com o aumento populacional, essas regiões irregulares tornaram-se a única opção para instalar suas casas resultando, assim, em ligações com outros bairros como: Jardim Cajazeiras, Sete de Abril, região de São Rafael e São Marcos.

Pau da Lima é considerado o terceiro bairro mais populoso da cidade, com aproximadamente 120.000 habitantes, com uma população inicialmente composta por trabalhadores autônomos, biscateiros, pedreiros e subempregados. Alberga uma população, na sua grande maioria, negra, de baixa renda e escolarização precária.

O crescimento da comunidade é notório, o comércio é bastante significativo, principalmente o informal. Muitas residências têm pequenas portas com um ponto de comércio e serviços que emprega a maior parte da população local.

Em Pau da Lima existe atendimento de saúde em instituições particulares: Hospital São Rafael, Hospital 2 de Julho e clínicas como também instituições públicas: Postos de saúde dentro da Mansão do Caminho, Posto de saúde Municipal e Posto São Marcos.

A comunidade está situada num perímetro recuado do centro da cidade, ocupando uma grande área periférica e contando com uma população atuante nos diversos setores, tais como comércio, indústria, arte, cultura dentre outros.

Os moradores, na sua maioria, não tiveram acesso a níveis educacionais mais elevados, para garantir-lhes melhores condições socioeconômicas e culturais, o que lhes possibilitaria um padrão de vida mais confortável. Nessas condições, a população passa a ocupar subempregos. O índice de desemprego é elevado e contribui para o aumento da violência e criminalidade local.

De acordo com os dados obtidos na 10ª Delegacia, a criminalidade neste bairro alcança diariamente, cerca de 10 ocorrências com detenção, sendo as mais comuns: furtos, roubos, homicídios, agressões, desacatos, entre outras.

O bairro possui uma associação de moradores denominada Associação dos Moradores de Pau da Lima (AMPLI) com objetivo de proporcionar à comunidade eventos e lazer para o levantamento de verbas para melhoria local. Oferece também cursos voltados para cultura em geral.

O sistema de habitação é simples com casas situadas na rua principal misturando-se ao comércio ativo, funcionando como casas comerciais e moradia

simultaneamente. Outras habitações ocupam o espaço de forma desordenada em terrenos íngremes, muitas das quais formando as chamadas “invasões”.

O local escolhido para a pesquisa é a Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo, que tem 60 anos de existência e está localizada no bairro Pau da Lima. A Escola Jesus Cristo foi originada da Fundação da Escolinha Jesus Cristo em 1951, num fundo do quintal, por Divaldo Franco. Em 1966, passa a ser conveniada com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A Escola Jesus Cristo foi pioneira em Pau da Lima, depois surgiram as escolas municipais, cuja maioria não possui sede própria e, em seguida, vieram as estaduais. Só existem três escolas de Ensino Médio no entorno: Escola Estadual David Mendes, Escola Estadual Maria de Lourdes Parada Franch e mais recentemente a Escola Estadual do Pau da Lima, atendendo à população mais carente do bairro. Existe também um bom número de escolinhas particulares e outras que cresceram com o bairro: Escola Ana Teresa e Escola Marissol.

A Escola Jesus Cristo não vivencia diretamente a violência existente em seu entorno por localizar-se dentro da Instituição Mansão do Caminho, que oferece uma estrutura de segurança tanto para alunos quanto para funcionários e professores.

A Mansão do Caminho é uma Instituição Espírita, construída numa área de 78.000 metros quadrados, está envolvida pelo verde da mata nativa e pelo colorido dos seus jardins. Dentro da Mansão do Caminho, em termos educacionais, existem: A Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo com 1147 alunos, fruto do convênio com o governo do estado da Bahia; a Escola de Educação Infantil Alvorada Nova, com 100 alunos (escola confessional da Mansão do Caminho); a Escola Allan Kardec, com 374 alunos, através de convênio municipal e a Escola de Informática, com 400 alunos.

Os alunos que ingressam na Escola Jesus Cristo são oriundos, em sua maioria, da Creche A Manjedoura e da Escola Alvorada Nova pertencentes à Mansão do Caminho. Estas instituições oferecem apoio às mães, desde a gestação, com promoção de saúde, através de atendimentos pré-natal, assistência social, médica, psicológica, nutricional e oferta de enxoval completo.

As mães possuem baixa escolarização, são domésticas em sua maioria, saem para trabalhar pela manhã e só retornam pra casa à noite. Outras vivem de subempregos ou estão desempregadas.

Os índices de evasão, repetência e vandalismo na escola são baixos. É cobrada dos alunos, a valorização pelo espaço e o horário para entrada e saída é bastante rígido, com funcionamento idêntico a uma escola particular. Essa instituição recebeu nota 4,2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2009.

É uma instituição de porte médio, atende atualmente 1147 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II, nos turnos matutino e vespertino, composta por 38 professores, uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora e uma diretora.

Em relação ao perfil dos alunos, estes residem com as famílias, moram na redondeza da escola, têm de 7 a 14 anos de idade. Casos esporádicos fora da faixa, com 15 e 16 anos. Apenas um aluno com 18 anos.

São alunos pobres a alunos de classe média, com pais com empregos fixos, casa própria e alguns até possuem carro.

Apesar de a instituição estar dentro de um Centro Espírita, 65% dos alunos são evangélicos.

Abaixo estão elencadas as quantidades de salas e equipamentos existentes:

Patrimônio físico e material	Nº
Salas de aula	18
Sala leitura	1
Sala vídeo	1
Secretaria	1
Diretoria	1
Sala professores (com banheiro, chuveiro elétrico, micro ondas, fogão)	1
Sala coordenação	1
Auditório para 500 pessoas	1
Biblioteca	1
Refeitório com cozinha	1
Banheiro feminino para alunos	8
Banheiro masculino para alunos	8
Sala informática	1
Pessoal apoio - banheiro	1
Pessoal administrativo - banheiro	2
Bebedouro elétrico com três saídas	1
Aparelhos de DVD	14
TV	18

Fonte: Pesquisa "in loco"

4.3 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS

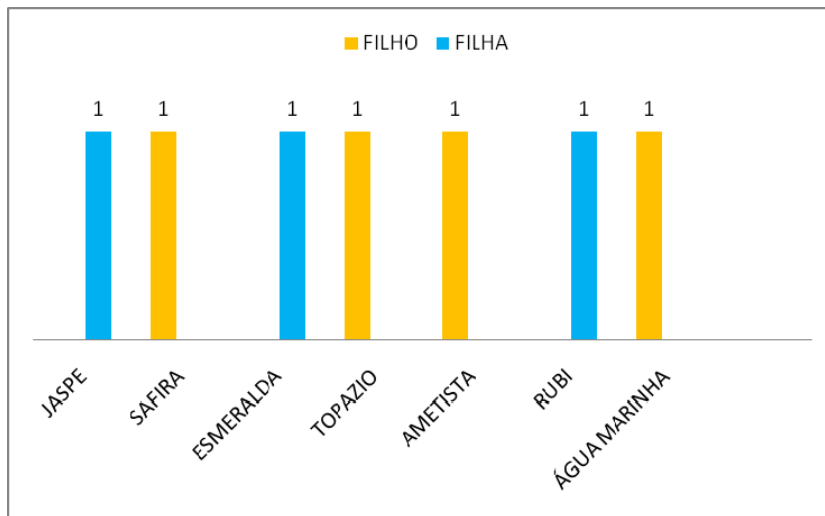
A pesquisa foi realizada com a família dos alunos, matriculados regularmente no 2º ano do Ensino Fundamental I, na faixa etária de 8 e 9 anos de idade, com dificuldades de aprendizagem e repetentes, num total de 7 participantes e a professora regente.

Para preservar a identidade das famílias/professora e para efeito da divulgação da pesquisa, procurei usar nomes fictícios fazendo associação de seus nomes aos nomes de pedras preciosas. Ficaram assim identificadas: Jaspe, Safira, Esmeralda, Topázio, Ametista, Rubi, Água Marinha (famílias) e Pérola (profesora). As crianças e os pais foram identificados com as letras maiúsculas iniciais dos nomes.

Como pode ser observado no Gráfico 1, são 4 crianças do sexo masculino, correspondendo a 57,0%, e 3 do feminino, correspondendo a 43,0%. O gênero das crianças está associado às suas respectivas famílias.

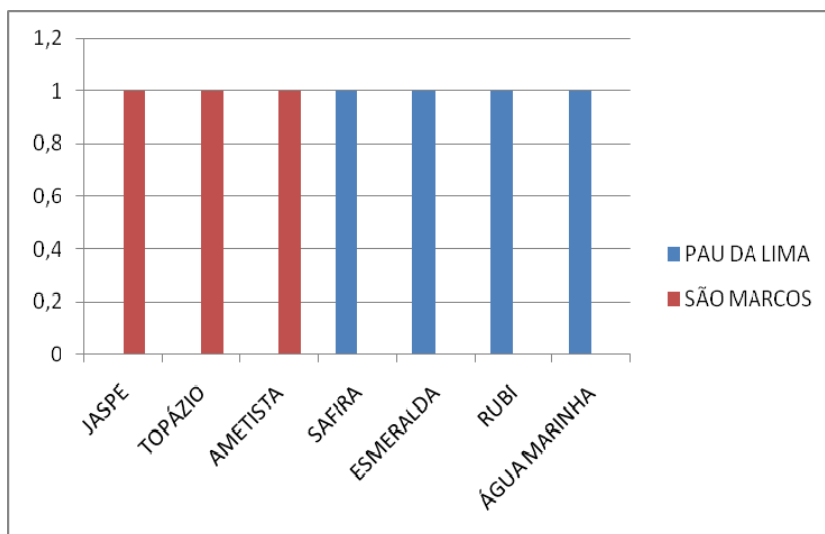
As crianças das famílias Jaspe e Rubi recebem acompanhamento psicológico e fonoaudiológico associados e as crianças das famílias Água Marinha e Esmeralda recebem apenas acompanhamento psicológico. Demais famílias: Ametista, Safira e Topázio não participam de atividades extra-curriculares.

Esses acompanhamentos foram indicados pela Coordenadora Pedagógica da Instituição Escolar devido às dificuldades envolvendo comportamento agressivo com colegas, timidez excessiva, brincadeiras, dispersão em sala de aula e problemas relacionados à articulação das palavras. Esses atendimentos são realizados dentro da Mansão do Caminho em horário oposto às aulas, com frequência de uma vez por semana por cada profissional.

Gráfico 1:RELAÇÃO FAMÍLIA X GÊNERO

Fonte: Questionário pesquisa / 2011

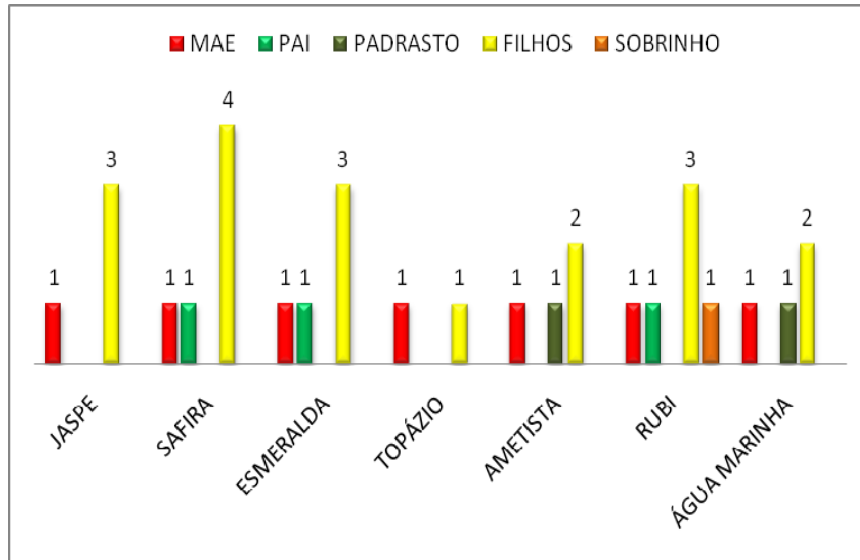
O Gráfico 2 identifica os sujeitos participantes da pesquisa com o comunidade onde habitam. Destes, 43,0% moram no bairro de São Marcos e 57,0% em Pau da Lima.

Gráfico 2:RELAÇÃO FAMÍLIA X BAIRRO

Fonte: Questionário pesquisa / 2011

O Gráfico 3 identifica a composição dos membros das famílias pesquisadas.

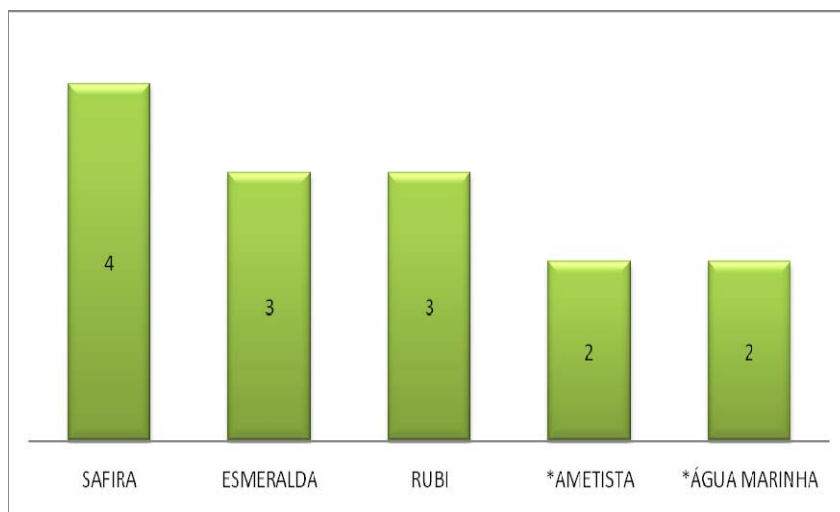
Gráfico 3: COMPOSIÇÃO DOS MEMBROS DAS FAMÍLIAS



Fonte: Questionário pesquisa / 2011

O Gráfico 4 identifica as famílias nucleares, aquelas compostas por mãe, pai e filhos e correspondem a 43%. Destas, 29% são recasadas (Ametista e Água Marinha), 14% separada (Jaspe) e 14% mãe solteira (Topázio).

Gráfico 4: FAMÍLIAS NUCLEARES

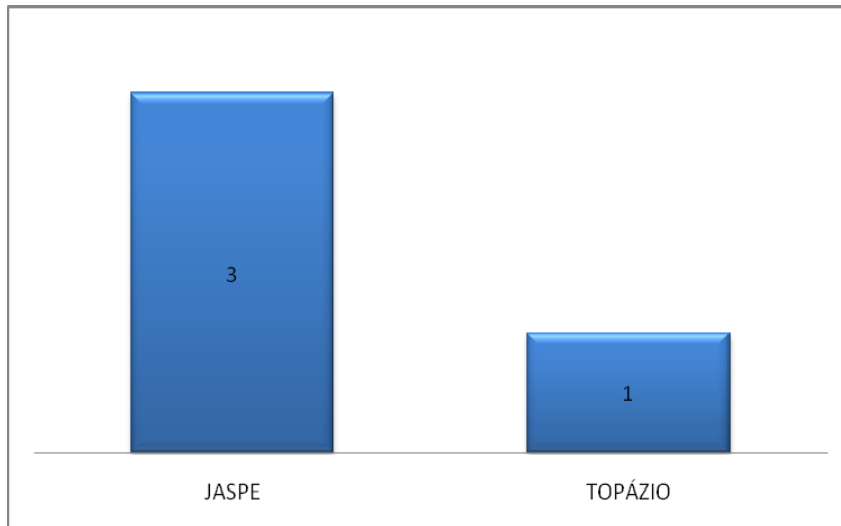


Fonte: Questionário pesquisa / 2011

Os números nos gráficos indicam o número de filhos por família

O Gráfico 5 identifica 2 famílias monoparentais, aquelas formadas apenas pela mãe e filhos.

Gráfico 5: FAMÍLIAS MONOPARENTAIS

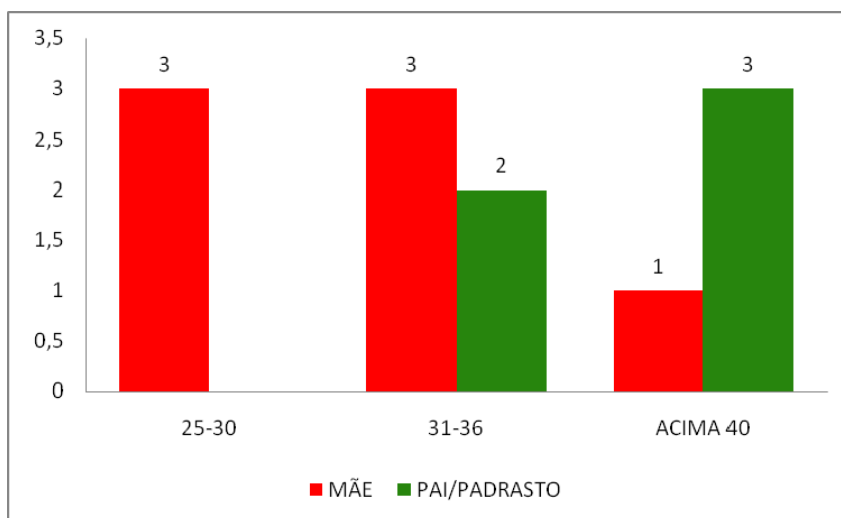


Fonte: Questionário pesquisa / 2011

Os números nos gráficos indicam o número de filhos por família

Como mostra o Gráfico 6, a maioria dos pais é jovem. As mães estão concentradas na faixa dos 25 aos 36 anos (85,7%) e apenas 14,3% acima dos 40 anos. Em relação aos pais/padrastos, 40,0% se encontram na faixa dos 31 a 36 anos de idade e 60,0% acima dos 40 anos.

Gráfico 6: FAIXA ETÁRIA DAS MÃES E PAIS/PADRASTOS



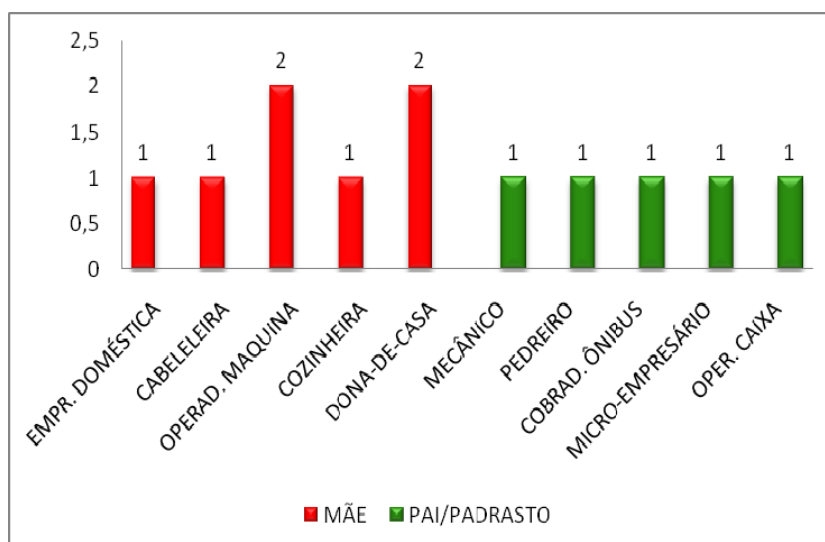
Fonte: Questionário pesquisa / 2011

A participação dos pais/padrastos na pesquisa foi exígua, apenas 1 pai esteve presente. O foco maior esteve com as mães, com presença 100%. É bastante significativa essa característica o que nos leva a considerar o quanto a figura feminina é marcante, mesmo quando esta precisa estar longos períodos fora de casa, apresenta sobrecarga de trabalho ou mesmo exerce sozinha as funções de sustento e cuidado dos filhos na busca de suprir financeiramente o lar.

O Gráfico 7 discrimina os tipos de ocupações familiares. Podemos observar que 71,4% das mães trabalham e 28,6% são donas-de-casa. Sendo que as donas-de-casa, no entanto, encontram-se desempregadas por cuidarem de filhos pequenos ou ainda estarem amamentando. As mães trabalhadoras têm jornadas de trabalho que variam de 8 a 13h por dia. Vemos aqui que o homem não é o único provedor da família, nem o trabalho da mulher é considerado como suplementar. Na pesquisa, 29% das mulheres são as únicas provedoras da família.

Em relação aos pais/padrastos, as ocupações são diversas, em geral, empregos que não exigem muita qualificação e escolaridade. Destes, 40% têm o seu próprio negócio e 60% trabalham com carteira assinada, também com longas jornadas fora de casa ou trabalhos de turnos (ex: cobrador de ônibus).

Gráfico 7: TIPO DE OCUPAÇÃO DAS MÃES E PAIS/PADRASTOS

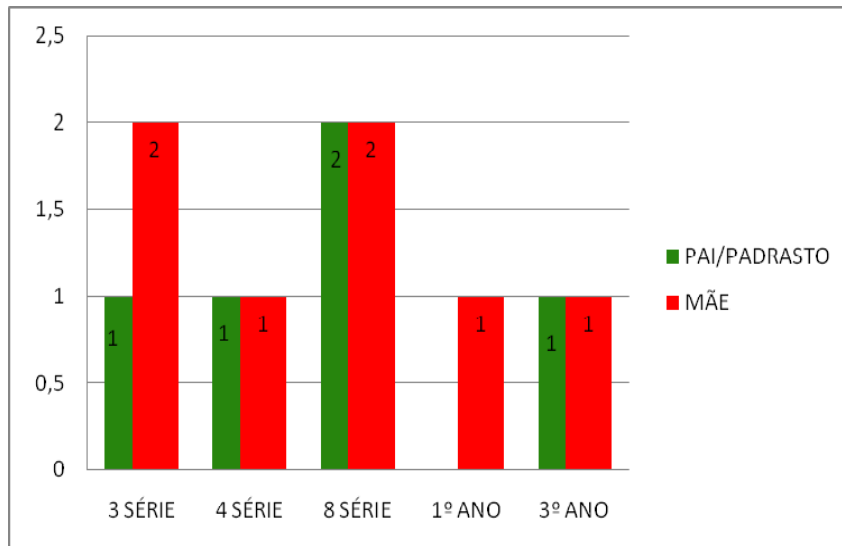


Fonte: Questionário pesquisa / 2011

O Gráfico 8 revela a escolaridade das mães e pais/padrastos. Há uma concentração nas 3ª e 8ª séries. Apenas dois pais concluíram o Ensino Médio.

Podemos observar que a escolarização é baixa, os pais interromperam os estudos há muito tempo e algumas mães sinalizam que sabem apenas assinar o nome, demonstrando que são analfabetas funcionais.

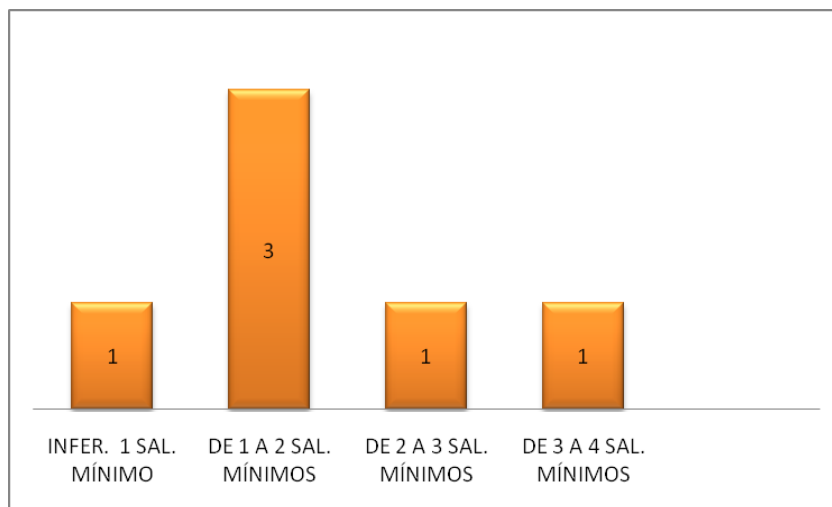
Gráfico 8: ESCOLARIDADE DAS MÃES E PAIS/PADRASTOS



Fonte: Questionário pesquisa / 2011

O Gráfico 9 mostra que a renda familiar, de modo geral, concentra-se na faixa de 1 a 2 salários mínimos/mês (salário vigente de R\$ 545,00).

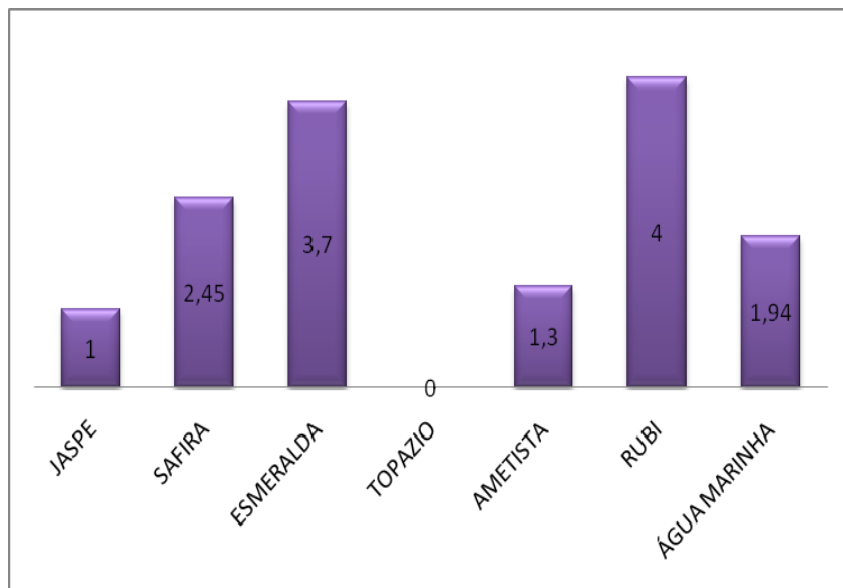
Gráfico 9: RENDA MENSAL FAMILIAR



Fonte: Questionário pesquisa / 2011

O Gráfico 10 discrimina a renda mensal por família. De acordo com a análise do gráfico nota-se que a família Jaspe recebe um salário mínimo, a família Safira percebe quase 2,5 salários mínimos e a família Topázio sequer alcança 1 salário.

Gráfico 10: RENDA SALARIAL MENSAL POR FAMÍLIA

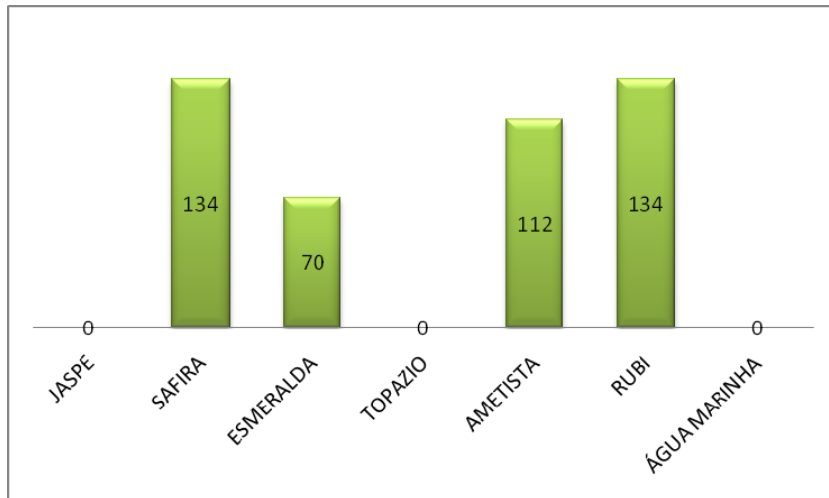


Fonte: Questionário pesquisa / 2011

Em apenas 29% das famílias (Jaspe e Topázio) a mulher é a única provedora do lar, como também estas são as únicas famílias monoparentais, não existe a pensão alimentícia e a mulher é responsável pela criação dos filhos.

Das famílias nucleares, 40% são mantidas pelos homens e 60% pelo casal. Essa renda advém de trabalho exercido em atividades que demandam pouca qualificação e decorrente também do auxílio do governo, o Bolsa Família, que varia, por família, de R\$ 70,00 a R\$ 134,00/mês.

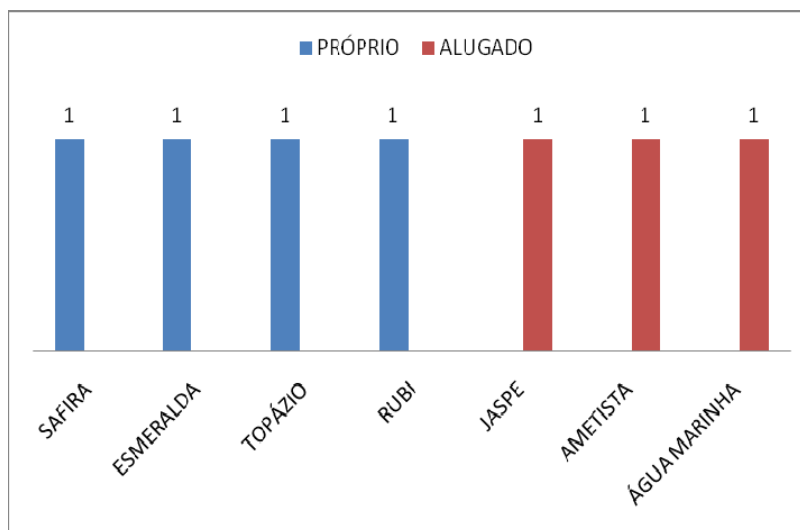
As famílias Jaspe, Topázio e Água Marinha não recebem esse benefício porque as mães têm carteira de trabalho assinadas. Ver Gráfico 11.

Gráfico 11: BOLSA FAMÍLIA POR FAMÍLIA

Fonte: Questionário pesquisa / 2011

Após essa longa caracterização do perfil familiar, apresentarei a seguir as peculiaridades referentes à moradia.

Quanto ao tipo de residência das sete famílias, seis moram em zonas de risco e desmoronamento (invasões) e apenas uma mora em condomínio fechado de apartamentos, sendo que 57,0% têm residência própria e 43,0% pagam aluguel.(ver Gráfico 12).

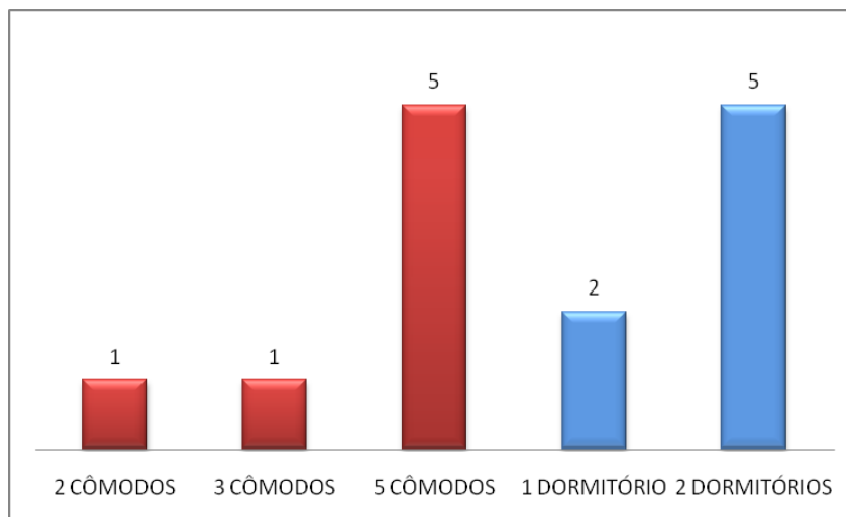
Gráfico 12: TIPO DE DOMICÍLIO

Fonte: Questionário pesquisa / 2011

A maioria das residências está em construção mais ou menos adiantada, sendo comum a falta de acabamento das paredes e do chão, bem como a precária existência de portas, janelas e banheiros.

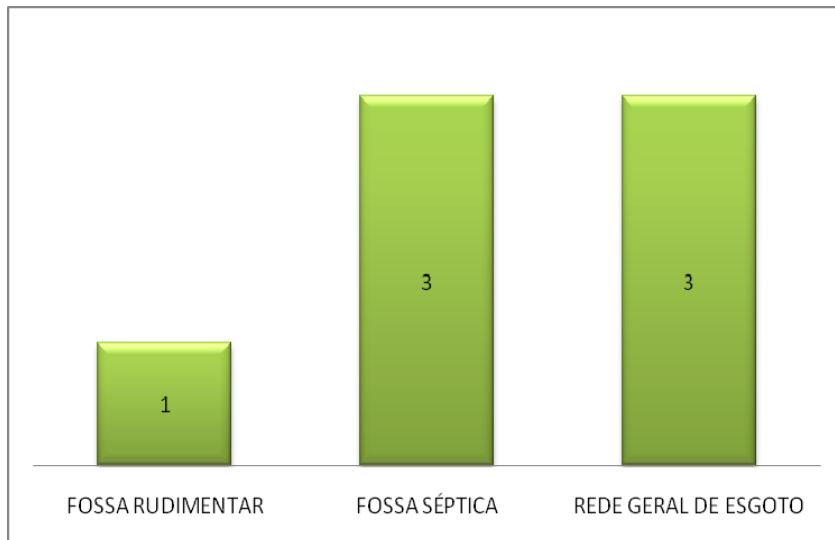
A maior parte das casas é formada por cinco cômodos: dois quartos, sala, cozinha e banheiro (71,4%). Porém, foi possível encontrar uma casa com apenas dois cômodos e inexistência de água encanada, eletricidade e sistema de esgotamento sanitário, com grandes infiltrações de água de chuvas e mofo nas paredes. Situação de precariedade social, privação, pauperização e exclusão social. (Ver Gráfico 13).

Gráfico 13: N° DE CÔMODOS/ DORMITÓRIOS POR DOMICÍLIO



Fonte: Questionário pesquisa / 2011

Em geral, as famílias residem nas proximidades da escola. Quanto ao escoamento da rede de esgoto, 14,0% das residências usam a fossa rudimentar, 43,0% fossa séptica e 43,0% rede geral de esgoto. (Ver Gráfico 14).

Gráfico 14: ESCOAMENTO REDE DE ESGOTO

Fonte: Questionário pesquisa / 2011

Os Gráficos de 1 a 14 traçaram o perfil específico sobre as condições de vida dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nesta seção procurei contextualizar historicamente sobre uma metodologia científica que fosse capaz de levantar dados estatísticos e descritivos, como também fundamentasse os fatos humanos e sociais dentro de uma perspectiva analítica. No texto consta uma descrição da pesquisa quanto aos seus objetivos, bem como o uso de técnicas com base na opção teórico-metodológica, além da leitura, interpretação e análise do material reunido no trabalho de campo.

Descreve toda a trajetória dos motivos, conscientes e inconscientes, que estimularam a pesquisa, evidenciando as técnicas e os cuidados na escolha do instrumento para a coleta de dados e apresentando detalhes da comunidade de Pau da Lima, da Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo e da Mansão do Caminho e do perfil das famílias pesquisadas com base no questionário socioeconômico e cultural e do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF).

5 NARRATIVAS SOBRE AS FORMAS DE ATUAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE CLASSE POPULAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE SEUS FILHOS

Toda pesquisa científica traz no seu cerne a intenção de responder aos questionamentos e proporcionar maior familiaridade com o problema a ser estudado. Assim, a leitura, a interpretação e a análise do material reunido no trabalho de campo têm por objetivo procurar uma resposta ou elementos para compreensão do problema.

O objetivo principal dessa pesquisa é investigar como famílias de classe popular atuam na construção da aprendizagem escolar de seus filhos, estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental I da Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo, escola de periferia da cidade de Salvador, localizada no bairro de Pau da Lima.

Para responder a esse objetivo, foram delineados quatro objetivos específicos e para dar conta de dialogar a respeito desses questionamentos busquei, por meio de entrevistas e questionários, as respostas para tais indagações.

A leitura minuciosa das transcrições, a análise dos relatos das famílias e professora, bem como as respostas às perguntas dos questionários foram tabuladas e tratadas de forma quantitativa, utilizando-se o Excel como ferramenta primordial para os procedimentos estatísticos descritivos simples.

A partir da triangulação dos dados, para embasar a pesquisa, procurei conjugar, confrontar e comparar minhas percepções com as falas dos sujeitos tendo como alicerce a fundamentação teórica. Apropriar-me dessa técnica possibilitou articular os resultados da investigação e dar conta de responder ao que estava sendo proposto nos objetivos específicos.

5.1 PRÁTICAS PARA O ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS FAMÍLIAS E A PROFESSORA

O ambiente familiar é o primeiro e mais significativo local para a internalização de valores, criação de hábitos e de aprendizagem variadas. Quanto mais

encorajador for este ambiente, mais ele influi na transformação dos processos elementares do sujeito, no entanto, quanto mais conflitivo e mais carente de afetividade, maiores serão os problemas para a criança em desenvolvimento. As influências do ambiente familiar permitem que a criança vá construindo todo um saber que se constitui no alicerce das primeiras aprendizagens. KNOBEL (1992).

Para o primeiro item dos objetivos específicos, que aborda sobre a identificação das práticas realizadas pelas famílias no processo de construção da aprendizagem significativa de seus filhos, me apoio nas falas que se seguem com base na pergunta: como as famílias de classe popular atuam na construção da aprendizagem escolar dos seus filhos?

Eis algumas falas das famílias entrevistadas:

Ir pra escola. Em primeiro lugar, ir pra escola. E converso com ele, pra ele estudar, pra ser um dia uma pessoa de bem, uma pessoa que... Como é que diz? Ser assim, ser educado. Que eu já disse a ele, que não depende da professora, depende dele... Que a professora, tá ali pra ensinar, mas depende tudo é dele. E eu que fico em frente, empurrando: "Vá L.(filho) pra escola!. Que a professora é boa." A pró é uma ótima pessoa. Ai eu fico falando a ele que é bom. (Água Marinha) (sic)

N. (filha) é toda diferente das duas, tanto que a mais velha morre de ciúmes dela, fala: Ah, N. é a santinha da casa!. Aí eu vejo que ela tem um broqueio, mas N. é a que eu mais me identifico na casa [...]. Até porque ela não incomoda ninguém, fica na dela, tanto aqui em casa quanto na escola. Aí eu faço assim, procuro ajudar ela, coloquei ela em uma banca [...], porque eu coloquei ela numa banca aqui pra ver se ela se identifica mais, né?

E a N. tem um broqueio de que tipo assim, tipo como uma criança maltratada, mas o pai dela você precisa de ver. O pai dela procura sempre ajudar, dá carinho, procura agradar ela, mas ela é toda diferente [...]. (Rubi) (sic)

Pra ajudar ele a aprender, eu voltei a estudar praticamente junto com ele. (Topázio) (sic)

K.(filha), ela tem banca, reforço escolar, a gente em casa também ensina ela, ela vai pra escolinha da igreja também, aprende a pintar, dançar, cantar. (Esmeralda) (sic)

Percebe-se que a família tem a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento das ideias, crenças e valores, de onde emerge o crescimento físico, intelectual e social da criança. A escola é um local onde a criança não

apenas adquire conteúdos, mas também a formação de um cidadão crítico e agente de transformação.

Para Polônia e Dessen (2005, p. 3):

[...] os pais de baixo nível sócio-econômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar. Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem.

Para a família Água Marinha, a forma de ajudar na construção da aprendizagem escolar do seu filho é incentivando a ida dele para a escola, pois é nesse espaço que ele pode ser educado, adquirir valores para a vida. No entanto, ela também pontua que vai depender do filho e não apenas da escola, da figura da professora para que obtenha sucesso, uma vez que se o filho não se interessar, não se esforçar, ele não alcançará o objetivo maior que é o ganho que essa aprendizagem pode trazer para o seu futuro.

[...] Em primeiro lugar ir pra escola. E converso com ele, pra ele estudar, pra ser um dia uma pessoa de bem, uma pessoa que... Como é que diz? Ser assim, ser educado. Que eu já disse a ele, que não depende da professora, depende dele... Que a professora, tá ali pra ensinar, mas depende tudo é dele. (Água Marinha) (sic)

As famílias Rubi e Esmeralda ajudam no sentido de colocar na banca. A banca é vista e idealizada como o lugar onde existe também a figura de um “professor”. Às vezes, esse profissional sequer tem domínio dos conteúdos ou metodologia adequada para o ensino, mas na visão da família, esse é o lugar de aprendizagem, depois da escola, melhor que a própria casa.

A família Topázio traz uma abordagem diferente das demais:

Eu voltei a estudar com ele. Quando eu chego do trabalho eu pego o dever dele e vou estudar junto com ele, ajudando ele nas tarefas. (Topázio) (sic)

Há aqui o desejo de oferecer ao filho a condição necessária para a efetivação de uma boa escolarização. Este suporte familiar, através do investimento pedagógico, pode proporcionar uma melhor apreensão da aprendizagem escolar e essa articulação tem propiciado uma maior interação mãe-filho, pois esta pode

transmitir capital cultural no seu meio familiar, fortalecendo, enriquecendo e assumindo, desta forma, a família como parte fundamental desse processo educativo.

Nessa perspectiva, compartilho com a visão de Szymanski (2007, p. 62):

Tudo o que ocorre numa família tem um significado. Nossas ações refletem nossos modos de pensar, nossos sentimentos, nossas ambiguidades, nossas possibilidades no momento, nossas limitações.

Nesse sentido, pode-se perceber a função social da família como *locus* de identificação, socialização, transmissão, formação de hábitos, atitudes, valores, cultura e conhecimentos e que estes valores, de fato, são importantes para o processo de construção da aprendizagem.

As famílias entrevistadas possuem baixa escolarização, abandonaram os estudos quando ainda adolescentes e, em decorrência desse contexto desfavorável, sentem-se inseguras ou incapazes de auxiliar os filhos nos estudos. A professora de banca é vista como uma pessoa capacitada para cumprir esse papel de acompanhamento dos deveres escolares e, mesmo tendo o orçamento doméstico comprometido, essas famílias preferem investir nesse apoio pedagógico para que seus filhos recebam a garantia de uma supervisão eficaz.

Baseada na mesma pergunta feita aos familiares, como as famílias de classe popular atuam na construção da aprendizagem escolar dos seus filhos?, apresento também a fala da professora:

Em se tratando de escolas públicas e a escola pública que eu estou hoje, eu percebo uma diferença grande entre aspas, assim a Jesus Cristo, a Mansão do Caminho em si tem um objetivo, trabalhar diretamente com a classe pobre, de renda baixa e as pessoas aproveitam e vem tudo pra qui, querendo absorver tudo que a Mansão do Caminho oferece. [...] A escola está inserida nesse contexto aí, só que os pais se preocupam com o que tem a receber e não se preocupam em retornar para o filho o que recebem. (Pérola) (sic)

Para a professora Pérola, as famílias não estão preocupadas em ensinar seus filhos, em fazer cumprir seu papel, pois buscam receber nessa instituição apenas as vantagens de estar inserido num ambiente que oferece, além do ensino

sistematizado, merenda de qualidade, projetos de reforço escolar ou atendimentos específicos: acompanhamento psicopedagógico, fonoaudiológico, psicológico, oficinas de artes, dentre outros, no turno oposto.

Ainda segundo Pérola:

[...] o que passam pra mim é isso, e eu vejo que muitos deles não se preocupam com, tá porque aqui oferece a oportunidade do seu filho estar o dia todo, estuda de manhã, tem do bom e do melhor, é cobrado uma boa disciplina em relação a esses meninos, a diretora é super atuante, os professores também, entendeu? Então, tudo isso chama mais a atenção e eles não se preocupam de atuar com os meninos na casa deles, então veio, trouxe, pra eles esse momento aqui, fora aqueles que participam das oficinas que não são todos, né.

[...] então eles se preocupam mais em receber, no que vai beneficiar eles, eu vejo assim, o benefício em relação a tudo, seja em dinheiro ou no próprio alimento.

[...] São pouquíssimas as pessoas que se preocupam com a nível de aprendizagem, pegar os meninos assim, ter um horário. (Pérola) (sic)

Percebe-se que quando questionada sobre a participação dos pais na aprendizagem, a professora Pérola diz ser inexistente ou ineficiente, apesar de incentivar o acompanhamento, dando orientações, da pouca participação nas atividades escolares, sendo estes grandes empecilhos.

Em pesquisa realizada numa escola pública do interior do estado de São Paulo, Ribeiro e Andrade (2006) buscaram levantar as percepções dos pais sobre a escola, os professores e o significado da educação formal. A opinião da professora pesquisada é semelhante à fala da professora Pérola quando aborda:

[...] surgem críticas aos que não conseguem agir da maneira esperada; e são freqüentes na escola também colocações que se dirigem às famílias ditas "desestruturadas", enfatizando o que não estavam fazendo. "Os pais são ausentes, não resolvem os problemas dos filhos, não acompanham sua vida escolar, não se interessam". (Professores) (RIBEIRO e ANDRADE, 2006, p.389).

Contrapondo esse discurso, Vianna (2005, p. 112) comenta:

Uma forte e reiterada constatação das pesquisas acerca das relações das famílias populares com a escola tem sido a de que essas últimas não são omissas e indiferentes com relação à escolarização dos filhos, a despeito da disseminada postura,

sobretudo entre professores, de considerá-las demissionárias, apáticas, desmobilizadas. Ou seja, esses estudos negam uma renúncia a priori dessas famílias, um desinteresse pela escola como atitude típica.

Segundo Pérola, a causa do fracasso escolar pode ser a indiferença das famílias para com os estudos dos filhos. Vale destacar que, de acordo com a pesquisa de campo, embora as famílias deleguem para a banca ou mesmo para a escolinha da igreja o acompanhamento das tarefas escolares, essas famílias comparecem às reuniões pedagógicas, olham os deveres, o diário escolar e as mochilas dos filhos, diariamente, além de observar a leitura das crianças quando vão ao mercadinho e até mesmo quando assistem televisão. Esse discurso corrobora com a citação de Vianna acima destacado, ou seja, não há uma omissão, indiferença ou desinteresse das famílias em relação aos estudos dos filhos.

Chechia e Andrade (2002) abordam sobre a influência da família em relação à aprendizagem de seus filhos que pode ser vista sob perspectivas diferentes. Enfatiza a classe social dos pais *versus* analfabetismo ou o pouco conhecimento dos familiares com reflexos diretos na ajuda das tarefas de casa.

De fato, essa é uma preocupação familiar, onde 43,0% das famílias possuem baixa escolarização, por considerarem a própria escolaridade insuficiente, não entenderem o que vem escrito no diário escolar ou mesmo por não dominarem os assuntos escolares. As mães sabem o quanto isso tem impacto nos deveres de casa, que muitas vezes não é feito, por não saberem como ajudar. Sobre esse assunto, elas pontuam:

[...] É B.(filha mais velha) ensina, mas só que ele não escreve direito, do quadro, vem tudo embolado. Aí, as coisas que ele escreve, que ele não entende e eu entendo, eu ajudo ele, mas tem algumas coisa que ele embola na hora de escrever que eu não entendo. O que não entende, fica sem fazer. Quando não consegue, manda ele tirar a dúvida na escola, com a professora. (Safira) (sic)

Olhe, eu vou ser sincera com você, eu num tenho muito assim. Eu não sei, né? Eu não tenho muita paciência, porque eu trabalho, aí tanto que eu preferi, disse a ele o tempo todo, esse ano que ela tá na banca, mas o ano passado eu disse ó R. (ex-marido) é melhor colocar na banca. Porque muitos dever ia sem responder, porque nem eu entendia, nem ele entendia, um não sabia, ai eu ficava nervosa, ele ficava nervoso.. ele: “ah, você tem que aprender”. Eu sei que não é assim que se ensina, mas eu não tinha paciência né? De ensinar porque.. Mas, eu procurava saber todo dia: Cadê o dever?

Como é que tá? Mas na hora de ensinar eu não sabia, vinha umas palavras que eu não sabia o significado, como muitos deveres dela foram sem responder por causa disso. (Jaspe) (sic)

Vê-se, aqui, nas falas das famílias Safira e Jaspe, as dificuldades encontradas por não possuírem conhecimentos satisfatórios para tirarem as dúvidas dos filhos ou mesmo para entenderem o que vem escrito no diário escolar. Então, acham que a melhor maneira de ajudar seria devolvendo para a professora os deveres sem fazer, para não ensinarem errado. No entanto, na visão da professora, vir dever de casa sem fazer tem outro significado, como a falta de acompanhamento ou mesmo negligência familiar.

Segundo discursos familiares, não existe falta de interesse ou indisposição familiar pela escolarização dos filhos e sim o sentimento de inferioridade, devido à baixa escolarização e por serem analfabetas funcionais.

Por não se estar atento a essas realidades acaba-se por imputar juízo de valor sobre essas famílias, desconhecendo suas dificuldades, suas condições efetivas para orientar as atividades de casa. Acusar as famílias de não cumprirem seu papel sem estar baseado em dados mais abrangentes é desconsiderar essa realidade e querer enquadrá-las dentro de um único padrão hegemônico. É preciso, portanto, ponderar, dentro de uma visão mais abrangente, e não reducionista, os conceitos que são construídos nessa perspectiva que estão impregnadas no imaginário dos professores a respeito da família de classe popular e as relações que são estabelecidas a partir desse conceito.

Na percepção de Carvalho (2004a):

Há que se levar em conta, ainda, a perspectiva da família, segundo a qual o dever de casa pode ser visto como uma necessidade legítima e uma prática desejável, ou como um fardo e uma imposição, dependendo de condições materiais e simbólicas variáveis. (p. 95)

Através da política do dever de casa as escolas fazem pesadas exigências quanto à organização da vida familiar e às práticas das mães, o que não é mais razoável, considerando-se as recentes mudanças na estrutura familiar. Subordinando os pais às exigências escolares e impondo-lhes um custo em trabalho, a política do dever de casa tem efeitos perversos: ao ensinar as famílias suas obrigações básicas de proverem o ambiente doméstico apropriado à aprendizagem, cria as condições para culpar as famílias por suas inadequações e então abandonar a responsabilidade de ensinar as crianças dessas famílias. Ameaça exatamente as crianças de

famílias pobres, de mães trabalhadoras e chefiadas por mulheres. (p. 102)

E segundo Cruz (2007, p. 30-31):

Sem considerar a dinâmica 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 genitores/responsáveis não se envolverem, de forma comprometida com a vida escolar de seus filhos. É frequente 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”.

Vê-se então que as práticas realizadas pelas famílias no processo de construção da aprendizagem significativa estão relacionadas a: observar os cadernos e diários escolares, encaminhar para a banca, estudar com os filhos, incentivar a ida para a escola e dedicação aos estudos.

Continuando a abordagem de Chechia e Andrade (2002), mais uma perspectiva aborda a respeito dos diferentes graus de interesse da família em relação à escola de seus filhos. Para tanto, foi feita a segunda pergunta do roteiro de entrevista: O que significa a escola para você?

Primeiro a família, né? E segundo a escola é tudo, pra mim é essa minha opinião né? Porque a escola é a fonte de tudo ali, você aprende coisas boas né? Mas também, depende muito do interesse da gente, a gente vai pra aprender, principal que é ler e a escrever, educação né? (Jaspe) (sic)

Pra mim significa aprendizado, aprendizado. (Ametista) (sic)

Eu penso que a escola é ótima, porque se a gente não tiver estudo a gente não vai a lugar nenhum. De aprender e de ensinar também. Significa a aprendizagem, né? (Safira) (sic)

Pra mim, é como se fosse uma casa. Porque ali ele tá aprendendo, eu sei que a professora é uma ótima pessoa, é uma pessoa muito prestativa. É pra mim a escola é tudo! (Água Marinha) (sic)

Bom, pra mim a escola é um lugar onde meu filho aprende a ser alguém na vida, aonde ele aprende a ser uma pessoa melhor, uma pessoa qualificada. (Topázio) (sic)

Educação e um futuro. (Esmeralda) (sic)

A escola pra mim é parte da família, né? E se pensar bem, é mais do que os próprios pais, né? Porque é o tempo que a professora se identifica, né? Tá lá perto, eu acredito assim. (Rubi) (sic)

Na análise das falas pode-se perceber, de fato, os graus de interesse e os diferentes significados que a escola tem para cada uma dessas famílias. Vale ressaltar que todas as famílias mostram-se preocupadas com a aprendizagem dos filhos. Dessas, 29% percebem a escola como “tudo”, 29% como o lugar para a aprendizagem, 29% como local para qualificação profissional e obtenção de um futuro melhor e 13% vêm a escola como parte da família, uma extensão da família.

Para as famílias Jaspe e Água Marinha, a escola sendo percebida como “tudo” está diretamente relacionado à escola como instituição de apoio da família, como auxiliadora da educação familiar, bem como demonstrando que é uma instituição potencialmente socializadora, que abre espaço para que o estudante construa novos conhecimentos, divida seu universo pessoal e amplie seus ângulos de visão, assim como aprenda a respeitar outras verdades, outras culturas e outros tipos de autoridade.

A professora Pérola também concorda que a escola é “tudo”, a base para a formação do indivíduo, o lugar onde se inicia a socialização fora do ambiente familiar.

A escola é a base de tudo na vida de todo ser humano. Na escola, é dali que você começa a ver. Sair de sua casa, a preocupação logo dos pais é o que? A escola. A primeira coisa que você fala: quando você for pra escola. Inclusive a própria criança quando começa a falar, já começa a cobrar a escola, né. E aqui é o mundo deles, né. (Pérola) (sic)

Para Enguita (2004, p. 67):

[...] a escola é, para a maioria, o primeiro lugar de aproximação com a diversidade existente e crescente na sociedade global. Nela a criança é levada a conviver de forma sistemática com crianças de

outras origens, raças, culturas, classes e capacidades com as quais, fora da escola, tem uma relação nula ou restrita [...]

A percepção das famílias Ametista e Safira da escola ser o *locus* da aprendizagem é bastante significativa tendo em vista que, de fato, a escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, onde ocorre a sistematização do conhecimento e a busca pela promoção da aprendizagem. (DESSEN, 2007).

As famílias Topázio e Esmeralda veem a escola como espaço para o filho obter um futuro melhor e ter qualificação profissional. Essas famílias confiam na escola como única via que possibilita a ascensão social para os filhos, mediante a educação formal, uma vez que destacaram a discriminação vivida por eles próprios devido à falta de escolarização e o sentimento de inferioridade em decorrência disso. Dessa forma criam uma enorme expectativa em relação à escola, numa ideologia da educação como a grande propiciadora para a mobilidade social ascendente além do lugar de acesso ao mercado de trabalho e a uma vida digna.

Conforme foi discutido em seções anteriores, algumas famílias anseiam que escola dê conta não apenas dos aspectos pedagógicos como também dos afetivos, pois a consideram uma continuidade da família, numa transferência de responsabilidade e confusão de papéis. A escola não pode ser vista como um albergue de crianças pelo fato das famílias trabalharem o dia todo, assim como ela também precisa desenvolver estratégias para o estabelecimento de limites de autoridade proveniente da falta de intimidade entre estas e seus filhos. Esta visão corrobora com a percepção da família Rubi que vê a escola como parte da família ou uma extensão da vida doméstica.

A supervisão parental das rotinas escolares, a interação pais/filhos e os recursos materiais/culturais do ambiente familiar são importantes aspectos relacionados às condições da família na participação do processo de construção da aprendizagem escolar dos seus filhos. Essa é uma das abordagens que serão mais explicitadas na subseção 5.2.

5.2 CONHECENDO AS CONDIÇÕES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS NA PARTICIPAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DOS SEUS FILHOS

Para responder a essa temática meu olhar esteve voltado para a supervisão parental das rotinas escolares; a interação com os pais e aos recursos materiais/culturais do ambiente familiar. A supervisão parental das rotinas escolares está relacionada com o acompanhamento da família quanto ao estabelecimento de horários para os estudos, provas, deveres de casa, etc. Foram feitas as perguntas: Vocês estudam juntos?; Existe um horário para os estudos?; Você acompanha o que está escrito no diário escolar? Quais os recursos materiais/culturais do ambiente familiar? A resposta dos entrevistados possibilitou categorizar as falas conforme seguem:

Quando eu pego ela, eu deixo ela estudando junto de mim. Existe horário para os estudos. À tarde, ela chega meio dia, aí almoça, toma banho, aí dá uma e meia eu subo essa ladeira de novo, levo pra banca [...] A banca começa 14h e vai até 15:30h. Aí ela chega, lancha e depois vai assistir televisão, e aí quando eu a noite eu corrijo tudo. (Rubi) (sic).

Todo dia tem que abrir o caderno de K.(filha), todo dia quando ela chega da banca eu pego o caderno dela, pra ver se ela fez mesmo, né. Quando ela vem da banca, geralmente, eu pego logo o caderno dela pra ver se ela fez mesmo o dever, porque se ela não fez né? Eu vou ter que fazer mais ela, e tirar as dúvidas. Ela sai do colégio 11:40h, aí vem pra casa, toma banho e almoça, aí dá 13:30h ela vai pra banca até quatro horas. (Esmeralda) (sic).

Os filhos das famílias Rubi e Esmeralda (29% dos entrevistados) fazem banca, as mães estudam com seus filhos e acompanham o que vem escrito no diário escolar. A assistência das rotinas escolares é feita através do dever de casa. Vale destacar que nessas famílias o nível de escolaridade das mães é mais elevado (9º ano e concluído ensino médio, respectivamente).

Na percepção dessas famílias não basta estar na banca, é preciso também fiscalizar o que está sendo feito, verificar os cadernos e livros para um acompanhamento mais efetivo. Essa sistematização das tarefas escolares visa auxiliá-los na educação escolar e tem revelado o quanto é imprescindível essa interação com os pais para se conseguir uma aprendizagem significativa e que, dentre os fatores considerados importantes para o sucesso da aprendizagem,

destacam-se um bom ambiente familiar e a participação dos pais na vida escolar destes. (GUIDETTI, 2007).

Marcelli (1998 *apud* GUIDETTI, 2007), considera que a família desempenha um papel fundamental tanto no desenvolvimento normal quanto no surgimento de condições patológicas. Ainda segundo a autora, o envolvimento da família nas etapas de desenvolvimento dos filhos pode proporcionar um ambiente facilitador para o desenvolvimento infantil.

Dentre os recursos humanos, destacam-se o envolvimento e apoio dos pais à vida escolar de seus filhos, a supervisão e organização nas rotinas infantis e as oportunidades de interação com os pais. Além dos recursos humanos familiares, estão os aspectos materiais, que, segundo Marchesi (2006), não podem ser esquecidos quando se estuda o ambiente familiar. Nesse contexto é preciso considerar as condições do lar, os recursos financeiros disponíveis e a falta de espaço em casa ou de tranqüilidade para fazer as tarefas escolares. (GUIDETTI, 2007, p.27).

Quanto à disponibilidade de espaço adequado para os estudos dos filhos, um ambiente tranquilo para fazer os deveres escolares e disponibilidade de horário suficiente para os trabalhos escolares, de acordo com a pesquisa, as famílias Rubi, Jaspe, Esmeralda, Água Marinha e Ametista, correspondendo a 71% das famílias entrevistadas, atenderam a este requisito recomendado por Guidetti (2007).

As famílias Safira e Topázio, no entanto, não atenderam a essas condições de forma integral, porém, buscaram alternativas para encontrar uma solução que se adequassem a essas solicitações. Vejamos a fala da família Topázio:

A gente estuda junto. Ele chega meio dia, aí quando ele chega ele vai tomar logo banho e depois vai almoçar. Sobe e vai pra casa de minha vizinha assistir televisão. Ele só faz os deveres quando eu chego à noite pra poder eu ajudar ele. Logo, quando eu chego, eu pergunto, ai ele responde se tem ou se não tem dever, ai se não tiver ele sobe de novo pra casa de minha vizinha e fica assistindo televisão, dá umas 21h ai ele desce e vai tomar banho, comer e dormir. Se tiver dever, ele não sobe e a gente senta no quarto dele pra fazer o dever. (Topázio) (sic).

Essa família, devido às dificuldades da mãe trabalhar o dia todo, tendo uma longa jornada fora de casa, além das precárias condições de vida, falta de recursos materiais e culturais no ambiente familiar, busca se envolver com os estudos do seu

filho e é a mesma que conforme relatado anteriormente, voltou a estudar para poder acompanhá-lo.

Eu num estudo com ele não, quem estuda é a irmã. Eu num tenho dificuldade e também num tenho paciência pra ensinar menino. Eu num tenho paciência mermo. Ele fica dentro de casa, sem o que fazer, o dia todo brincando Ele tá aqui impaciente porque não tá na rua. Porque eu já dei dois grito nele e botei pra dentro de casa. Aí, quando a gente dá um vacilo ele já saiu. Aí chama ele. Aí quando é de noite que faz os dever. De vez enquanto é umas 15:30h, e de noite, assim umas 18:30h assim. (Safira) (sic).

Na família Safira não existe um espaço adequado para os estudos do filho tampouco um horário específico para realizar as atividades escolares. Sua mãe, claramente, demonstra impaciência para supervisionar os estudos do filho e estes são delegados para a filha mais velha. Também não há interação mãe/filho referente às questões pedagógicas e são poucos ou até mesmo inexistentes os recursos materiais/culturais do ambiente doméstico.

Conforme citado em seções anteriores, Lahire (2004) aponta aspectos relacionados a situações de êxito/insucesso na escola, destacando principalmente o investimento pedagógico familiar como contributor para o crescimento físico, intelectual, emocional e social da criança.

Continuemos com a família Jaspe:

Eu num acompanho não. Ela faz tudo é na banca. Tem horário pra dever. Eu tenho dificuldade, estudei até a terceira série, e quando eu estudei eu ia fazer 13 pra 14 anos, larguei essa escola aí pra começar a trabalhar e não estudei mais, então o pouco que eu aprendi eu esqueci, o mínimo que eu sei hoje é assinar meu nome, então eu não sei, não sei de maneira nenhuma. [...] esse ano ela já tá mais organizada, estuda de manhã na escola, chega, almoça, vai pra banca, ela vai pra banca das 14h às 16h. (Jaspe) (sic).

A família Jaspe, assim como a Safira, não acompanha a filha e nem estuda com ela, porém, a criança recebe auxílio da banca. As mães que recebem orientação sobre as atividades e obrigações escolares dos filhos adquirem um compromisso maior com o sucesso escolar. (CHECHIA e ANDRADE, 2002).

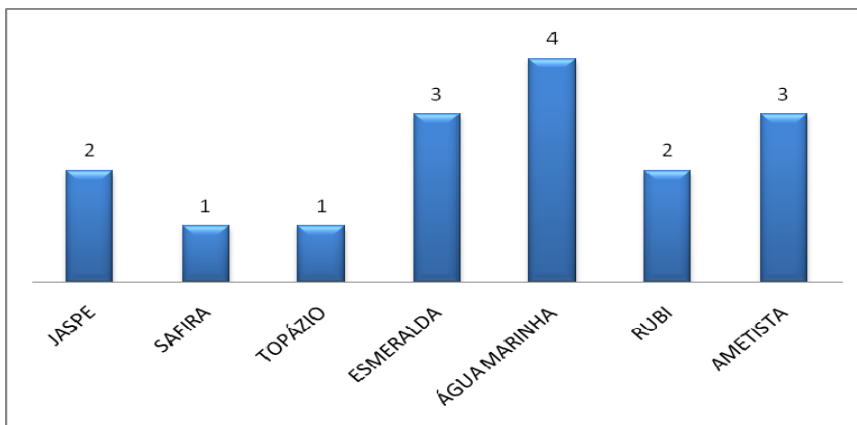
Não estudo com ele não. Primeiro, eu mando ele pra banca, pra professora da banca, ai quando eu chego olho. Eu olho assim, o dever dele pra ver se tá certo ou se tá errado. Todo dia. Eu olho o diário, olho a bolsa dele. Olho tudo. Olho na hora que ele vai pra escola, e olho na hora que ele volta também. Corrijo tudo. Ele vai pra banca, começa uma hora e vai até cinco horas. (Água Marinha) (sic).

Não estudo, não tenho tempo, ele vai pra banca. Chega em casa ele vai almoçar, depois tomar banho, escovar os dentes, aí dá uma hora ele vai pra banca, ai quando ele retorna da banca, já é noite, por volta de umas seis horas, ai eu dou uma olhada, pra ver se ele fez realmente a atividade na banca ou não. (Ametista) (sic).

Por falta de entendimento pedagógico adequado, as famílias Água Marinha e Ametista auxiliam seus filhos com base no nível de escolaridade que tiveram. Cumprem o papel de supervisionar o que a professora da banca está fazendo, além de verificar os cadernos e diário escolar.

O Gráfico 15 discrimina o número de horas de estudos diários disponibilizado para os estudos dos filhos. Analisando o gráfico percebo que as famílias Água Marinha, Esmeralda e Ametista dispõem de 3 a 4 horas diárias para os estudos dos filhos. As famílias Safira e Topázio disponibilizam apenas 1 hora para os estudos dos filhos.

Gráfico 15: Nº HORAS DE ESTUDOS/DIA



Fonte: Questionário pesquisa / 2011

Em relação aos recursos materiais/culturais do ambiente familiar, Marturano (2006) investigou o tema e utilizou o instrumento de pesquisa chamado Inventário de

Recursos do Ambiente Familiar (RAF), com o objetivo específico de identificar, no âmbito da família, recursos promotores do desempenho escolar.

Também me apropriei desse instrumento para dar conta de responder às indagações referentes aos recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o aprendizado significativo das crianças.

Quanto à supervisão das rotinas escolares, conforme resposta dos itens 8 e 9 do RAF, 29% das famílias têm rotina e supervisão satisfatórias (Rubi e Esmeralda), 29% têm pouca rotina e pouca supervisão (Jaspe e Água Marinha), 29% não têm rotina mas têm supervisão adequada (Ametista e Topázio) e 14% não tem rotina e nem supervisão (Safira).

Em relação aos itens 2 e 4 do RAF as famílias Rubi e Esmeralda apresentaram uma excelente frequência de passeios e atividades desenvolvidas com a criança. Famílias Água Marinha, Ametista, Topázio e Jaspe com poucos passeios e poucas atividades desenvolvidas com a criança. A família Safira não realiza passeios e nem atividades desenvolvidas com a criança. O item 10 do RAF refere-se à interação família-criança durante a semana e finais de semana. Devido ao trabalho dos pais ficou evidenciado que durante a semana, apenas a família Esmeralda sempre está reunida nas principais refeições do dia. No entanto, nos finais de semana a frequência das famílias sempre estarem reunidas aumenta para 29% e 71% das famílias às vezes reúnem-se em casa ou realizam passeios juntos.

Quanto aos recursos do ambiente familiar, os itens 5, 6 e 7 do RAF identificaram as famílias Rubi, Esmeralda e Ametista tendo excelentes recursos e as demais famílias tendo poucos ou inexistência de recursos como brinquedos, livros e revistas disponibilizados para os filhos no ambiente doméstico.

Nessa subseção busquei identificar se a evidência de recursos materiais/culturais do ambiente familiar promoveria algum impacto positivo no desempenho escolar das crianças pesquisadas. De acordo com os dados coletados esse item não teve nenhum impacto nas crianças pois tendo acompanhamento ou não, recursos ambientais ou não, interação familiar ou não, não houve melhora do quadro inicial em relação à aprendizagem destas crianças. As mesmas, até a data de conclusão dessa pesquisa (após 3 meses) e lembrando que são crianças repetentes, ainda encontram-se sem aprender a ler e juntar sílabas para formar as palavras. A única evidência de conquista foi em relação à escrita e organização do caderno e diário escolar.

5.3 A ARTICULAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA

Prosseguindo com a abordagem de Chechia e Andrade (2002), finalmente, o terceiro aspecto refere à participação dos pais na escola, indicando que a presença de familiares na vida escolar de seus filhos constitui um fator indispensável para o bom desempenho escolar das crianças.

A fim de identificar como as famílias se articulam com a escola foram feitas as perguntas: como você participa das reuniões da escola? Como você participa dos eventos escolares? Quando você é convocada(o) para reuniões específicas, você comparece? Com que frequência?.

Participo, porque quando tem as reuniões na escola a professora manda um bilhetezinho, avisando o dia, o horário [...]
[...] Os pais juntos, todo mundo junto. Aí elas falam do comportamento da criança, falam da aprendizagem também, que tá fraco na matéria, na leitura.. Entendeu? (Safira) (sic).

Todas que tem eu vou, escuto tudo das coordenadoras, diretora e das professoras, fico até o final. Hoje foi reunião na sala, e a professora disse que ela é uma excelente aluna, que no dia das mães ela até fez uma poesia pra diretora. Mas só que ela tem uma dificuldade em ler. E não tem queixa de que é bagunceira, nem nada. (Esmeralda) (sic).

Vou em todas. Já fui, no começo do ano. Foi justamente pra falar do fardamento, do dia que iria começar as aulas. A professora me chamou esse ano pra conversar, fui ontem, ou antes, de ontem que eu fui na escola. (Ametista) (sic).

Participo. Vou, escuto o que a professora tem a falar, se eu tiver de dizer alguma coisa, vou lá e falo também. (Topázio) (sic).

Toda reunião que tem eu to lá colada, junto. (Água Marinha) (sic).

Participo. Só quando teve a primeira reunião, né? Ainda vai ter ainda as das unidades, mas participo de todas. (Rubi) (sic).

Quando eu posso eu participo, esse ano mesmo eu não fui em nenhuma o pai é que foi. Teve uma ou foi duas e o pai que teve que comparecer porque eu não tive condições de ir. (Jaspe) (sic).

Respondendo a essas perguntas, 100% das famílias se fazem presentes na escola, porém, essa presença refere-se às reuniões para informações de início de ano, reuniões para entrega do boletim escolar ou quando convocados para tratarem de assuntos específicos referentes à não aprendizagem ou ao comportamento em

sala de aula, o que ilustra um relacionamento superficial e limitado a situações formais.

Oliveira (1999 *apud* RIBEIRO e ANDRADE, 2006, p. 390) afirma que:

As reuniões de pais e mestres, ou as destinadas à entrega de boletins, em que os assuntos versam sobre comportamento e baixo rendimento escolar, acontecem de forma que as pessoas envolvidas apenas legitimam relações sociais existentes, havendo, de um lado, a cobrança dos professores, e do outro, o afastamento dos familiares.

As reuniões funcionam como mecanismos de controle, avaliação, comparação e julgamento do desempenho dos pais.

As famílias não informaram sobre visitas regulares à escola para conversar com a professora. Esses diálogos geralmente ocorrem quando existe uma comunicação específica da escola, através de aviso para casa ou através do diário escolar.

Em alguns casos ocorreram visitas para questionar professora sobre os deveres de casa, pois algumas crianças não estavam copiando do quadro os deveres e as mães questionavam os filhos e não obtinham respostas satisfatórias destes. Na visita à escola foram informadas que essas crianças específicas estavam recusando copiar as atividades do quadro (Água Marinha, Safira e Topázio), por isso não levavam atividades para casa.

Em relação aos eventos escolares, a grande maioria das famílias participa, quando convocadas, mas os eventos, quando acontecem, são restritos aos alunos (festas folclóricas, passeios de ônibus pela cidade, culminância dos projetos pedagógicos ao término das unidades, festa do dia das mães/pais, festa junina e festa de encerramento ano).

Ainda buscando identificar outras articulações da família com a escola busquei informações sobre a construção e execução do Projeto Político Pedagógico. De acordo com Carvalho (2004b, p. 55), “O envolvimento dos pais na educação escolar é desejável apenas na medida em que estes puderem se envolver com assuntos curriculares”.

Demo (1998, p. 248), aborda:

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular,

aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

Paro (2000, p. 65):

Quanto à falta de um necessário conhecimento e habilidade dos pais para incentivarem e influenciarem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e valorização do saber, o que se constata é que os professores, por si, não têm a iniciativa de um trabalho a esse respeito junto aos pais e mães. Mesmo aqueles que mais enfaticamente afirmam constatar um maior preparo dos pais para ajudarem seus filhos em casa se mostram omissos no tocante à orientação que eles poderiam oferecer, especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro que se poderia considerar propício para isso.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) prevê todas as atividades da escola, do pedagógico ao administrativo, devendo ser uma das metas deste a construção de uma escola democrática, capaz de contemplar as necessidades da comunidade na qual ele surge, desde a sua elaboração até sua operacionalização.

O envolvimento das famílias pesquisadas em relação ao PPP é inexistente, não sabem do que se trata e sequer ouviram falar nele. Uma vez informado sobre o projeto pedagógico, nem as mães com maior escolarização mostraram compartilhar o desejo por participar desse tipo de reunião que aborda não apenas as ações e metas como também a fiscalização pelo cumprimento destas. Percebi um alheamento a esse tipo de envolvimento familiar, onde as famílias se posicionaram de forma acrítica, além de um sentimento de não pertencimento a esse espaço.

Parece importante a escola propor um diálogo crítico-reflexivo entre sua prática cotidiana e suas ações norteadoras para a efetivação dessa prática no estabelecimento de metas e estratégias (com delimitações específicas das funções de cada um) afinadas com a realidade da comunidade que atende.

Conforme discutido em seções anteriores, busca-se no PPP a qualidade da educação e o exercício pleno da cidadania, por meio do compartilhamento das tomadas de decisão.

Outro ponto a ser abordado é sobre os papéis de cada um (família e escola), pois na atualidade o que se vê é uma falta de limites, onde os papéis de cada um

encontram-se borrados, com certa fragilidade dos vínculos afetivos. Tais vínculos, quando bem estruturados, podem desenvolver, de modo consistente, os processos simbólicos que permitirão uma aprendizagem adequada e consolidarão a construção dos sistemas de representação simbólica. A carência de sistemas de representação consistentes, com sua capacidade simbólica comprometida, pode produzir crianças hiperativas, hiperexcitadas, onde a reflexão é substituída pela ação impulsiva. Foi possível identificar nas crianças das famílias Água Marinha, Jaspe e Esmeralda algumas dessas características.

5.4 CONFLITOS ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA E ENTRE PAIS E FILHOS

Esse é o último item dos objetivos dessa pesquisa e o mais difícil de ser analisado tendo em vista o que as famílias trazem nas suas falas. Por outro lado, foi possível inferir, de forma subjetiva, aquilo que não estava sendo dito, mas o que se escondia por detrás de um discurso tão favorável.

Para Keen (1979, *apud* SOPELSA, 1992, p. 27), “embora na verdade escutemos o que uma pessoa diz, também prestamos atenção no que ela não diz, e de algum modo “escutamos” seus gestos, posturas e tom de voz”.

Para responder esse item foram feitas as seguintes perguntas: existe relação amistosa/conflitos entre você e os professores, diretor, funcionários e coordenador da escola? E entre você e seu filho (a) existe algum conflito?

Analisemos, por ora, as falas que seguem:

A relação com a escola é tranquila. Conflito não, graças a Deus, até hoje não.

Tem muito né. Por coisa de estudar, muitos conflitos. Porque ele não gosta de estudar. Eu peço a ele pra pegar um livro pra tentar ler e ele não quer. Ele prefere ficar dentro de casa, sem merendar, sem fazer nada do que pegar um livro pra ler. Mas é muito difícil pra mim. Eu é que fico em cima. Por isso, que eu coloquei ele na banca. (Ametista) (sic).

Porque aquela escola ali, a Mansão do Caminho, ela é família. C.(filha) na realidade, ela foi criada ali dentro. Então, C. entrou com três ou foi quatro meses, porque ali é creche, escola, escola integral

e escola de meio turno, então, C. participou desses três turnos aí. E agora ela tá no Jesus Cristo. Ela vem do Alvorada. Tem relação boa, não tenho do que me queixar não.

E com minha filha é tudo bom, ela só é preguiçosa pra estudos e quando pequena fez tratamento pra cabeça, mas hoje tá tudo bem. (Jaspe) (sic).

Ah, é bom, é bom! Não, a gente não briga assim não. Eu só brigo com ele pra fazer o dever. (Safira) (sic).

Existe, a relação é boa. Com meu filho também, é tudo bom. (Topázio) (sic).

Sim, conheço todos. Eu estudei lá até terminar e meu marido também é da Jesus Cristo. É muito boa a relação com a escola. Com K.(filha) também, ela é bem agitada, mas não tem conflito não. (Esmeralda) (sic).

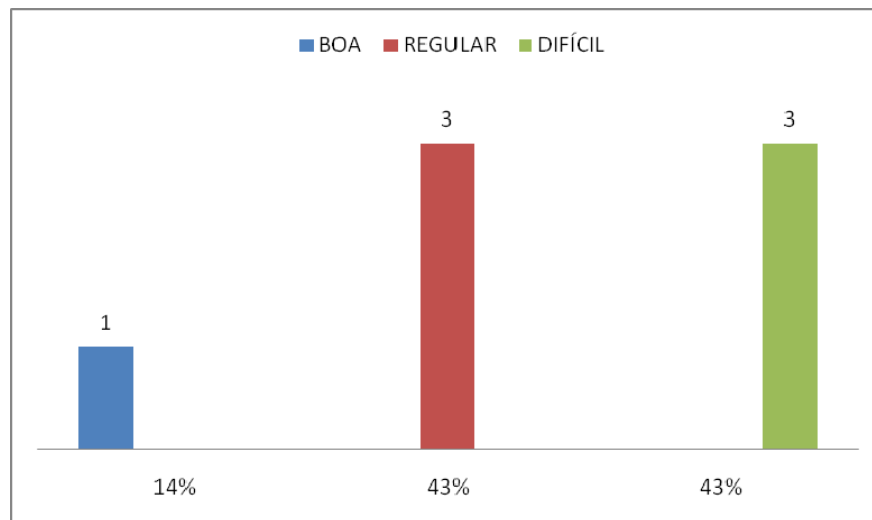
É normal, normal. Nunca tive queixa de nenhum. Não, nenhum conflito. E com meu filho também não, graças a Deus não. (Água Marinha) (sic).

Não tem conflito não e nem com minha filha. (Rubi) (sic).

De modo geral, as famílias relatam que têm boa relação com a escola e com os filhos, no entanto, pude extrair das falas alguns dados e representar em gráfico para visualizar melhor estas informações.

O Gráfico 16 informa que 14% das famílias têm bom relacionamento com os filhos. O critério dos pais relacionado ao bom comportamento envolve crianças que obedecem e respeitam os pais e há um estabelecimento de autoridade e limites de papéis entre os pais e filhos. 43% têm relação regular com seus filhos. Esses pais percebem seus filhos como crianças calmas, obedientes, mas sem comprometimento com os estudos, querendo brincar o tempo todo ao invés de se dedicarem às atividades escolares e 43% dos pais relataram que os filhos apresentam temperamento difícil, são teimosos, desobedientes e têm dificuldades para controlar as crianças.

Gráfico 16: RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A CRIANÇA



Fonte: Questionário pesquisa / 2011
Os números nos gráficos indicam o número de famílias

Em relação à escola, pude perceber que os conflitos que não ficaram tão evidenciados nas falas, estão relacionados à participação das crianças nas atividades em sala de aula, onde 57% não participam e não se envolvem com as atividades propostas pela professora (resistências, brincadeiras em sala, conversas paralelas) e 43% participam de forma regular (vêm ao quadro quando solicitado, mas manifestam timidez, insegurança e lentidão para copiar atividades no caderno). As queixas, referentes a comportamentos agressivos, são contornadas em sala de aula através de conversas. Houve apenas um caso de suspensão por agressividade aos colegas (Água Marinha), mas não foi identificado desrespeito à professora.

Evidenciei compatibilidades nas falas das famílias assim como contradições que foram percebidas em relação à falta de questionamentos em relação à escola e à metodologia utilizada, uma vez que seus filhos estão em defasagem série/idade e até a presente data ainda não conseguiram ler corretamente.

É importante para uma gestão democrático-participativa que a Instituição Escolar abra espaços coletivos para que os pais possam, de maneira representativa, participar da dinâmica escolar, interferindo quando necessário nas decisões da escola.

Para Baltazar (2004, p. 160):

É necessária insistência e paciência por parte dos educadores para inserir os pais na escola, pois alguns pais sentem dificuldade em entender o funcionamento e a organização escolar; por elas terem regras e estruturas complexas, que, no entanto aos poucos podem ser, assimiladas e os pais poderão, gradativamente, participar, de acordo com sua disponibilidade de tempo e condições pessoais, evitando assim o isolamento da família da escola.

Em relação à escola, a professora Pérola relata que as dificuldades encontradas referem-se apenas à baixa escolarização dos familiares e também pela quantidade de alunos em sala (25 alunos no total), sendo difícil o trabalho individualizado. Questiona sobre a semana pedagógica, mas diz que não existem conflitos na escola.

Eu sou contra a semana pedagógica porque não condiz com a realidade. Semana pedagógica pra mim é sentar e ver a dificuldade que nós já conhecemos dos alunos e aqui sentar, planejar o que a gente vai trabalhar com aquele aluno. Meninos com dificuldade, vamos aqui, trabalhar isso, isso e isso.

Existe relação amistosa na escola, aqui, por exemplo existe. Muito bem por sinal. Qualquer coisa a gente vai diretamente a R.(nome da diretora) no ato. A família é acionada. E elas comparecem porque se não comparecer a diretora tem uma postura de mandar até o funcionário na casa da pessoa.
(Pérola) (sic).

Em relação à escola, esses alunos fazem parte de um projeto social, em horário oposto às aulas, como suporte alternativo de auxiliar na aprendizagem (atendimentos psicológicos e fonoaudiológicos). Vale ressaltar ainda que essas crianças frequentam a Instituição Mansão do Caminho a um longo tempo (desde os dois meses de idade até a presente data), significando que existem falhas nesse processo de escolarização.

Parece não haver trocas de informações e planejamentos entre a direção da Escola Alvorada Nova e a Jesus Cristo, para juntas conseguirem estabelecer diretrizes eficazes de superação dessas dificuldades de aprendizagem específicas.

É, portanto, indispensável analisar as circunstâncias em que acontecem essas aprendizagens, uma vez que, conforme discutido em seções anteriores, para ocorrer

uma aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1978 *apud* LEMOS, 2002), é imprescindível que o aluno consiga relacionar o conteúdo a ser aprendido com aquilo que ele já sabe, conseguindo, assim, generalizar e expressar esse conteúdo com sua própria linguagem.

Ao finalizar esta seção percebo que consegui dar conta de responder ao objetivo geral e aos quatro itens propostos nos objetivos específicos. Considerando os resultados obtidos, são várias as práticas realizadas pela família, assim como suas condições efetivas de participação do processo de construção da aprendizagem escolar dos seus filhos. A articulação família-escola é baixa, quase inexistente e os conflitos entre família-escola existem de forma não manifesta, além de dificuldades no estabelecimento de limites entre mães e filhos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família e a escola são importantes instituições responsáveis pelo processo de socialização e de transmissão da herança cultural através das crenças, valores e sentimentos para as crianças. Assumindo a transmissão e a construção do conhecimento, culturalmente organizado, a escola e a família surgem como estabelecimentos fundamentais para desencadear os processos evolutivos das crianças, atuando como facilitadoras ou obstruindo o crescimento físico, intelectual, emocional e social.

As pesquisas, nas diversas áreas (sociologia, psicologia, educação), mostram que é cada vez mais importante conhecer a influência da família nas diferentes fases e aspectos do desenvolvimento da criança, uma vez que cada etapa do seu desenvolvimento promove mudanças no seu comportamento, o que, por sua vez, demanda dos pais resolução para novos problemas.

A família estabelece-se como um campo dinâmico onde predominam tanto os fatores conscientes como os inconscientes, sendo que o infante, desde o nascimento, não apenas sofre passivamente a influência dos outros, mas, reciprocamente, é também um poderoso agente ativo de modificações nos demais e na estrutura da totalidade da família. (ZIMERMAN, 1999).

Aprender requer a construção de vínculos de aprendizagem, através da articulação com o meio, com intercâmbios afetivos, cognitivos, orgânicos e simbólicos, além de um aprendente e um ensinante, que participe desse processo.

Essa pesquisa teve como objetivo conhecer as formas de atuação de famílias de classe popular no processo de construção da aprendizagem escolar dos seus filhos. Famílias de classe popular, nesse contexto, referem-se àquelas que são destituídas de poder, riqueza e prestígio social, localizadas em segmentos sociais de subordinação, num ambiente onde as relações sociais são de exploração e de resistência à exploração.

O presente estudo apresenta contribuições para se conhecer as formas de atuação de famílias de classe popular no processo de construção da aprendizagem escolar dos seus filhos.

O primeiro item dos objetivos específicos buscou identificar as práticas realizadas pelas famílias no processo de construção da aprendizagem significativa

de seus filhos. Foram três práticas identificadas (incentivo de ir para a escola, pagar por um apoio pedagógico, através da banca e estudar com o filho).

Conforme relato das mães, 43% das famílias incentivam seus filhos a frequentarem a escola. Essa instituição é vista como primeira referência de socialização e aprendizagem formal, lugar onde os filhos são guardados da violência urbana e trabalho infantil. Local onde os filhos vão aprender a ler e escrever, como também e principalmente é o espaço para se obter qualificação profissional que redundará numa mobilidade social ascendente.

Pagar por um apoio pedagógico, por meio da professora de banca, corresponde a segunda prática realizada por 43% das famílias. A banca é vista como o lugar onde a figura do professor tem domínio dos conteúdos e metodologia adequados para o ensino, lugar de aprendizagem, depois da escola, melhor que a própria casa.

Por fim, 14% das famílias estudam com os próprios filhos. Nesse sentido, houve o desejo de oferecer à criança a condição necessária para a efetivação de uma boa escolarização. Tal suporte familiar, através do investimento pedagógico, proporcionou uma melhor apreensão da aprendizagem escolar e essa articulação propiciou uma estreita interação mãe-filho, pois além de transmitir capital cultural, a família pode ser o *locus* de identificação, socialização, transmissão, formação de hábitos, atitudes, valores, cultura e conhecimentos e que estes, de fato, são importantes para o processo de construção da aprendizagem.

Em relação ao segundo item dos objetivos específicos, para conhecer as condições dos pais/responsáveis na participação do processo de construção da aprendizagem escolar de seus filhos, foram destacados três itens: supervisão parental das rotinas escolares (envolvendo o acompanhamento da família quanto ao estabelecimento de horários para os estudos, provas, deveres de casa); interação pais/filhos e recursos materiais/culturais do ambiente familiar.

Em relação à supervisão parental, 29% têm rotina e supervisão satisfatórias, 29% têm pouca rotina e pouca supervisão, 29% não têm rotina satisfatória, mas têm acompanhamento dos deveres e horários para estudos e 14% não têm nem rotina e nem supervisão.

71% dos pais entrevistados informaram que seus filhos fazem banca, as mães estudam com seus filhos e acompanham o que vem escrito no diário escolar. Existe uma sistematização das tarefas escolares que visa auxiliá-los na educação escolar.

A assistência das rotinas escolares é feita através do dever de casa, fiscalização dos deveres, verificação dos cadernos e livros.

Em relação à interação pais/ filhos, melhor dizendo, mães/filhos, uma vez que foi possível observar que só as mães estão envolvidas com o processo de escolarização dos seus filhos, os pais estão preocupados em suprir financeiramente o lar (comer, vestir, abrigar), deixando a cargo das mães essa atribuição, 71% das famílias se destacam pelo investimento familiar (uma excelente frequência de passeios e atividades desenvolvidas com a criança) e esse tem uma relevância como aspecto contributor para o crescimento físico, intelectual, emocional e social da criança. Em 29% das famílias essa interação com seus filhos é baixa ou inexistente.

Em relação aos recursos do ambiente familiar, 71% das famílias apresentam ambiente com excelentes recursos materiais/culturais e as demais famílias tendo poucos ou inexistência de recursos como brinquedos, livros e revistas disponibilizados para os filhos no ambiente doméstico.

De acordo com as pesquisas de literatura, os recursos materiais/culturais do ambiente familiar contribuem para o aprendizado significativo das crianças e são recursos promotores do desempenho escolar. As famílias com um número considerável de ações como: passeios familiares, brincadeiras, conto de histórias, disponibilidade de brinquedos infantis, aquisição de livros, revistas e histórias infantis além do estabelecimento de rotinas diárias como: horários para almoçar, tomar banho, brincar, acordar, dormir, fazer deveres e assistir TV, refletem ambientes familiares favoráveis e adequados para o ajustamento da criança frente às demandas do contexto escolar. No entanto, na pesquisa de campo com as famílias pesquisadas, a evidência desses recursos materiais/culturais no ambiente familiar não teve nenhum impacto nas crianças, pois tendo ou não acompanhamento, recursos ambientais ou não, interação familiar ou não, não houve melhora do quadro inicial em relação à aprendizagem destas crianças. As mesmas crianças encontram-se sem aprender a ler e juntar sílabas para formar as palavras. A única evidência de conquista está localizada nos cadernos, pois já conseguem copiar atividades do quadro.

Ainda prosseguindo com os resultados, para responder ao terceiro item dos objetivos específicos, foi identificada que a articulação das famílias com a escola tem como base as reuniões de pais no início de ano letivo para obter informações

quanto às rotinas escolares, reuniões para entrega do boletim escolar ou quando convocados para tratar de assuntos referentes à não aprendizagem ou ao comportamento em sala de aula.

Não houve informação quanto a visitas regulares à escola para conversar com a professora, no entanto, ficou evidente que quando surgiam questões específicas sobre o aluno(a), através do diário escolar, as mães eram convocadas a comparecer para dirimir dúvidas pertinentes. Participam, de forma esporádica, dos eventos escolares, uma vez que tais acontecimentos geralmente eram restritos aos alunos (festas folclóricas, passeios de ônibus pela cidade, culminância dos projetos pedagógicos ao término das unidades, festa do dia das mães/pais, festa junina e festa de encerramento ano).

Outra forma de identificar as articulações da família com a escola se relacionou com a construção e execução do Projeto Político Pedagógico. Não existe envolvimento das famílias investigadas e estas relataram que nunca ouviram falar no PPP.

Por fim, o último item abordado está relacionado com conhecer as relações conflituosas entre pais e filhos e entre a família e a escola.

Em relação aos conflitos pais-filhos, 14% dos pais informaram ter bom relacionamento com os filhos, pois estas crianças têm bom comportamento, obedecem e respeitam os pais e há um estabelecimento de autoridade e limites de papéis entre eles. 43% têm relação regular com seus filhos, pois esses pais percebem seus filhos como crianças calmas, obedientes, mas elas não têm comprometimento com os estudos, querem brincar o tempo todo ao invés de se dedicarem às atividades escolares e 43% dos pais relataram que os filhos apresentam temperamento difícil, são teimosos, desobedientes e têm dificuldades para controlar as crianças.

Em relação às queixas família-escola, estas se relacionam aos horários das reuniões na escola, onde as mães que trabalham, encontram dificuldades em convencer os patrões para a liberação destas.

Em relação à escola, professora relata que a relação com a família é amistosa, que não existem conflitos. As dificuldades estão relacionadas à baixa escolarização das mães, a desenvolver trabalhos mais individualizados com os alunos com maior dificuldade para aprender, em decorrência do grande número em sala de aula.

Ao fim deste estudo, retomo minhas expectativas e objetivos iniciais sobre o tema do qual tive por meta a necessidade de conhecer como famílias de classe popular atuam na construção da aprendizagem escolar de seus filhos.

Sinto que ao analisar as falas, muito ainda pode ser tirado dos discursos e que preciso continuar a estudá-los individualmente, pois estes são alunos que estão na escola onde fui estagiária e sinto responsável ainda, pela limitação em não ter conseguido ajudá-los a aprender a ler e escrever na época do estágio.

O compromisso não se desfaz com o término da pesquisa, pelo contrário, sinto-me mais envolvida e motivada a buscar novas soluções, dentre estas, a necessidade que urge de um trabalho mais efetivo, atraente, motivador em sala de aula e de um acompanhamento destas crianças.

Com todos esses dados em mãos fiquei a refletir sobre essas famílias específicas. De um lado, tem-se os dados das pesquisas de literatura que informam que ambientes promotores da aprendizagem significativa estão relacionados com a supervisão das rotinas escolares, com um ambiente rico de materiais como livros infantis, revistas, brinquedos, espaço adequado para os estudos, bem como um ambiente familiar onde a interação pais-filhos é amistosa, tranquila. No entanto, esses dados não foram satisfatórios para produzir uma aprendizagem efetiva nessas sete crianças. Todas elas, sem exceção, tendo ou não todos esses itens, não alcançaram êxito em todos esses anos de escolarização.

São crianças repetentes, encontram-se em defasagem série/idade e ainda não conseguem ler e escrever adequadamente, mesmo recebendo acompanhamento psicológico e fonoaudiológico, indicados pela coordenação escolar.

É preciso então refletir sobre que tipo de impacto essa escola tem para essas crianças, uma vez que deve existir algo que não esteja despertando interesse pela aprendizagem delas.

Ficou evidenciado que não existe desinteresse pela escolarização dos filhos, nem descaso pela aprendizagem, muito pelo contrário, todas as mães se preocupam e querem ver seus filhos lendo e escrevendo, mas acham que talvez o problema esteja nos filhos. Será mesmo?

Em relação à parceria família-escola, essas famílias não conseguem se perceber incluídas, seja pela baixa escolarização, seja pela falta de tempo, pois muitas trabalham o dia todo. O que está patente é que não há uma participação

efetiva pela fiscalização e acompanhamento das ações e metas educativas da escola. Porque esses muros as distanciam tanto?

Acredito que a escola Jesus Cristo precisa buscar uma articulação mais efetiva com a escola Alvorada Nova, uma vez que os alunos dessa instituição, ao término da educação infantil, vêm automaticamente para a Jesus Cristo. Já chegam com essas defasagens nas habilidades mínimas requeridas para a idade. Há de se pensar numa solução em relação à metodologia utilizada, formas de motivação e tipo de conteúdo para garantir o sucesso e a qualidade na aprendizagem destes alunos. E essa é minha meta para a continuidade dessa pesquisa no mestrado.

REFERENCIAS

AGUILAR, M. J. e ANDER-EGG, E. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ALTHUON, Beate. Família e escola: uma parceria possível? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 10, p. 49-51, ago./out. 1999.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, A. (orgs.) **Para além do Fracasso Escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ÁRIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

AOKI, Neide. *A família em (dês) ordem*, in: Debate – A família em (des)ordem. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, vol. 40, nº 72.

BALTAZAR, José Antônio. **Estrutura e Dinâmica das Relações Familiares e sua Influência no Desenvolvimento Infanto- Juvenil: O que a escola sabe disso?** Dissertação Mestrado Presidente Prudente, Unoeste, 2004.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004a.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, nº 121, Jan/Abr, 2004b.

CARVALHO FILHO, J.G.T. O conceito de família na teoria psicanalítica: Uma breve revisão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 3, nº 1, Ag. 2008.

CAETANO, Luciana Maria. Escola e família: o que cabe a cada uma. **Presente! Revista de Educação - CEAP**, Salvador, nº 62, ano 16, set/nov, 2008.

CECCARELLI, O. R. As bases imaginárias da família. In T. Feres-Carneiro (Org.), **Família e casal: Saúde, trabalho e modos de vinculação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antonio dos Santos. **Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos**. 2002. Disponível em: <<http://www.ufba.gov.br/artigos>>. Acesso em 23 mai 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Portugal, vol. 16, nº 002, 2003.

CRUZ, Antônio Roberto. Família e escola: um encontro de relações conflituosas. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, jul/dez, 2007.

CUNHA, Marcus Vinícius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. In: **Revista Paidéia**, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, vol.9, no.2 , dez. 2007.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A sociedade vista da periferia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.1, p.58-99, 1986.

ENQUITA, M. F. Encontros e desencontros família-escola. In: _____. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBRAHIM, César Mussi. Relatos do fazer psicopedagógico. In: **Psicopedagogia Familiar**. Rio de Janeiro: Noos, 2003.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FONSECA, Cláudia. Apresentação de família, reprodução e parentesco: algumas considerações. **Cadernos Pagu**, Campinas, vol.29, 2003.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, nº1, Jan, 2008.

FRANÇA, C. Um novato na psicopedagogia. In: SISTO, F.F. (et all). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Olympio, 1963.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIDETTI, Andréia Arruda. **Ambiente Familiar e Desempenho Acadêmico de Crianças do Ensino Fundamental**. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP, 2007.
- KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KNOBEL, Maurício. **Orientação Familiar**. Campinas: Papyrus, 1992.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- LEMOES, Evelyse dos Santos. **(Re)situando a teoria de aprendizagem significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas em ciências**. Instituto Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, 2002. Disponível em: < <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V5N3/v5n3a3.pdf> >. Acesso em 13/06/2011.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. D. A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MATOS, M. A e TOMANARI, G.Y. **A análise do comportamento no laboratório didático**. Barueri: Manole, 2002.
- MARTURANO, Edna Maria. O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, vol.19, nº 3, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília e SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, nº3, p. 239-262, 1993.
- MINUCHIN, Salvador. **Famílias: Funcionamento e Tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MONTALVÃO, Thaís Angélica Garcia. A Concepção de Família na ótica de Adolescentes de Classe Popular. **Revista Investigação**, Franca, v. 9, nº 1, p. 63–72, jan-abr, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie Aparecida S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MOURA, Ana Maria M.; AZEVEDO, Ana Maria P.; MEHLECKE, Querte. **As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento**. 2009. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=17>. Acesso em 14/06/2011.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n° 2, abril, 2006.

OLIVEIRA, Leidiane Pereira. **Uma relação tão delicada**: A participação da família no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental de 1ª a 4ª série e classes de alfabetização. TCC curso de Pedagogia – Universidade da Amazônia, 2001.

OUTEIRAL, J. **Adolescer**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

OUTEIRAL, J. **Educar nos tempos de hoje**. (Palestra proferida no Encontro Temático EMEI/CEI. Sexualidade infantil, gênero e diversidade em 9 de setembro de 2004 (Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de São Paulo). Publicado no livro *Sexualidade começa na infância* (Ed. Casa do Psicólogo, 2007. São Paulo), organizado por Maria Cecília Pereira da Silva. Acesso em 24/03/2011.

OUTEIRAL, José. A família em (Des)ordem. In: Famílias e contemporaneidade. **Jornal de Psicanálise**. São Paulo, v. 40, n° 72, jun, 2007.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PINHEIRO, Rosângela de Freitas Hereda. **Um olhar do brinquedo numa perspectiva vigotskiana**. 2007. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/73.htm>>. Acesso em 14/06/2011.

POLONIA, Ana da Costa e DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, vol.9, n°2, dez, 2005.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, vol.16, n° 35, set./dez, 2006.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de Camadas Médias e escolarização Superior dos filhos – O estudante-trabalhador. In: **Família e Escola** (org). NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Petropolis: Vozes, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem moral. **Cad. Pesq.**, São Paulo, nº 91, nov., 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. O valor da família para os pobres. In Ribeiro e A. C. Ribeiro (Orgs.), **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Edições Loyolas, 1995.

SOIFER, Rachel. Função básica da família: ensino e aprendizagem. **Psiquiatria infantil operativa**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SOPELSA, Ortenila. **Dificuldades de Aprendizagem: resposta em um atelier pedagógico**. Porto Alegre: Edipucrs, 1992.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**. desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2007.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.11 n.32, maio/ago, 2006.

THOMPSON, Edward P. Algumas Observações sobre Classe e Falsa Consciência. In: SILVA, Sérgio, (org.). **As Peculiaridades dos Ingleses**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

TOSCANO, Moema. **Introdução à Sociologia Educacional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho Pedagógico: do Projeto Político- Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, vol.7, nº1, jun, 2003.

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educ. Soc.** Campinas, v.26, nº90 Campinas, jan./abr, 2005.

VILHENA, Junia. **Repensando a família**. Disponível em: < www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0229.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2011.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos Psicanalíticos: Teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A : QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

1- Este domicílio é:	Próprio	Alugado	Cedido
2- O material predominante nas paredes externas é:	Alvenaria com revestimento		Taipa não Revestida
	Alvenaria sem revestimento		Madeira
	Madeira apropriada para construção		Palha
	Taipa Revestida		Sem Parede
3- Quantos cômodos existem neste domicílio?			
4- Quantos cômodos servem de dormitório para os moradores?			
5- Quantos banheiros, de uso exclusivo dos moradores, existem neste domicílio?			
6- Utiliza sanitário ou buraco para dejeções, inclusive os localizados no terreno ou na propriedade?			
7- O esgoto do banheiro ou sanitário é lançado (jogado) em:	Rede geral de esgoto ou pluvial		Vala
	Fossa séptica		Rio, lago ou mar
	Fossa rudimentar		
8- A forma de abastecimento de água utilizada neste domicílio é:	Rede geral de distribuição		Água da chuva armazenada em cisterna
	Poço ou nascente na propriedade		Água da chuva armazenada de outra forma
	Poço ou nascente fora da propriedade		Rios, açudes, lagos e igarapés
	Carro pipa		Outro
9- Neste domicílio existe água canalizada (encanada)?	Sim	Não	

10- O lixo deste domicílio é?		
Coletado diretamente por serviço de limpeza		Jogado em terreno baldio ou logradouro
Colocado em caçamba de serviço de limpeza		Jogado em rio, lago ou mar
Queimado (na propriedade)		Tem outro destino
Enterrado (na propriedade)		
11- Existe energia elétrica no domicílio?	Sim	Não
12- Neste domicílio existe:		
Rádio		Telefone fixo
Televisão		Microcomputador
Máquina de lavar roupa		Micro c/ acesso internet
Geladeira		Motocicleta
Freezer		Automóvel
Telefone Celular		
13- Quantas pessoas moram nesse domicílio?		
14 – Descrever nome dos moradores, idade, sexo e grau de parentesco		
15- Vive em companhia de cônjuge ou companheiro (a)?		
16- Qual foi o curso de nível mais elevado que freqüentou?		
17- Qual a sua ocupação no momento?		
18 – Qual é a renda mensal familiar no momento?		
19- Recebem o Bolsa Família? Qual o valor?		

Fonte: censo2010.ibge.gov.br/questionarios(adaptado)

APÊNDICE B : ROTEIRO DE ENTREVISTA FAMILIAR

1. Como as famílias atuam na construção da aprendizagem escolar dos seus filhos?
2. O que significa a escola para você?
3. Como você acompanha os deveres de casa?
4. Vocês estudam juntos? Como?
5. Como você acompanha o que está escrito no diário escolar?
6. Existe um horário para os estudos?
7. Existe um horário para brincar?
8. Você domina os assuntos da escola? Como faz isso?
9. Se não domina, como faz para auxiliar nas tarefas escolares?
10. Qual a rotina do seu trabalho?
11. Como você participa das reuniões da escola?
12. Como você participa dos eventos escolares?
13. Você assina o boletim escolar?
14. Quando você é convocada(o) para reuniões específicas, você comparece?
Com que frequência?
15. Existe boa relação com o professor, coordenador, diretor, funcionários da escola?
16. Existe dificuldade de relacionamento entre você e a escola? Se existe, como é?
17. Existe alguma dificuldade de relacionamento entre você e seu filho(a)? Se existe, como é?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORA

1. Como famílias de classe popular atuam na construção da aprendizagem escolar dos seus filhos?
2. O que significa a escola para você?
3. Como lida e entende as crianças provenientes de comunidades, com traços culturais e valores diferentes dos seus?
4. Você tem participado de cursos de capacitação para atualização das suas práticas pedagógicas? Quais os cursos mais recentes que fez?
5. Como você caracteriza os alunos provenientes das comunidades do entorno da escola?
6. Existem diferenças entre as crianças com baixo rendimento escolar e os demais da sala?
7. Você acha necessário reestruturar o sistema escolar para atender essa demanda de alunos das classes populares?
8. Como a escola estabelece diálogo com as famílias?

ANEXO: INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR – (RAF)

Aplica-se o roteiro sob forma de entrevista semi-estruturada, em que cada tópico é apresentado à mãe / informante oralmente, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da pessoa entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo a pergunta aberta que o introduz. Após registrar a resposta a essa pergunta, apresenta, uma a uma, as demais alternativas de resposta.

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

- Assiste à TV
- Ouve rádio
- Joga video-game
- Lê livros, revistas, gibis
- Brinca na rua
- Brinca dentro de casa
- Outro – especificar _____

2. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

- | Passeio | Passeio |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bosque Municipal | <input type="checkbox"/> Circo |
| <input type="checkbox"/> Evento anual da cidade (feira, rodeio, ...) | <input type="checkbox"/> Shopping Center |
| <input type="checkbox"/> Cinema ou teatro | <input type="checkbox"/> Parque de diversões |
| <input type="checkbox"/> Lanchonete | <input type="checkbox"/> Clube |
| <input type="checkbox"/> Praia | <input type="checkbox"/> Visitas a parentes / amigos da família |
| <input type="checkbox"/> Viagem de trem | <input type="checkbox"/> Divertilândia |
| <input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda | <input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade |
| <input type="checkbox"/> Centro da cidade | <input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de ciências, etc) |
| <input type="checkbox"/> Museu | |
| <input type="checkbox"/> Aeroporto | |
| <input type="checkbox"/> Outros - especificar: _____ | |

3. HÁ ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGULARMENTE?

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização.
- Freqüenta núcleo municipal do bairro
- Pratica esporte em clubes, academias, ginásios.
- Freqüenta aulas para aprender atividade artesanal (por ex.emplo: tapeçaria, pintura...).
- Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical.
- Freqüenta algum programa de atividades para crianças, como o Kurumim
- Tem aulas de inglês ou outro idioma
- Faz computação
- Outro – especificar _____

4. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
- Jogar *video-game* ou outros jogos
- Assistir a filmes
- Assistir a programas infantis na TV
- Contar histórias e casos
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
- Ouvir as histórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
- Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
- Outras - especificar _____

5. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE? SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

- uma cama só para ele
- brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)
- brinquedos para movimentos corpo (corda de pular, balanço...)
- instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)
- brinquedo que lida com números (dados, dominó...)
- brinquedos de letras (abecedários, quebra -cabeças com letras...)
- brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.)
- brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...)
- objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel
- aparelho de som com discos
- um animal de estimação
- livrinhos de histórias infantis
- jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)
- brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote ...)
- brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)
- brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca ...)
- videogame
- bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã
- outros, especifique _____

6. HÁ JORNAIS E REVISTAS NA SUA CASA?

- não
- sim - tipo:
- jornal
- revista - de notícias - de TV - feminina - de fotonovela - de esporte - religiosa - outra, especifique _____

7. HÁ LIVROS NA SUA CASA?

- não
 sim - tipo:
 escolares
 romances, contos, literatura
 livrinhos infantis
 religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)
 técnicos, científicos
 enciclopédias
 dicionário
 outros, especifique _____

8. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NOS AFAZERES DA ESCOLA?

Alguém em casa: ninguém a mãe o pai outra pessoa

	ninguém	a mãe	o pai	outra pessoa
Verifica se o material escolar está em ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avisa quando é hora de ir para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona o estudo para as provas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparece às reuniões da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanha as notas e a frequência às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação de cada item: mãe e pai = 3; só a mãe = 2, só o pai = 2; outra pessoa = 1; mãe / pai e outra pessoa = 1; ninguém = 0.

9. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	sempre	às vezes	nunca
almoçar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tomar banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ir dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
levantar-se de manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fazer a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0.

10. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

	sempre	às vezes	nunca
no café da manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no almoço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
no jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
à noite, para assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e nos fins de semana:			
em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
em passeios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0.