

cadernoscenpec⁶



Escola, família e comunidade

É cada vez mais necessário o diálogo entre família e escola



A relação entre a família

e a escola tem sido objeto de debate tanto pela constatação de sua efetiva importância nos novos rumos da educação quanto pelas tensões provocadas sobre a definição de competências e responsabilidades na educação das futuras gerações. Reclamam os pais e a sociedade em geral pelos baixos resultados do ensino nacional, reclamam os professores e agentes educacionais sobre sua condição de trabalho e sobre a situação dos alunos que chegam à escola sem uma base cultural e comportamental que permita a aprendizagem.

Procuramos, neste caderno, desvelar os meandros dessa relação necessária e difícil apresentando relatos e reflexões que demonstram o desejo e as possibilidades de diálogo entre as duas instituições. Um diálogo que pode se tornar construtivo e constante e ter o efeito benéfico de provocar o arejamento das estruturas familiares e escolares, o sucesso escolar das crianças, a motivação dos professores e a efetiva participação dos pais no processo educacional de seus filhos.

Mostramos aqui o cotidiano das famílias dos alunos das escolas que vivem em áreas vulneráveis, com pouca oferta de serviços públicos e a preocupação diária com os problemas da sobrevivência e da segurança que atrapalham seu sonho de ver os filhos progredirem na escola e na vida. Nas pesquisas aqui relatadas, ouvimos também os professores e as escolas, seus dilemas cotidianos e as iniciativas para criar pontes e estratégias que facilitem o contato entre estes dois mundos.

Muitas pesquisas têm revelado a importância da família na escolaridade dos filhos e aqui vimos que as famílias de camadas populares, ao contrário do que pensa o senso comum, atribuem valor à escola e à escolarização de seus filhos. Famílias com vários arranjos e modos de funcionamento, que precisam ser ouvidas e compreendidas.

Isso exige flexibilidade da escola na busca de referências político-pedagógicas especiais e criativas para fortalecer a participação dos pais na escola e na educação dos filhos. Uma relação que não seja apenas mediada pelo dever de casa e pela expectativa de que a família compense as falhas do sistema.

Procuramos neste caderno mostrar que é urgente e possível “entrelaçar o ser-fazer-saber das famílias com o ser-fazer-saber das escolas” na construção de novos sentidos e significados para a educação. Quando as escolas se abrem e descobrem as demandas, as dificuldades e o potencial de seu território, elas conseguem encontrar as reais possibilidades de interação com as famílias.

Uma composição entre a escola e a família deve procurar aprender a lidar com as contradições e os desafios da participação dos pais na escola, especialmente nos conselhos de escola, e discutir as possibilidades de uma gestão democrática que não seja apenas formal.

Os relatos práticos aqui publicados, e que procuram unir escola, família e comunidade, oferecem sugestões de políticas e ações escolares para promover uma cooperação respeitosa entre a família e a escola, a fim de que crianças e jovens possam obter o sucesso escolar que desejam.

Para a Fundação Tide Setubal, que investe e acredita na capacidade das famílias de construir seu futuro com dignidade e cidadania, é uma satisfação apoiar a publicação deste Caderno, apostando que ele estimule o debate sobre o tema e contribua para que a educação brasileira tenha melhor qualidade.

MARIA ALICE SETUBAL

Diretora Presidente do CENPEC

Sumário

► EDITORIAL

É cada vez mais necessário o diálogo entre família e escola 3

MARIA ALICE SETUBAL

► ARTIGO

Os desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade 7

MARIA ALICE SETUBAL

► RELATO DE PRÁTICA

Em busca de familiaridade 20

MARIA CRISTINA ZELMANOVITS

► ARTIGO

A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis 27

BEATRIZ PENTEADO LOMONACO, THAIS CHRISTOFE GARRAFA

► RELATO DE PRÁTICA

Conselhos escolares: vários caminhos, o mesmo desafio. 39

ADRIANO VIEIRA, ANA LUIZA MENDES BORGES, FERNANDA ANDRADE SANTOS

► PESQUISA

Mães e pais pedem melhores escolas públicas 47

NILSON VIEIRA OLIVEIRA, PATRICIA MOTA GUEDES

► RELATO: PROGRAMA DE INTERAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA DE TABOÃO DA SERRA, SÃO PAULO.

Com os professores visitantes, a escola vai à família. 56

ISA MARIA FERREIRA DA ROSA GUARÁ

► ARTIGO

Participação dos pais na escola: a representação dos professores. 59

LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO

► **RELATO DE PRÁTICA**

Que relações de cooperação são possíveis entre a família e a escola? **70**

ABDALAZIZ DE MOURA

► **ARTIGO**

“Coragem para a luta”: desafios e potencialidades da relação escola-famílias. **75**

TÂNIA DE FREITAS RESENDE

► **RELATO**

Uma construção coletiva de encontros e encantamentos **86**

CARLA LOPES, IRENE PIÑEIRO, MARIA ELEONORA L. RABÊLLO

► **ARTIGO**

Uma difícil e necessária parceria mediada pelo polêmico dever de casa **93**

MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO

► **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Quando as escolas se abrem **108**

OTONIEL NICCOLINI, MARIA CRISTINA ZELMANOVITS

► **RELATO DE PRÁTICA**

Família, comunidade e escola se encontram **111**

ADRIANO VIEIRA, MARIA JOSÉ REGINATO, MARILDA FERRAZ RIBEIRO DE MORAES

► **DOCUMENTO**

As mulheres na família e na sociedade paulistanas **118**

MARIA ALICE SETUBAL

► **MOSAICO** **121**

FERNANDO RIOS

AULA 1.



Os desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade

MARIA ALICE SETUBAL *

D

Tudo é e não é... No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro, contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso... O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para gente é no meio da travessia... o real roda e põe adiante...

FALA DO PERSONAGEM RIOBALDO. IN: *Grande Sertão: Veredas*,
DE JOÃO GUIMARÃES ROSA.

esvelar o contexto sociocultural de famílias que vivem em situações de alta vulnerabilidade na cidade de São Paulo implica captar as ambigüidades, nuances, contradições que compõem as múltiplas e heterogêneas configurações que se estabelecem no cotidiano desses grupos sociais, em suas interações no território, especialmente na relação com as escolas.

O objetivo deste artigo é identificar como é possível obter melhores indicadores de qualidade na educação a partir da criação e implementação de políticas públicas que promovam a equidade social.

Entender como vivem famílias que habitam áreas de alta vulnerabilidade¹ e como é a sua inserção na escola de seus filhos, especialmente em grandes centros urbanos, constitui um pressuposto necessário para o sucesso de políticas sociais multissetoriais, norteadas pela equidade social. O que se afirma é a garantia de igualdade ao direito à justiça, a um lugar digno para morar, ao acesso à educação de boa qualidade, assim como à cultura, esporte e cuidados com a saúde.

* MARIA ALICE SETUBAL é presidente do Conselho Administrativo do Cenpec e da Fundação Tide Setubal. Socióloga e mestre na área de Ciências Políticas pela Universidade de São Paulo (USP), doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Integrante do Colegiado de apoio do Movimento Nossa São Paulo.



Percorrendo territórios de alta vulnerabilidade

Diariamente, a mídia mostra, em seus noticiários, situações de pobreza das periferias, geralmente associadas à violência urbana. São imagens que pressupõem uma visão linear e homogênea desses territórios, como se todas as favelas ou espaços periféricos fossem iguais. Tal perspectiva desconsidera que, em São Paulo, os bairros localizados naquelas áreas fazem parte de regiões muito extensas, nas quais cada subprefeitura conta em média com mais de 300 mil habitantes. Portanto, internamente aos seus limites geográficos, existem áreas classificadas como de alta, mas também de baixa vulnerabilidade, assim como é possível encontrar favelas na região do Centro expandido da cidade.²

Nas diferentes regiões de São Paulo, há equipamentos públicos e privados de qualidade variável, alguns precários, outros de um nível razoável ou bom, assim como profissionais qualificados e de todas as especialidades. Em geral, as periferias acabam por reproduzir o mesmo modelo de desigualdade dominante na cidade: a região central do bairro, periférico ou não, é mais rica, concentrando as melhores moradias, a maior parte dos equipamentos e benfeitorias, ficando para as áreas mais distantes os equipamentos e as condições de vida de pior qualidade.

Percorrer ruas, caminhos e vielas que cruzam os territórios de alta vulnerabilidade é, antes de tudo, perceber suas conexões com a modernidade tecnológica dos grandes centros globalizados, que ali chega de forma incipiente e convive com traços, costumes e hábitos arcaicos. São as múltiplas temporalidades que perpassam a contemporaneidade.

Ao se entrar nesses territórios, parece que imediatamente se é tomado por um estranhamento diante da imensidão de casas construídas com blocos cinza ou tijolos laranja, sem nenhum acabamento... O que acontece? Afinal, essa paisagem é mostrada várias vezes por semana na mídia e, no entanto, fica a sensação de que nosso olhar não dá conta de integrar a realidade concreta, constituída por aquelas pessoas de carne e osso que têm nome, sobrenome e endereço, com a realidade virtual... Fica a certeza de que ali se passa algo que nos escapa e, portanto, continuar o percurso é a saída para se chegar a alguma compreensão.

A paisagem pode ser plana ou configurada por morros, ladeiras ou vielas, em geral, com corredores estreitos e com-

pidos, onde moram diferentes famílias em casas que se sucedem sem muita demarcação. Outras vezes, as casas se amontoam perto de um rio ou represa, sempre em áreas ilegais, sem condições mínimas de habitabilidade.

Asfalto ou terra cobrem as ruas sem um planejamento básico de urbanização; predomina o acinzentado dos blocos ou o alaranjado dos tijolos, o que contribui para a monotonia da paisagem, quebrada pelos grafites e pichações dos muros. Um vaivém de gente pelas ruas circulando em meio a muito lixo espalhado, trechos com esgoto a céu aberto e passagens clandestinas.

Nas ruas principais, o asfalto é melhor, não há lixo espalhado e a existência do comércio – onde se vende tudo – aporta certo dinamismo, ainda que estritamente local. Uma viagem no tempo torna possível encontrar semelhanças entre esse comércio e velhos armazéns da zona rural ou das cidades do Norte e Nordeste do país: pequenos mercados, vendas, barracas, bares e até academias com equipamentos de segunda categoria, mas que denotam os cuidados com o corpo tão divulgados pela mídia, uma preocupação com a “malhação”.

Pipas cortam o céu e vendedores ambulantes – como caixeiros-viajantes deslocados no tempo – vendem tudo: tapetes, luminárias, cobertores, comida, produtos de limpeza... Campos de futebol fazem parte desse cenário: são pontos de encontro obrigatórios aos domingos, graças à participação do time local em campeonatos regionais.

Por trás dessa paisagem, encontram-se vidas e histórias que configuram características diferenciadas em cada localidade, tornando a referência genérica às periferias algo vazio de sentido e conteúdo.

Às vezes, o caminhar pelas ruas surpreende pela vivacidade de uma comunidade que pode abrigar vários projetos sociais, com crianças e jovens frequentando núcleos socioeducativos, projetos de comunicação, arte e cultura, hortas comunitárias. Telecentros e *lan houses*, sempre lotados, estão criando a possibilidade da confecção de projetos em que jornais locais, acervo fotográfico e vídeos realizados pelos jovens divulgam fotos do cotidiano e demonstram tentativas de ampliação do universo cultural dos moradores.

Aos domingos, o campo de futebol, com os bares localizados estrategicamente nas proximidades, é o programa dos moradores, em especial do público masculino, que termina irremediavelmente com uma roda de samba regada de muita cachaça e cerveja.

*A força da aparência
confunde o olhar e a as
pessoas rotulam-se umas
às outras, atribuindo-
se valores e modos de
vida que nem sempre
correspondem à realidade.*

Se adentrarmos para focalizar o interior das casas de maior vulnerabilidade, o cenário é mais desolador. Os barracos de madeira ou zinco foram, na sua maioria, substituídos por casas de alvenaria, mas sem acabamento e, ainda, com muita precariedade: quase sempre são apenas de três cômodos, ou seja, quarto, cozinha e banheiro.

No interior, panos e roupas são estendidos pelos espaços possíveis, o forro de zinco é remendado, com muitos furos, pelos quais goteiras se espalham por todo o espaço, o piso é de terra, fios são pendurados de forma descontínua, beliches, caixotes funcionam como armários, divisórias de pano substituem portas, os banheiros são precários, há pouca luz e pouca ventilação, que causa um forte odor de urina e mofo por todo o ambiente.

Nas paredes, fotos da família emolduradas, santos e às vezes medalhas. Fora, no que se pode designar como quintal, lixo, muito lixo de toda espécie. Ao olhar acostumado com alguma ordem, fica a impressão da total desordem, da mistura, da falta de classificação, da falta de acabamento, da falta de estética, enfim... da *falta...* de tudo.

A paisagem inclui também muitas casas à beira de córregos, geralmente feitas de restos de pedaços de madeira juntados de forma irregular, localizadas perto de um matagal, onde é comum surgirem cobras. O esgoto é a céu aberto; o mato invade o quintal e as ruas sem asfalto. Desse cenário, fazem parte ratos, problema comum a todas as residências dessas regiões. Muitas vezes, essas áreas abrigam outros animais, como cabras e porcos, que acabam por trazer problemas graves de higiene. Algumas casas têm esgoto que vai para uma fossa situada nos fundos do quintal. Nestas precárias condições de saneamento, o banheiro é pouco utilizado, pois os encanamentos estão entupidos.

O consumo como marca distintiva de inserção social

O cenário da marginalidade social e econômica não é linear, pois são vidas que dialogam com a pobreza, mas também com os apetrechos do mundo da tecnologia e os bens de consumo. Assim, apesar da precariedade das condições de habitabilidade, todos os moradores possuem TV, geladeira, energia elétrica (ainda que as ligações sejam clandestinas – denominadas “gatos”), máquina de lavar ou “tanquinho”.

Algumas famílias contam com aparelho de som, DVD e celular. A vida é um caleidoscópio em que ora a imagem focaliza acessórios e equipamentos da moda, ora focaliza situações cotidianas de falta de documentação dos terrenos, casas em áreas de mananciais, energia elétrica clandestina, trabalho precário, uso de drogas etc.

Nesse cruzamento do lícito com o ilícito, adolescentes e jovens desfilam com roupas, acessórios e cortes de cabelo da moda; têm seu perfil no Orkut, usam celulares e freqüentam *shopping centers*. Esse padrão também pode ser encontrado nas mulheres que trabalham muitas vezes como domésticas, cuja aparência encobre os traços de extrema precariedade de suas condições de vida.

A força da aparência confunde o olhar e a as pessoas rotulam-se umas às outras, atribuindo-se valores e modos de vida que nem sempre correspondem à realidade. Nesse sentido, a aparência de mães e alunos muitas vezes oculta, para professores e diretores, a crueza das condições de vida dessa população. Ou, ainda, aqueles que não entram nesse padrão de consumo da moda acabam sendo discriminados e rotulados *a priori*:

Aquele ali, tá na cara, né.... lógico que a família não tá nem aí...



A complexidade da sociedade contemporânea, que impõe o consumo como a principal forma de inserção e valorização social, chega a todos os lugares das cidades, desconstruindo rótulos apriorísticos e exigindo análises mais profundas para se captarem os valores, desejos e modos de vida de seus moradores.

Uma hipótese interessante para se pensar, com base nas análises anteriores, é que o Programa Bolsa Família (cujo público-alvo tem o perfil dessas famílias de alta vulnerabilidade) tornou-se uma política pública com aprovação unânime na sociedade justamente por seus efeitos talvez não previsíveis à primeira vista: tornar consumidora uma parcela da população que estava marginalizada dessa condição.

Assim, o Programa é reconhecido não pelos seus aspectos relativos à cidadania, equidade social e garantia mínima de direitos a uma vida digna, e sim por sua vinculação ao mercado, possibilitando movimentar economias locais de pequenos lugarejos das diferentes regiões do país.

Apego ao bairro

Se o consumo das novidades da moda e das tecnologias está instalado nas diferentes camadas da população de São Paulo, a opção por permanecer no bairro onde moram é uma constatação que desmonta crenças difundidas no imaginário geral dos paulistanos das classes média e alta, que acreditam que os moradores das periferias sonham mudar-se para as áreas nobres da cidade.

As pesquisas³ têm mostrado que a maioria da população residente nas periferias não quer sair de lá. Gostam do local onde moram. Alguns são profissionais bem-sucedidos em suas carreiras ou negócios, têm *status* e prestígio social na localidade; outros querem ganhar mais, melhorar a vida, ter uma casa regularizada, mas desejam ficar onde têm amigos, família, onde se sentem acolhidos. Para esses últimos, os sonhos são muito básicos: construir uma casa, ter carteira de trabalho assinada, constituir uma família e poder dar tudo aos filhos.

Nesse contexto, inserem-se as falas de muitos moradores de territórios de alta vulnerabilidade,⁴ cujos depoimentos expressam uma apologia do bairro onde moram, declarando seu amor pelo local onde nasceram ou onde o filho nasceu, a participação nas atividades do bairro, especialmente futebol, ou as festividades como carnaval, festa junina etc. Segundo eles, a vida é simples, não dá para ficar rico, mas dá para viver, trabalhar e pagar as contas.

Não querem sair dali... Exaltam as potencialidades do bairro – desde lugares nos quais é possível apreciar um belo pôr-do-sol, até os equipamentos, mesmo que simples, como academias e creches, os núcleos e, principalmente, as tradições locais, geralmente ligadas ao futebol, ao samba, à família e aos amigos.

A simplicidade das pessoas constrói um lugar aconchegante, o lugar onde moramos e a solidariedade de todos nos ajuda no nosso dia-a-dia.⁵

Ficam muitas questões

- Esse olhar positivo para um bairro tão destituído de equipamentos e excluído da cidade é por falta de referências?
- Ou talvez por se sentirem ameaçados, segregados em outros territórios?
- Por priorizarem as pessoas, os amigos e a família, e daí a vontade de melhorar o local, mas não de sair?
- Ou exprime outro modo de olhar a vida, mais desprendido de padrões de uma estética linear, um olhar capaz de enxergar a beleza do local pelas amizades, pelo acolhimento das pessoas, um olhar que traz consigo uma potência, uma força de vida, um olhar superador?



*O vazio da vida, a falta de
lazer para a mulher, a falta
de leitura para o trabalho
podem ser motivações
para voltar para a terra
natal e montar um negócio
próprio, como mostram
alguns depoimentos.*

Terra natal: sonhos e decepções

Outras vezes, o sonho envolve mudanças, mas não é mudar para outro bairro, e sim voltar para a terra natal, como no caso de Ema, 32 anos:⁶

Até hoje moro na invasão, porque o que a gente faz nunca teve alcance de comprar um terreno documentado. O meu sonho é comprar um terreno documentado para não ter que morar nesse negócio de invasão, não ter que perder, a gente batalha a vida toda para fazer o nosso lar hoje.

Eu moro aqui no Lapenna, na beira do rio. Sofro muito com enchente, mas é melhor sofrer com enchentes do que com outras coisas piores. E tô ali batalhando. Moro em um quarto e cozinha. Só meu esposo trabalha. Eu trabalho assim, mas é por conta, quando eu acho assim um serviço em casa de família. Fora essa parte, eu sou formada em artesanato no Senai. Sou cozinheira de forno e fogão, sou formada em culinária, mas não tenho esse ponto certo de serviço. Pra nós tá faltando serviço. Eu tenho certificado do artesanato assinado, mas tá faltando emprego pra gente criar nossos filhos pequenos e passar para eles o que nossos pais passou.

Meu sonho era morar em Juazeiro, Bahia, e mostrar para o povo de lá o que eu sei fazer. Meu sonho é colocar o que eu aprendi na vida: fazer bolo, casamento, aniversário, batizado. Tudo pra festa eu sei fazer. E fora isso eu queria dá curso de crochê. As pessoas se interessam muito pelo o que eu faço. Eu quero aprendê e também dá aula, ser monitora.

Para Ema, apesar de todos os aprendizados, faltou o principal: o reconhecimento social de suas habilidades. Não encontra espaço para desenvolver seu potencial. Daí o sonho de voltar e mostrar para o povo de lá que valeu a pena a vinda para São Paulo.

O vazio da vida, a falta de lazer para a mulher, a falta de leitura para o trabalho podem ser motivações para

voltar para a terra natal e montar um negócio próprio, como mostram alguns depoimentos.

Eu quase não saio, não. Fico mais em casa. Meu marido sai, se diverte pelos cantos, mas eu não. Fico, tenho uma mocinha de 15 anos. Nós fica em casa. A gente liga um som, passa um CD e a gente passa o dia que a gente nem vê.

Geralda, 44 anos.

Falá verdade, quando ele não trabalha nos domingos nós sai com os meninos e vai até a casa dela (Geralda, a sogra) e volta pra casa e pronto. Às vezes, vamo lá no parque ecológico e é só.

Mara, 19 anos.

O sonho das duas é comprar uma casa em Pernambuco e ir embora. Diz Geralda:

Colocar uma banca de verdura. Porque ali ele vai trabalhar para ele mesmo. O sonho que ele tem é esse, trabalhar pra ele mesmo. Deixar de trabalhar para os outros. Trabalhar aqui não dá, minha leitura não dá, não sei ler nem escrever; mas eu pego uma revista da Avon e saio vendendo.

Mara, 3ª série, complementa:

Não tenho amigos pra ficar assim conversando, contando as coisas que aconteceu... as mágoas que a gente tem. Fica tudo guardado com a pessoa. Eu queria trabalhar, eu acho ruim ficar assim só dentro de casa. A casa é pequena, é só um cômodo. Faz as coisas e chega o resto do dia não tem o que fazer. Fica só com os meninos, só.

O universo cultural restrito e a falta de qualificação educacional fazem desmoronar o sonho de vencer no grande centro urbano e sobra a falta de perspectiva de uma vida digna.

Afinal, o que se entende por boa qualidade do ensino?

Quando Geralda afirma que “trabalhar aqui não dá, minha leitura não dá, não sei ler nem escrever”, ela faz referência a um aspecto decisivo, que deve ser examinado detalhadamente: os laços entre a qualidade do ensino e a qualidade de vida.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil entrou em nova fase de sua história política e social. Dentre as inúmeras mudanças, passamos a nos alinhar

com movimentos externos em prol da educação. Sem dúvida, a década de 1990 assistiu a um avanço significativo no acesso ao Ensino Fundamental e Médio.⁷

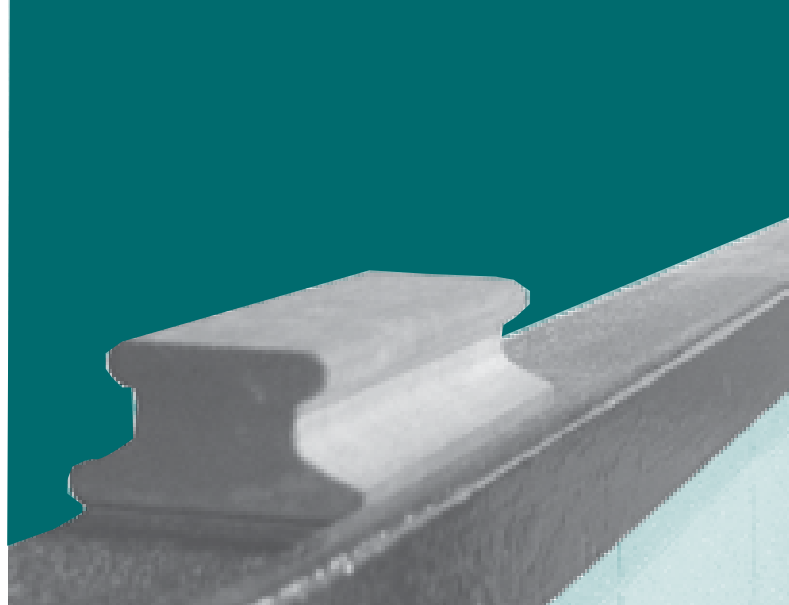
Nos últimos anos, a questão que está em jogo é a qualidade da educação, uma vez que as diversas avaliações realizadas por governos das diferentes instâncias têm apontado para os pífios resultados de nossos alunos. Os dados relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb da 8ª série revelam que ainda não superamos o desafio do ciclo II do Ensino Fundamental e, menos ainda, o do Ensino Médio, resultados que se agravam em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social.⁸

Inúmeros estudos têm buscado entender as causas desse malogro, ora apontando para fatores internos à escola, ora para fatores externos. O bom senso nos diz que em um país como o Brasil, em sua enorme diversidade espacial e populacional, esses fatores são diferentes, de acordo com as peculiaridades e características do território e sua história política, social e econômica, assim como segundo as características da própria rede educacional e/ou de algumas escolas, de forma mais específica.

Por outro lado, diante de tantos diagnósticos, estudos e avaliações, já se tem clareza dos principais aspectos que impactam na melhoria da qualidade da educação, como: foco na aprendizagem, valorização do professor, planejamento e continuidade de políticas, avaliação, gestão da escola, atenção individual ao aluno, número de horas da jornada escolar, diversificação de atividades, participação dos pais, abertura para a comunidade etc.

Não é objetivo deste artigo explicar e justificar cada um desses pontos; as divergências se dão quanto à ordem de prioridades ou ao peso dado a cada um desses fatores, ou ainda se estão sendo consideradas escolas de forma isolada ou redes de ensino – o que muda muito o foco da análise, assim como os seus resultados.

Como mencionamos no início deste artigo, nosso objetivo é analisar a qualidade do ensino na sua interação com a equidade social e, assim, buscar entender a inserção na escola dos alunos oriundos de famílias de alta vulnerabilidade, especialmente nos grandes centros urbanos. Nesse contexto, paralelamente a todos os fatores apontados acima, as relações humanas no âmbito da educação, mais especificamente nas comunidades e nas escolas, deveriam ser tratadas com o mesmo sentido de urgência que os dados relativos às avaliações de aprendizagem.

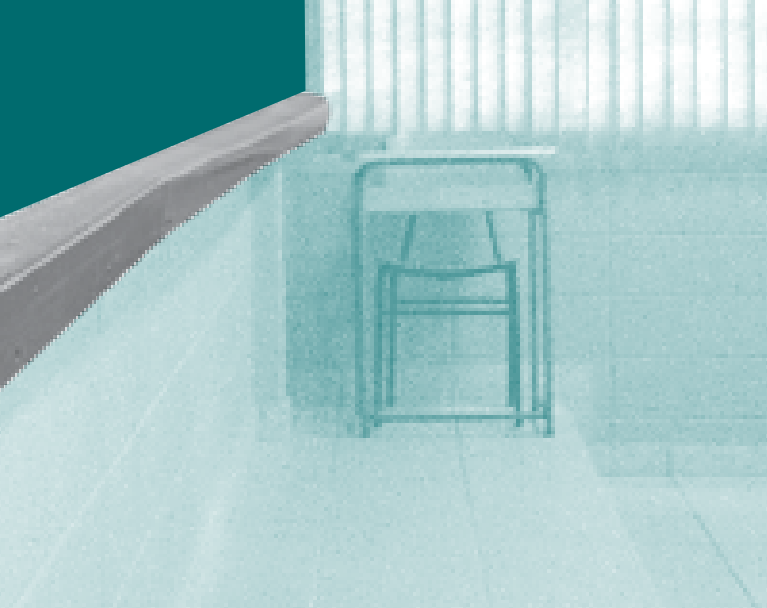


A banalização da violência, tanto no contexto mais geral do cotidiano da sociedade como internamente nas instituições escolares, é um dos fatores responsáveis pela baixa qualidade do ensino no Brasil.

A fragmentação das relações sociais na sociedade contemporânea e a perda de vínculos de confiança e convivência mais estáveis têm consequências graves na coesão do tecido social, especialmente para os grupos mais pobres; e, como aponta Brant de Carvalho,⁹ Com a confiança social perdida, uma violência simbólica, muitas vezes camuflada, instala-se nas escolas, perpassando as interações sociais ali construídas por meio de diferentes atitudes e regras invisíveis:

- criação de obstáculos ao acolhimento de alunos provenientes de famílias de alta vulnerabilidade ou para aqueles que querem retornar aos estudos;
- distância entre o currículo formal e o mundo cotidiano dos alunos;
- dificuldade de se aceitar e lidar com a diversidade, a diferença e o enfrentamento do preconceito;
- homogeneização dos alunos por meio de imposição de disciplina formal descolada de um clima de respeito, convivência saudável de colaboração e tolerância;
- falta de compromisso com a aprendizagem de todos os alunos;
- desvalorização da história e da vivência das famílias e dos alunos;
- culpabilização da família pelo malogro escolar de seus filhos.

Estas atitudes, embora de difícil medição, são muitas vezes fatores determinantes dos baixos resultados de aprendizagem alcançados por nossos alunos. De um lado, escolas que não conhecem o território de seu en-



torno e as condições socioculturais de seus alunos, assumindo posições preconceituosas e desistindo de seu papel de garantir aprendizagem. De outro, pais que não têm modelos ou referências de como podem apoiar os filhos na sua trajetória escolar, sentindo-se distantes e excluídos da escola de seus filhos.

Enfim, escola e comunidades vulneráveis constituem mundos regidos por ordens opostas, uma vez que a escola é o espaço da legalidade e da burocracia, muitas vezes o único espaço público de algumas comunidades. O desafio é como fazer a ponte para um diálogo com comunidades que vivem numa tênue fronteira entre o lícito e o ilícito, o legal e o ilegal. Isso sem falar na convivência amedrontadora com o tráfico de drogas.

Dissonâncias e ambigüidades

Não se trata aqui de percorrer o caminho mais fácil de apontar culpados, pois temos claro que a escola sozinha não resolverá todos esses problemas. É fundamental, como apontaremos mais adiante, que as políticas públicas trabalhem de forma transversal, articulando as diversas áreas sociais, assim como é importante que as escolas se abram para a comunidade, em um trabalho conjunto com os Conselhos Tutelares e as Varas da Infância e da Adolescência, com as ONGs locais, bibliotecas, clubes, casas de cultura...

Tudo isso tem sido objeto de inúmeros artigos. Porém, não é suficiente para explicar de forma satisfatória as dificuldades geradas por essa violência invisível, que contribui para o aumento do abismo entre a escola e as famílias, e a conseqüente incapacidade de garantir a aprendizagem de todos os alunos, o que penaliza especialmente os mais pobres.

Para não incorreremos no risco de considerar todas as escolas e professores um conjunto homogêneo, é impor-

tante destacar que, na experiência do Cenpec e da Fundação Tide Setubal em territórios de alta vulnerabilidade, também nos deparamos com professores interessados em uma aproximação com as famílias de seus alunos.

Tais professores querem conversar com elas sobre educação, ver as crianças de outra forma, a partir de um maior conhecimento de sua realidade, assim como têm o desejo e a expectativa de que os pais os vejam como pessoas, como parceiros e não apenas como docentes. O exemplo de Taboão da Serra, analisado neste caderno, é outro exemplo dessa aproximação entre professores e alunos.

No entanto, nos grandes centros urbanos, onde a distância entre a escola e a comunidade é acentuada, o mais comum talvez seja o discurso da culpabilização dos pais e a explicitação da evasão como saída legítima para o aluno:

Esse não tem mais jeito!

Você não vai entrar aqui para dar porrada nos menores, vai?

Aqui não tem mais vaga, você nunca devia ter parado de estudar! ¹⁰

A escola aponta para fora de seus muros toda a responsabilidade pelo fracasso dos alunos – situações de alcoolismo e violência doméstica, pais que não dão atenção aos filhos etc. Se tal situação alarmante é muitas vezes verdadeira, na falta de instrumentos e assistência profissional adequados, a escola fica paralisada e se fecha sobre si mesma.

A distância entre a escola e a família se coloca como fator da imobilidade e da desobrigação do estabelecimento de ensino em relação aos problemas da comunidade. Tudo se passa como se a solução estivesse inteiramente fora do âmbito da vida escolar.

Daí a existência de uma certa “permissão para sair”, como se abandonar a escola fosse um “bom negócio”, uma vez que a evasão permitiria que o jovem trabalhasse e melhorasse a condição social da sua família – apontada pela escola como a principal razão para que os alunos não aprendam.

O tom de perplexidade em que diretores e professores falam exaustivamente da situação precária e desorganizada dessas famílias aparece como impedimento para ouvi-las e manter uma relação mais próxima. Essa postura deslegítima qualquer comentário, sugestão ou demanda vinda dessas famílias.

Presenciamos depoimentos de diretoras desqualificando reclamações das mães relativas ao atraso de professo-



res, à sujeira das salas ou, então, questões mais corriqueiras, como a preocupação muito comum pelo fato de alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental conviverem com os do segundo ciclo. Uma professora vocifera:

As mães acham que os filhos são bebês. Daí eu deixei elas entrarem nos primeiros dias, mas depois elas começaram a me atrapalhar e eu toquei elas daqui.

Apesar de situações como as descritas acima fazerem parte do cotidiano de muitas escolas, especialmente nas periferias, várias pesquisas têm apontado que a maioria dos pais avalia como boas as escolas de seus filhos. Esse aspecto, de certa forma, pode ser confirmado por alguns professores ao relatarem inúmeras tentativas para fazer com que os pais participem mais das reuniões, explicando-lhes sobre os conteúdos trabalhados, as expectativas da escola etc.

No entanto, dizem os professores e diretores que os pais não conseguem participar, afirmando sempre que “está tudo bem”. Do lado dos pais, em reuniões comunitárias e entrevistas individuais (como é analisado no estudo sobre famílias de São Miguel Paulista, neste caderno), nas quais se cria um ambiente mais próximo e acolhedor, as mães têm muitas queixas concretas em relação às escolas de seus filhos.

Esta crítica às escolas é corroborada por estudos que abrangem todo o território nacional.¹¹ Os resultados demonstram que, para os pais, a escola pública é o espaço da indisciplina, da transgressão e da desordem, o espaço em que a autoridade mais se esvaziou na sociedade.

Há um desejo de que a autoridade dos diretores e dos professores seja instaurada, que a escola se torne mais atrativa e motivadora e que as secretarias de educação sejam menos omissas em relação à organização e manutenção das escolas. Os pais também mostram descontentamento em relação às faltas e greves dos professores e às brigas entre os alunos, e apontam roubos e drogas como problemas das escolas.

Há um ruído forte nesse diálogo, causando danos prejudiciais às possibilidades de aprendizagem de muitos alunos, na medida em que a escola não reconhece quem e para quem está ensinando. A escola, para essas famílias e para seus alunos, torna-se mais um espaço em que se sentem desrespeitados, não reconhecidos, ficando a sensação de descartabilidade e invisibilidade.

É na interação com o outro e por meio de seu reconhecimento que eu me constituo como sujeito e concretizo a possibilidade de construir uma cidadania participativa.

Do ponto de vista da escola, a falta de capacitação e de efetivas políticas que busquem a equidade social leva a essa imobilidade, impotência e a uma espécie de defesa para não ver, não ouvir e se trancar dentro de seus muros, diante de uma realidade tão dura e complexa.

Sozinha e isolada, a escola não tem mesmo condições de uma atuação que garanta a aprendizagem de todos os seus alunos. Daí a necessidade premente de se pensar em políticas sociais articuladas de forma intersectorial e, sobretudo, que atendam às diferentes necessidades, especificidades e potências dos diversos territórios que compõem as periferias de São Paulo.

Em busca de caminhos e saídas

Para finalizar nossas reflexões, buscamos desvelar alguns fatores acerca das relações entre a escola, famílias e comunidades de alta vulnerabilidade, que devem ser considerados no desenho e implementação de políticas que visem alcançar maior equidade social.

Partimos do pressuposto da importância central que joga a educação nesse caminho, mas que só ela não dá conta de uma realidade tão complexa, o que exige uma articulação com as demais políticas sociais.

Alguns desses aspectos referem-se a dimensões mais concretas, como o currículo, enquanto outros são mais intangíveis, como o respeito, a cultura, os valores, as identidades, pois consideramos que a construção da identidade na sociedade contemporânea passa por escolhas pessoais e pelo reconhecimento social.

É na interação com o outro e por meio de seu reconhecimento que eu me constituo como sujeito e concretizo a possibilidade de construir uma cidadania participativa. Nesse contexto, destacamos cinco pontos para reflexão sobre o desenho e a implementação de políticas públicas cujo objetivo seja causar impacto na melhoria da qualidade de vida, da construção da cidadania e da educação de famílias de alta vulnerabilidade social:

AULA

- investimento e articulação de políticas sociais nos territórios;
- currículos e metodologias mais adequados aos alunos e suas famílias;
- atenção e acompanhamento individualizado ao aluno;
- ênfase nas relações de convivência social;
- reconhecimento da dignidade e da potência de cada um e de todos.

Investimento e articulação de políticas sociais nos territórios

Buscar melhores condições de habitabilidade e maior número de equipamentos públicos adequados à população é de fundamental importância para alcançarmos uma qualidade de vida digna para todos. Territórios de alta vulnerabilidade têm um impacto na forma de inserção dos alunos na escola.

De um lado, porque esses lugares apresentam uma oferta reduzida de equipamentos e oportunidades; de outro, como vimos, em razão da extrema precariedade das condições de habitabilidade de seus moradores, fazendo com que, para essas famílias, a sobrevivência diária seja questão norteadora de sua existência.

Elas vivem em um mundo permeado por relações ilegais ou ilícitas e a escola é o único espaço público organizado a que têm acesso de forma contínua. Daí a dificuldade em se manter dentro de suas normas e regras, o que gera maiores índices de evasão escolar, frequência às aulas de forma intermitente, foco no presente sem capacidade de planejamento ou visão de futuro.

Essa realidade impede que as famílias ouçam, concentrem-se e opinem sobre questões muito gerais ou abstratas colocadas pela escola. De novo, não é uma relação causal, e sim uma tendência, pois também, vamos encontrar exemplos de boas escolas com altos índices de qualidade de desempenho. A questão é entender como essas realidades interferem, ou podem interferir, de forma decisiva, nas condições de aprendizagem dos alunos.

A discussão sobre educação integral insere-se nesse contexto, considerando que não se trata apenas de escola em tempo integral, e sim de um conceito ampliado de educação que busca integrar a escola nos espaços do seu entorno, fazendo conversar – mais de perto – comunidade, pais e educadores.¹²

Experiências de abertura das escolas para a comunidade, por meio do uso de seus equipamentos públicos, como bibliotecas, clubes, telecentros, parques etc., têm evidenciado uma melhoria nos resultados de aprendizagem, como demonstra o artigo sobre a Escola Integrada, em Belo Horizonte, neste caderno.

Currículos e metodologias mais adequados aos alunos e suas famílias

A distância entre escola e comunidades vulneráveis aumenta diante dos conteúdos ensinados e da realidade da sociedade contemporânea vivida por esses alunos. A escola é, por excelência, o universo do mundo letrado em contraposição ao mundo da cultura oral, que rege a maioria dessas famílias. Todas as atividades, especialmente as aulas, são norteadas por essa lógica, muitas vezes linear, de sacralização do texto escrito, sem levar em conta a importância da imagem e de outras linguagens no mundo de hoje.

Essa concepção acaba por impor barreiras não só aos alunos, mas principalmente aos seus pais, pois a lógica da escrita pressupõe conhecimento prévio, abstração, organização do pensamento e planejamento que não encontram eco numa população movida pela cultura oral, em que o pensamento é mais concreto e repetitivo em suas explicações.

Acrescente-se a esse quadro a falta de incorporação, ao currículo, das histórias, dos valores, da arte e dos costumes da comunidade em que a escola se insere. Com isso, alunos e pais não se reconhecem nem se identificam com os conteúdos transmitidos pela escola. Ao contrário, sentem-se excluídos, já que seu universo cultural não é levado em conta e a escola, por não considerar que as diferenças sociais e culturais estão na base da desigualdade social, cria um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida internamente e a competência cultural apreendida

por essas famílias. Cobra-se dessas famílias um conhecimento cultural anterior que elas não detêm – daí a violência simbólica, na conceituação de Pierre Bourdieu.¹³

O desafio que se coloca é como adequar conhecimentos e habilidades necessárias à construção da cidadania no mundo contemporâneo a essa população, de forma a alcançarmos maior equidade social.

Atenção e acompanhamento individualizado ao aluno

Parece haver um consenso de que toda criança pode aprender; a diferença está no tempo e na forma de aprender de cada uma. Ao analisar as boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender,¹⁴ o Unicef ressalta que educar a todos implica acompanhar de perto a evolução de cada criança, partindo-se do ponto em que cada uma se encontra e, no vaivém dos conteúdos, garantindo-se a sua aprendizagem.

As metodologias são diversas: reforço, reenturmação, professor de apoio etc. O que importa é o lema “Um a um, nenhum a menos”, tendo, como referência, práticas já em andamento que estão dando certo, respeitando-se a diversidade e os ritmos individuais de aprendizagem.

Nesse sentido, é possível também citar políticas já implantadas em São Paulo, como a de se trabalhar com dois professores na 1ª série. Ficam algumas questões para serem avaliadas em função dos resultados dessa experiência: não seria importante estender essa prática até a 2ª série, para as escolas que alcançaram Ideb mais baixo na 4ª série? E ainda, por que não experimentar a prática de orientadores educacionais, além dos coordenadores pedagógicos, na 5ª e 6ª séries, quando a multiplicidade de professores faz com que os alunos, muitas vezes, percam aquela figura central do professor da classe como referência? Talvez se pudesse adotar, na 8ª série, o mesmo critério proposto relativo ao Ideb da 4ª série.



*Saber ouvir e saber falar
é um aprendizado que
acontece na prática
cotidiana, tanto em relação
aos educadores como em
relação às famílias.*

Ênfase nas relações de convivência social

Ao não se verem reconhecidas por professores e diretores que desconhecem seus modos de vida, seu agir e seus sentimentos, muitas famílias concluem que a escola acaba por reforçar uma experiência já vivida em outros equipamentos públicos: uma sensação de invisibilidade, de que não fazem falta, não são ouvidas, nem levadas em consideração, não se vendo, portanto, como oferecendo uma contribuição para a continuidade da sociedade.

Tudo isso gera nas famílias, especialmente nas mães, uma descrença nas políticas públicas, falta de esperança, hipersensibilidade e ressentimento, decorrentes da necessidade premente de sobrevivência e da falta de respeito com que normalmente são tratadas. Instala-se uma sensação de injustiça, do não reconhecimento social. Esse acúmulo de desencontros aumenta a distância entre escola e comunidade, reduzindo as possibilidades de mais impactos positivos na aprendizagem.

Nesse contexto, buscar o eixo da equidade social para se pensar em políticas públicas multissetoriais para obter melhor qualidade de vida e de educação implica praticar uma escuta atenta.

O olhar para o entorno do território e suas relações sociais exige uma aproximação que carregue esse tipo de escuta como uma atitude respeitosa de se deter, de levar em conta o que é digno de consideração. Atenção exige flexibilidade e não a rigidez do “Preste atenção” da professora, é uma abertura para o outro, um esvaziamento de pré-conceitos para se abrir espaço para receber o outro.¹⁵

Saber ouvir e saber falar é um aprendizado que acontece na prática cotidiana, tanto em relação aos educadores quanto em relação às famílias. O ambiente rural tradicional, origem de muitas dessas famílias, não dispõe de parâmetros para relações mais horizontais e dialógi-



cas. Na cidade grande, o cotidiano é permeado por relações desrespeitosas, em que as pessoas não são levadas em consideração nos atendimentos dos equipamentos públicos de saúde, educação, documentação etc. e, portanto, não têm padrões de referência para atuar em um convívio social mais harmônico.

Nos depoimentos de muitas mulheres pertencentes ao Programa Ação Família/São Miguel Paulista,¹⁶ aprender a falar, não bater e não gritar com os filhos e com a família estão entre os pontos destacados como a mais importante aprendizagem:

Pra tudo tem que ter diálogo, não adianta gritar. É importante mostrar para cada um seus direitos e deveres, tentando sempre manter o respeito.

E ainda:

Antes eu batia na minha filha e não tinha paciência porque ela fazia xixi na cama, depois das orientações percebi que eu não estava agindo certo... e o que foi falado aconteceu, ela parou de fazer xixi na cama. Percebi que é porque eu conversei mais com ela.

Os jovens também destacam, em seus depoimentos,¹⁷ a importância do simples, do respeito, da humildade, da ajuda dos moradores para alcançarem ações capazes de melhorar suas vidas, “pois há muito a batalhar, muito o que fazer”.

Nessas conversas em que todos aprendem a ouvir e a se expressar, as mães também indicam que querem uma escola que não seja racista, que respeite seus filhos, não tenha violência e na qual professores e diretores tenham autoridade e respeito.

Cidadania implica convivência social e, se a escola é o espaço de construção da cidadania, é o espaço para a aprendizagem das normas e, sobretudo, das práticas que implicam o estabelecimento desse diálogo, dessa convivência social.

Respeito. É impressionante o número de vezes que essa palavra aparece nas vozes de homens, mulheres e jovens que se sentem desrespeitados nas diversas situações que rodeiam seu dia-a-dia.

Reconhecimento da dignidade e da potência de cada um e de todos

Um dos pontos essenciais para revelar a potência de cada um é o enfrentamento do fatalismo, traço comum encontrado em famílias pobres marcadas pela resigna-



ção, que se expressa na crença de que a vida está predefinida: há um destino controlado por forças superiores, mais poderosas, que inibem qualquer atitude de mudança. Gera-se uma postura de conformismo e submissão norteadas por uma tendência a não se fazer esforços, porque nada irá mesmo mudar.

Sobreviver e viver nesses territórios exige um alto grau de potência, de garra e vontade de viver que dificilmente se desvela sem fortes apoios com essa intencionalidade. Exige-se um trabalho social competente,¹⁸ articulado intersetorialmente e sustentado no respeito em ouvir, reconhecer e implementar ferramentas de apoio.

Os depoimentos a seguir são expressivos:

Tive uma separação muito difícil, fiquei muito ruim, queria que tivesse um buraco negro para eu me esconder, fiquei em depressão. Sempre me senti muito sozinha e nas visitas das agentes eu consegui falar. Melhorei a imagem de mulher. Melhorei a auto-estima.

Nas visitas, surgiam perguntas que nunca ninguém fez, na hora certa e no lugar certo.

Sempre que tenho momentos difíceis, lembro do filme que tinha as águas (*Narradores de Javê*) que assisti na reunião das famílias. Nos momentos ruins lembro do filme e busco outro jeito de lidar com as coisas. Acordei para a vida, antes me sentia como um cachorrinho dentro da minha casa.

Mudei minha vida. Para ser alguém, precisamos melhorar. Aprendi a ser otimista e a me colocar no trabalho e até incentivei meus amigos. A gente tem que lutar e fazer com amor.

Depois do programa, consegui conversar mais com meu marido e ele também está mais tranqüilo.

Antonio Negri¹⁹ destaca que a potência instaura-se na dor, uma potência do não ser, uma potência da comunidade. A ontologia da comunidade é a descoberta por meio do sofrer junto – um sofrer que subtrai a passividade e torna-se construtivo, acumulando-se uma energia potencial de constituição de um novo ser.

Resistência e garra foi o que encontramos nessas muitas histórias de sujeitos participantes dos diversos projetos da Fundação Tide Setubal e do Cenpec. São percursos permeados pela dor, por uma trajetória irregular, descontínua em suas ações, mas que, a partir de um trabalho social – seja ele comunitário, seja em oficinas de formação – eles foram capazes de construir uma subjetividade, foram capazes de vivenciar uma superação. Para Negri, se a vida resiste, isso significa que ela afirma sua força, sua capacidade de criação, de invenção, de produção de subjetivação. Assim, existe sempre a possibilidade de potência, de uma capacidade de transformação e cooperação.

Falar de qualidade da educação implica a implementação de políticas públicas multissetoriais que dêem conta de todos esses aspectos, de modo que a escola possa trabalhar de forma integrada, potencializando a comunidade em relação às áreas de proteção social, saúde, cultura e esportes.

Assim, as políticas educacionais deverão ter esse olhar para todos os seus alunos e, especialmente, para aqueles que habitam os territórios de maior vulnerabilidade,

buscando desvelar suas potencialidades; entendendo a realidade sociocultural dos alunos e suas famílias e então podendo ter um novo olhar: um olhar em que o desrespeito e a desqualificação dêem lugar a uma admiração pela capacidade de resistir, pela dignidade e pela garra que esses alunos precisam ter para enfrentar mundos tão distintos.

Se condições objetivas de ações e projetos concretos são fundamentais, não menos importantes e urgentes são as considerações acerca das atitudes e dos valores analisados no decorrer deste artigo. Em uma sociedade massificada e massificadora, aprender a pensar, ouvir, expressar-se, conviver são condições básicas para o estabelecimento de relações pautadas pelos direitos humanos, pela dignidade e pela equidade social.

A construção da cidadania para se alcançar uma sociedade mais justa e com equidade passa pelo reconhecimento do outro como sujeito de direitos, de modo que todos os indivíduos sejam reconhecidos em sua dignidade pessoal e os diferentes grupos sociais aceitos e respeitados em suas diferenças materiais e simbólicas.

REFERÊNCIAS

- 1 PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Mapas da Vulnerabilidade Social*. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2008. Link para os mapas: <www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/index.php?texto=corpo&tema_cod=6>.
- 2 BRACHER, Elisa. *A cidade e suas margens*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- 3 FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. *Pesquisa Ibope*. São Paulo: 2005.
- 4 FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. *Programa Ação Família*. São Paulo: 2007/2008.
- 5 FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. *Documentário São Miguel no Ar*, São Paulo, 2007.
- 6 FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. *Programa Ação Família*, op. cit.
- 7 BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Educação no Brasil na década de 90: 1991-2000*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Links sobre o tema nos sites: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news99_7.htm e <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/arquivo99.htm>. Acesso em: 10 out. 2008.
- 8 ÉRNICA, Maurício. *Vulnerabilidade social e qualidade de educação em São Miguel Paulista*. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2008.
- 9 BRANT DE CARVALHO, Maria do Carmo. *Discursos y prácticas de exclusión I: discriminación y violencia en las escuelas*. São Paulo: Cenpec, 2008. Apresentado no: FORO INTERNACIONAL SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NO DISCRIMINACIÓN, Ciudad de México, 7, 8 y 9 de octubre de 2008.
- 10 SETUBAL, Maria Alice; GARRAFA, Thaís. Educação de qualidade e superação da pobreza. *Folha de S. Paulo*, 24 jul. 2008.
- 11 CAMPOS, Maria Malta. A importância das relações humanas na escola. *Cadernos Cenpec*, 4, Educação na segunda etapa do ensino fundamental, São Paulo, 2007.
- 12 CENPEC. Educação integral. *Cadernos Cenpec*, 2, São Paulo, 2006.
- 13 BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.
- 14 UNICEF. *Redes de aprendizagem*. Brasília: 2007.
- 15 ESQUIROL, Josep M. *O respeito ou o olhar atento – uma ética para a era da ciência e da tecnologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- 16 SAFORCADA Enrique; CASTELLA, Jorge. *Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- 17 FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. O nosso olhar sobre o Lapenna. *Documentário São Miguel no Ar*, São Paulo, 2007.
- 18 FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. *Programa Ação Família*, op. cit.
- 19 NEGRI, Antonio. *Jó: a força do escravo*. Rio de Janeiro: Record, 2007. Ver também: NEGRI, Antonio. *La fabrica de porcelana*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

Em busca de familiaridade

MARIA CRISTINA ZELMANOVITS

Em que medida é possível entrelaçar o ser-fazer-saber das famílias com o ser-fazer-saber das escolas, para garantir o direito de aprender de nossos meninos e meninas?

Essa foi a pergunta que norteou a escolha de conteúdos e estratégias utilizados nos encontros¹ com dez famílias do Barreiro, região com população predominantemente operária, no sul de Belo Horizonte, distante 18 km do centro.

Apostando que a participação ativa e substantiva das famílias depende de um processo de animação e empoderamento delas próprias e, igualmente, de uma vontade política das escolas, três instituições se reuniram – Secretaria Municipal de Educação, Fundação Itaú Social e Cenpec – em torno do trabalho ora apresentado.

A opção por estudar com as famílias alguns conteúdos mais densos baseou-se em três idéias-chave:

- Toda pessoa pode avançar em sua aprendizagem, independentemente de seus pontos de partida, ou seja, da distância em que se encontram seus saberes e determinado objeto do conhecimento.
- “As pessoas sabem o que querem, mas também querem o que não sabem.”
- A apropriação de determinados conteúdos e de aspectos da cultura escolar permite às famílias entradas mais qualificadas nas discussões.

Três módulos organizaram o trabalho:

1. **Os sentidos da aprendizagem** – módulo em que foram propostos, aos participantes, sobrevôos pelos sentidos do conhecimento, de forma mais geral, e visitas mais específicas à língua portuguesa, matemática e arte.





2. **Os diferentes espaços de aprendizagem** – módulo em que os participantes pesquisaram e discutiram a existência e o uso dos espaços da escola e da comunidade, no trabalho desenvolvido com os alunos.
3. **Produção de textos³** – módulo em que os participantes foram convidados a colocar em jogo o que já sabiam e o que aprenderam durante os encontros, a fim de construírem textos com sugestões para que escolas, famílias e comunidades passem a se unir na luta pela melhoria da aprendizagem dos alunos das escolas públicas.

Apesar de a professora tentar ensinar diferente, às vezes ela não percebe que os alunos estão escrevendo com a linguagem da rua. Mesmo errado, eles conseguem passar o que querem passar: a gente entende.

Trabalho em grupo

A língua que caminha solta pelas ruas tem objetivo de informar, orientar; a língua ensinada na escola atende a outros objetivos também. Há diferenças entre as línguas: na escola há uma preocupação em falar corretamente e na rua não há esta preocupação.

Trabalho em grupo



Na loja de ervas os alunos podem aprender a ler os nomes das plantas, pesquisar seus nomes científicos, pesquisar a utilidade.... A escola poderia produzir um livro com receitas de ervas, como um Livro de A a Z.

Trabalho em grupo

A escola e a família

A responsabilidade de ensinar a criança a ler e a escrever é da escola. Esta é uma das funções da escola: a alfabetização de todos os alunos. Os pais podem ajudar cumprindo com a responsabilidade de ensinar os filhos a respeitarem os professores e os colegas, os horários de aula, as regras escolares, colocando os filhos em contato com os livros, contando histórias para que assim eles se interessem mais em ler e escrever.

Quanto à matemática, a escola precisa ensinar as contas, a tabuada, a resolução de problemas. Mas os pais também podem ajudar os filhos, por exemplo, através dos jogos, como baralho, vira-cartas, porrinha⁴ etc., pois assim as crianças também aprendem a conhecer os números, a contar, somar, multiplicar, diminuir, dividir, respeitar as regras, respeitar o outro, ganhar e perder, que são coisas que fazem parte da vida.

Nas aulas de arte, é preciso que a escola vá além do desenho e da pintura. Os alunos também precisam trabalhar com teatro (interpretação, construção de cenário e figurino, montagem da peça, memorização de falas), dança, música e outras formas de linguagem.

A escola também precisa garantir visitas a espaços em que a arte está – museus, teatros, cinemas, nas ruas. Até na televisão tem arte e a escola precisa

discutir isso com seus alunos. Os pais podem ajudar levando seus filhos a feiras de artesanato, museus, teatros, exposições etc. Visitas a estes espaços podem fazer com que meninas e meninos se interessem em pintar, fazer teatro, danças e outros.

Os espaços das escolas apresentam várias possibilidades de aprendizagem aos alunos. A árvore na escola não serve só para dar sombra, serve também para ajudar na sobrevivência de cada um de nós, porque a natureza é o oxigênio que nós respiramos. Estudar biologia nas tantas árvores que não dão fruto e nas que dão, ensinar os alunos a importância de cada espécie, o respeito à natureza é utilizar melhor os espaços. Muitos pais e mães, mesmo sem ter ido à escola, são grandes conhecedores das plantas e podem ajudar nas aulas de ciências.

A entrada da família na escola pode passar para o professor a oportunidade de conhecer melhor a família do aluno e, sendo assim, os professores têm mais apoio e mais conhecimento sobre os alunos. Além da escola, cada aluno precisa ter o apoio da família para aprender. Estudar é um direito de todos. Espero que a garantia da frequência e da aprendizagem na escola possa fazer com que os alunos sejam respeitados como cidadãos de direito.

Eva Augusto Lima, mãe.

Percursos de aprendizagem

Cada um dos módulos traduziu-se em muitos assuntos. A seguir serão explicitados alguns dos percursos pelos quais o grupo caminhou.

No módulo 1, mais extenso de todos, as famílias puderam:

- conhecer a história de uma instituição (escola) que, ao longo do tempo, tem se ocupado com a socialização de conhecimentos, seus avanços e seus desafios atuais (vídeo “*Toda criança na escola*”, da série Convívio Escolar – TV Escola);
- reconhecer a importância das aprendizagens que se dão fora dos muros da escola (histórias pessoais, leitura de fotografias e desenhos, leitura de crônicas);
- discutir as relações entre escola e família (vídeo *Pais: inimigos ou aliados*, da série Convívio Escola – TV Escola);
- descobrir as condições a serem garantidas para a formação de leitores e escritores dentro e fora da escola (análise de produções infantis, ida à biblioteca municipal, análise de vídeos de sala de aula, conversa sobre trecho do documentário *Língua – vidas em português*, vídeo *Como as crianças aprendem a gostar de ler*, da série Livros e etc. – TV Escola, pesquisa na comunidade);

- estabelecer relações entre os saberes matemáticos e a vida (vídeo *Jogos e atividades para trabalhar as operações*, da série PCN na escola – Matemática – TV Escola, ampliação do repertório de jogos, confecção de jogos);
- estabelecer relações entre arte e cultura (análise de obras e de seus contextos, ida à exposição de arte, produção de desenho, pintura e colagem).

No módulo 2, foi possível:

- elaborar roteiro de observação das escolas e entrevistas;
- investigar o que os espaços das escolas contam sobre as aprendizagens dos alunos, ou seja, como a escola comunica o trabalho que realiza (análise de vídeos e realização de pesquisa e entrevista nas escolas);
- socializar e conhecer experiências de trabalho bem-sucedidas entre escolas e comunidades (relatos orais e análise de produções infanto-juvenis).

No módulo 3, foi proposto:

- planejar o que escrever ou o que ditar para ser escrito;
- reforçar o sentido da autoria dos textos, pensando inclusive em quem não domina a escrita convencional (análise de trecho inicial do filme *Central do Brasil*);
- dividir tarefas;
- produzir os textos e revisá-los.

Estudos, leituras, análises de vídeos, pesquisas, análises de produções infanto-juvenis, entrevistas, conversas, explorações, produções... Eis os alimentos oferecidos para que as famílias conhecessem as regras do jogo.

Sem dominar essas regras, como jogar com as escolas? Como conversar nas escolas sobre os resultados das aprendizagens dos filhos? Como dialogar, somar, criticar, propor?



Uma leitura aprofundada dos textos produzidos pelas famílias traz à tona muitas indicações de possibilidades para seu envolvimento com a vida escolar dos filhos e para o envolvimento das escolas com a vida familiar de seus alunos.

- Em um de seus textos, Fátima de Oliveira sinaliza que o fortalecimento do ponto de vista psicossocial e cultural das famílias é fundamental quando queremos tornar os pobres mais competentes para acessar e usufruir bens, serviços e riquezas societárias.

Paro e penso que é maravilhoso poder conhecer e falar com pessoas que têm um grau de estudo maior e tratam a gente como ser humano e dão oportunidade da gente falar e aprender [...]

Trecho do texto de Fátima de Oliveira



- Ao descrever as condições em que famílias pobres vivem, Maria das Dores Linhares mostra ser profundamente necessário produzir conhecimento mais denso sobre a trajetória dessas famílias e sua relação com serviços públicos.

Fui criada com muita dificuldade. Sou a mais velha de 12 irmãos. Tive muita dificuldade para estudar. A escola era muito longe de onde nós morávamos. Não tinha conforto nenhum, nem material direito para estudar. Os vestidos eram dois, de chita: um pra estudar e outro pra ir à missa nos domingos. Não tinha agasalho – quantas vezes eu passei a noite com os meus dois irmãos no colo, na beira do fogo para aquecer do frio. Eles choravam a noite toda de frio porque não tinha coberta e nem uma casa direito. Era casa barreada, cheia de buraco. Andava duas horas de estrada cheia de pedra (que diz cascalho). Mesmo assim, com todo esse sacrifício, eu estudei até a 4ª série e depois fui trabalhar em casa de família pra ajudar meus pais. Quando eu estava estudando ajudava meu pai trabalhando na roça. Meu pai era muito rigoroso com a gente. Ele colocava a gente pra trabalhar na enxada. Nós não podíamos pegar nem no caderno pra fazer “para casa”. Nem fazer leitura. Só na escola a gente estudava. [...]

Trecho do texto de Maria das Dores Linhares

- Na entrevista em uma escola municipal, tendo como pano de fundo a relação professor-aluno, Maria Elizânja Martins propõe um exercício interessante: o confronto de diferentes pontos de vista com chances de aproximação.

Os adolescentes em sua maioria falam gírias, são rebeldes, ousados. Por que não trabalhar com as gírias, saber o significado delas? Usar positivamente a ousadia dos adolescentes em teatros, danças, jogos, desafiando a rebeldia na construção de algo proveitoso e com conteúdo?

Trecho do texto de Maria Elizânja Martins

- Maria José Carvalho revela a necessidade das conversas entre pais e escolas ser alimentada pela produção cultural mais ampla.

Se eu fosse professora, eu discutiria com as mães sobre o assunto do comportamento das crianças e dos adolescentes. Vendo as palestras da Rede Minas – TV Cultura eu aprendi muito sobre isso.

Trecho do texto de Maria José Carvalho

- Maria Inez do Carmo complementa esta idéia falando que, quando familiares ampliam seus conhecimentos, conseguem contribuir mais para as aprendizagens de seus filhos.

Mesmo sem saber ler, a mãe e o pai podem incentivar trazendo para casa revistinha, pedindo livro emprestado para parente e vizinho, levando o filho para a biblioteca pública. O importante é que o filho veja que eles dão valor ao estudo.

Trecho do texto de Maria Inez do Carmo

- Ao dizer que cidadãos de direito são feitos de oportunidades e aprendizagens, Eva Augusto explicita possibilidades de complementaridade entre escola e família para a garantia da cidadania.

A escola também precisa garantir visitas a espaços em que a arte está – museus, teatros, cinemas, nas ruas. Até na televisão tem arte e a escola precisa discutir isso com seus alunos. Os pais também podem ajudar levando seus filhos a feiras de artesanato, museus, teatros, exposições etc.

Trecho do texto de Eva Augusto

- Explorando as oportunidades de aprendizagem contidas nos diferentes espaços da escola e da comunidade, Maildes de Araújo e Sandra Pereira mostram que não basta a existência de espaços, é preciso discutir seus usos.

O pátio é um espaço que está sendo usado apenas para as crianças correrem e às vezes brigarem. Penso que este espaço deveria ser aproveitado para as crianças aprenderem a brincar e a resolver brigas. Poderiam conhecer mais jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais (pé-de-lata, rouba-bandeira, pique-esconde etc.) e também praticar dança, apresentar teatros e músicas.

Trecho do texto de Maildes de Araújo

Parques ecológicos podem ser usados como lazer e ao mesmo tempo contato com a natureza e estudo do meio ambiente. Também temos na cidade várias bibliotecas públicas, teatros, museus...

Trecho do texto de Sandra Pereira

- Públio de Carvalho entende que, isoladas, escola e família podem muito pouco. Aliadas com um objetivo comum – a educação de crianças e adolescentes – e se somando aos demais serviços e projetos da comunidade, daí sim, podem alavancar ao máximo as possibilidades de aprendizagem do grupo infanto-juvenil de determinado território.

Escola e família são instituições separadas, mas ao mesmo tempo é uma educação conjunta, onde as duas têm que ser parceiras por

um tempo da vida de cada um de nós. [...] Mesmo que a escola e família façam sua parte, ainda é preciso garantir condições e materiais para os alunos estudarem; reunir agentes de educação, saúde e assistência social para acompanhamento dos alunos pobres e suas famílias; financiar estudo universitário com menos burocracia.

Trecho do texto de Públio de Carvalho

- Mesmo reconhecendo avanços significativos, Lúcia Mognato observa que ainda há muito caminho pela frente. É preciso um diálogo feito de confiança mútua entre escola, família e comunidade, para não reduzir a escola a um equipamento da rede de ensino. Esse diálogo exige esforço, comprometimento, olhar e cuidado de todos nós.

A Escola Integrada foi criada com o objetivo de melhorar a aprendizagem e a integração dos alunos com a cidade em que vivem, já que vários lugares públicos, como parques, praças, campos esportivos, teatros, museus passam a funcionar como salas de aula. A idéia é boa, mas ainda não me sinto satisfeita, pois vejo vários ocos neste projeto: na prática nem sempre se consegue encontrar o apoio necessário daqueles que coordenam.

Trecho do texto de Lúcia Mognato

Tanto temos lido, ouvido, falado sobre educação atualmente... O mapa que reúne fragilidades e consistências e que se desenha com idéias das mais intelectualizadas às mais intuídas parece ainda borrado. Outras vezes, o mapa dá a sensação de que faltam alguns pedaços.

O sentido da publicação produzida pelas famílias é trazer sua voz para essa composição. Voz que pede validações, discordâncias, complementações, debates.

Pede movimento.

Este movimento é o que vem sendo construído em Belo Horizonte.

NOTAS

- 1 13 encontros de 3 horas e meia cada, contando ainda com a participação e a colaboração de professores comunitários e profissionais das secretarias da educação e da assistência social.
- 2 Frase dita pelo ministro Gilberto Gil durante o discurso de abertura do Prêmio Cultura Viva, realizado em Porto Alegre, em 2007.
- 3 A reunião dos textos produzidos pelas famílias encontra-se na publicação *A voz das famílias e a escola: com a palavra, as famílias*. São Paulo: Cenpec, Fundação Itaú Social; Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; 2008 (em fase de publicação).
- 4 Também conhecido como “palitinho”, jogo em que se opera com estimativa.



A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis

BEATRIZ PENTEADO LOMONACO
THAIS CHRISTOFE GARRAFA*

ma rodovia, dois córregos e uma linha de trem delimitam

as bordas de uma comunidade da Zona Leste da cidade de São Paulo. Sem saneamento básico e rede de esgoto, o improvisado das mangueiras que compõem o encanamento das casas explicita a relação paradoxal entre a criatividade e a vulnerabilidade social de seus moradores. Cada um deles traz ao espaço público os fios singulares de sua história, para tecer possibilidades de convivência familiar e comunitária na trama desagregada de um território onde não há creche, escola de educação infantil – EMEI, Unidade Básica de Saúde – UBS e cobertura do Programa de Saúde da Família – PSF.

Territórios vulneráveis como esse são encontrados em diversas regiões do país. Um universo de questionamentos se abre no contato mais estreito com moradores dessas localidades.

- Quem são essas pessoas?
- O que pensam do mundo?
- Sonham?
- O que comemoram?
- Sofrem?
- O que as mobiliza?
- Quais são suas potências e dificuldades?

* BEATRIZ PENTEADO LOMONACO é psicóloga, mestre em Educação pela FE-USP, doutora em Sciences de l'Education pela Université Paris VIII e pós-doutora pela FE-USP. Trabalha na Fundação Tide Setubal. *E-mail:* <bplomonaco@uol.com.br>. THAIS CHRISTOFE GARRAFA é psicóloga e psicanalista. Trabalha no projeto Ação Família São Miguel Paulista, da Fundação Tide Setubal. *E-mail:* <tgarrafa@terra.com.br>.



Essas e outras questões têm sido suscitadas pelo contato com famílias acompanhadas pelo projeto Ação Família – São Miguel Paulista, que integra as ações da Fundação Tide Setubal.

Por meio do acompanhamento de 300 famílias em situação de alta vulnerabilidade, o Ação Família tem o objetivo de contribuir para a melhoria sustentável da qualidade de vida e para o desenvolvimento de três comunidades atendidas. A atuação do projeto incide no fortalecimento ou no redimensionamento da participação singular de cada sujeito no grupo familiar e na potencialização das ações de cada família na coletividade.

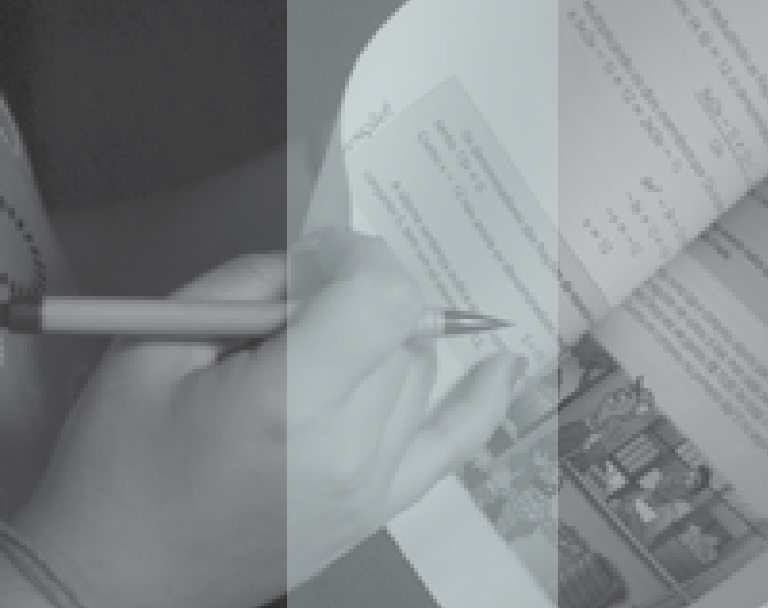
O Ação Família ocupa-se, fundamentalmente, das relações estabelecidas com a rede de pessoas, grupos e instituições que compõem o território e funcionam – ou podem funcionar – como referências à população local. Identificar e intervir nessa rede é, portanto, um ponto central do projeto, porque se entende que o uso e a apropriação dos espaços, serviços e equipamentos públicos são necessários para que se consolide o exercício de direitos e deveres fundamentais ao desenvolvimento da comunidade e de seus indivíduos.

Nesse contexto, a escola se tem destacado de modo inequívoco, como o equipamento público mais próximo da população, não apenas por sua obrigatoriedade, como também por sua importância e valor simbólico. No entanto, nos três núcleos em que o projeto se desenvolve, essa proximidade contrasta com a difícil integração dos universos escolar e familiar.

Se pretendemos alterar essa complexa dinâmica, é fundamental compreender as características singulares do laço da família com a escola nos territórios de maior vulnerabilidade.

Para avançar no estudo dos diferentes elementos que compõem esse quadro, um conjunto de ações investigativas tem sido desenvolvido com foco na participação dos pais na vida escolar e no processo educacional dos filhos. Reuniões com professores, pais e, mais especificamente, entrevistas com mães têm sido os instrumentos utilizados para esse fim.

Neste artigo, privilegiaremos o ponto de vista das famílias, analisando informações oriundas de oito entrevistas realizadas com mães participantes do projeto.¹ Para tanto, analisaremos alguns temas abordados nas entrevistas, especialmente a relação dessas mães com o território, a escola, a aprendizagem e o saber, tentando dar inteligibilidade a esses dados. Com isso, pretende-se lançar algumas



luzes sobre essa difícil relação, na tentativa de identificar de que fios é constituído o laço da família com a escola em territórios de alta vulnerabilidade social.

Ao amplificar e fazer reverberar as vozes das mães, procuraremos deslindar os sentidos que elas atribuem à escola, em termos de valores, de significados e de práticas, a partir da relação da família com o território – apresentada na oposição entre a **escola** e a **rua** – bem como de suas próprias experiências escolares e daquelas que têm como mães de alunos.

O conceito de **relação com o saber** é central nessa análise, porque recobre o seu caráter social e o subjetivo. Bernard Charlot, professor emérito em Ciências da Educação da Universidade Paris VIII e professor-visitante na Universidade Federal de Sergipe – UFS, tem trabalhado esse conceito há vários anos.

As pesquisas sobre o tema ultrapassaram as fronteiras francesas e são hoje desenvolvidas em diversos países, inclusive no Brasil. A maior parte delas tem como foco principal a relação de alunos e professores com o saber, mas o conceito não se limita aos atores do campo escolar.

Entende-se por relação com o saber

[...] uma relação de sentido, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber (Charlot, Bautier e Rochex, 1992),

ou, ainda, em uma formulação mais recente:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado à necessidade de saber (Charlot, 2005).

Compreender o que a escola representa para essas mães, quais são as especificidades de aprender na escola ou em outros lugares, qual é o papel dessa instituição na comunidade em que vivem é tratar de sua relação com o saber. Isso permite identificar algumas portas através das quais essas mães e seus filhos podem se inserir no universo escolar, sem deixar sua identidade e sua história para trás.

A trajetória escolar das mães e sua relação com o saber

A educação é tanto transmissão de um patrimônio como autocriação singular. Ela é encontro de uma história coletiva e de uma história singular, tendo cada uma dessas uma escala temporal diferente.

Charlot apud Dieb, 2008, p. 177.

À primeira vista, a análise das entrevistas permite-nos observar uma série de similitudes nas trajetórias de vida dessas mães. De fato, elas existem e devem ser exploradas. De certo modo, aquilo que aparece como constante e homogêneo produz conforto ao pesquisador por possibilitar a elaboração de explicações plausíveis para suas inquietações.

Entretanto, vidas são singulares e, como tal, produzem efeitos e sentidos heterogêneos. Logo, é importante analisar o objeto de estudo de diferentes perspectivas, sem evitar as tensões que delas emanam, a fim de dar conta de processos e relações dos sujeitos com a escola. Como afirma Velho (apud Zago, 2007, p. 20):

[...] por mais que seja possível explicar sociologicamente as variáveis que se articulam e atuam sobre biografias específicas, há sempre algo irredutível, não devido necessariamente a uma essência individual, mas sim a uma combinação única de fatores psicológicos, sociais, históricos, impossível de ser repetida *ipsis litteris*.

Os personagens desse enredo são nossos conhecidos, rostos comuns em quaisquer periferias urbanas. Quase todas são migrantes: Marta, Sônia, Jucilene, Jandira, Cláudia e Fátima vêm do Nordeste (RN, BA, CE, PI) e Edileusa, da região Sul (PR). Somente Denise nasceu e cresceu na capital paulista.² São mulheres jovens, na casa dos 30, com exceção de Marta, que tem 58 anos. Em relação ao estado civil, seis são casadas, uma separada e uma viúva. Todas elas têm vários filhos: de três até seis crianças.³

*Os afastamentos e retornos
à escola se dão em razão
da sobrevivência: mesmo
em tenra idade, as crianças
assumiam as tarefas
domésticas, o trabalho
na roça e o estudo, o
que, naturalmente, leva
qualquer criança a uma
grande fadiga.*

Em residências precárias e com espaço exíguo (em geral, sala, quarto, cozinha e banheiro), moram não menos de cinco pessoas. A renda familiar oscila entre R\$ 350,00 e R\$ 880,00 e provém do trabalho do companheiro, de uma ajuda dos filhos ou de parentes e ainda de projetos sociais aos quais os membros da família estão vinculados, já que nenhuma delas tem emprego fixo.

O histórico escolar das mães é emblemático, traduzindo as principais mazelas da educação no país, nos últimos 30 anos. Das oito mães entrevistadas, somente uma, a única nascida e criada na capital, teve um percurso escolar regular e chegou até a 8ª série, quando interrompeu os estudos por causa da gravidez.

As demais têm histórias semelhantes: moravam na zona rural, freqüentavam escolas com classes multisseriadas, têm percursos escolares intermitentes, como ainda é o caso de muitos alunos, mesmo em regiões mais prósperas. Três delas pararam no ciclo inicial (1ª e 2ª série), outras três também interromperam os estudos no antigo curso primário, mas voltaram a estudar recentemente no EJA: Fátima está na 7ª série, Marta acaba de terminar o ensino médio e Jandira está no primeiro segmento do EJA. Cláudia nunca foi para a escola; é capaz de ler, mas não escreve.

Os afastamentos e retornos à escola se dão em razão da sobrevivência: mesmo em tenra idade, elas assumiam as tarefas domésticas, o trabalho na roça e o estudo, o que, naturalmente, leva qualquer criança a uma grande fadiga. Quase todas se referem a situações de intensa pobreza, em que a alimentação era tão escassa que algumas delas trabalhavam em troca de comida.

Poucos pais se incomodaram com esses afastamentos da escola, era preciso contar com mais braços e força de trabalho – como diz Fátima:

[...] na minha época, barriga era mais importante.

Algumas delas demoram vários anos para fazer uma nova tentativa de estudar e, mesmo mais velhas, essas retomadas também não são lineares e podem ser interrompidas por diversas razões. Exceção de Marta, que retoma os estudos na quarta série do EJA e prossegue sem interrupções até o momento da entrevista, quando está no final do ensino médio.

Injustiça e angústia

Quando crianças, a relação com a escola revela certa tensão em todos os casos. As repetências são comuns, por faltas ou dificuldades no estudo. A palmatória era costume, assim como castigos vexatórios que lembram relatos do século XIX ou do início do século XX, muito embora a escolarização dessas mulheres tenha ocorrido na década de 1970, quando essas práticas não eram mais aceitas.

Fátima, uma das entrevistadas mais atuante e curiosa, interrompe definitivamente os estudos por volta dos 12 anos quando uma professora não acredita que seu bom resultado nas provas tenha sido mérito próprio, e sim fruto de “cola”, erro considerado “gravíssimo”. Mesmo faltando muito, Fátima diz que conseguia acompanhar as aulas, mas a professora não lhe deu crédito. A indignação tomou conta dela:

Eu entendia lá e respondi direitinho, e aí eu fiquei decepcionada assim, fiquei triste e daí já saí para trabalhar fora, eu acho que mais por isso, para mim acabou.

Os sucessivos fracassos predominam em todas as histórias. Denise nunca passou da primeira série e revela seu grande embate com a resolução de problemas na matemática:

[...] tinha problema de desmaio e era um problema. Quando chegava no problema, era problema mesmo [...] acho que não entrava na cabeça. Você ler, pôr o resultado, que os problemas você tem que ler para pôr o resultado e eu não conseguia ler, então não saía nada.



Pode-se imaginar quão angustiante era ficar às voltas com uma tarefa enigmática e interminável, uma vez que sua saída era condicionada ao término da atividade.

Cláudia e Marta não freqüentaram a escola quando crianças; aprenderam as primeiras letras com a mãe e com a madrinha de criação, respectivamente. No caso de Marta, há um interesse em aprender mais intenso que o de Cláudia. A infância de Marta no campo foi marcante:

Eu não fui criada por pai e mãe, fui criada por outras mãos, então eu fui muito sofrida e eu queria aprender porque queria. Então eu estudava à noite. [...] A minha madrinha me ensinava, nessa época não tinha energia, eu estudava com lamparina, queimava meus cabelos. [...] Eu fui até o terceiro ano com ela. Em casa mesmo, eu não ia para o colégio, eu não podia ir porque, naquele tempo, eu trabalhava muito, a luta lá em casa era muito grande, era casa de vaqueiro, nesse tempo não era fazendeiro, lá eu lavava roupa, eu quebrava coco, eu fazia tanta coisa.

De alguma forma, essa disposição para o estudo permaneceu latente, permitindo a Marta entrar na escola em idade adulta.

Nesse caso, assim como ocorreu com Fátima, Jandira, Edileusa e Sônia, a despeito dos percursos entrecortados, a relação que tiveram com a escola na infância não impediu que tentassem retomar os estudos em algum momento da vida. As três que estão estudando atualmente falam sobre isso com muita animação, revelando a importância desse investimento pessoal.

Em outras situações, contudo, um percurso escolar acidentado pode ter sido um ingrediente para que uma retomada se inviabilizasse, mesmo quando condições concretas parecem mais favoráveis (proximidade da escola, filhos maiores, tempo livre em virtude do desemprego etc.), como é o caso de Denise, Sônia, Cláudia e mesmo o de Edileusa, que voltou a estudar este ano, mas sucumbiu aos pedidos do marido para que parasse.

Denise e Cláudia, que têm pouco estudo, apresentam um discurso ambíguo em relação à escola. Cláudia diz:

A pessoa ser pobre, ser bem-educada, ter um estudozinho, está bom demais, né?

Entretanto, Sônia, que também estudou pouco, tem um nível de participação social notável (APM, Conselho Escolar, igreja, ONG) e revela uma relação com a escola dos filhos bastante diversa das duas primeiras. Isso mostra que a baixa escolaridade das mães não é fator determinante para um desinvestimento nos estudos formais.

Mas é nas entrevistas de Jandira, Fátima e Marta, que retomaram os estudos, que se observa um entusiasmo maior com as possibilidades da escola: lêem muito, incentivam os filhos, participam. Além disso, são elas que ressaltam com mais força argumentativa que o estudo seria uma possibilidade eficaz de ascensão social.

Quando Marta fala dos sonhos que tem para seus filhos, o ensino superior desponta como uma possibilidade gloriosa:

Universidade para ser alguém, sinceramente... Deus que me perdoe, eu tenho uma inveja tão grande quando eu chego em um banco para fazer qualquer coisa, uma lotérica [...] que eu vejo aquelas pessoas vestindo assim uniforme, que está trabalhando ali, sabendo tudo ali, eu fico olhando e pensando: será que eu vou ter sorte de ver alguém meu fazendo isso? [...] O que eu digo é que eles têm que abrir os olhos para a vida, estudar bem e entender as coisas, porque se eles não fizerem isso não dá. [...] Se sair do estudo, se sair, filha, não tem roça, no interior vai pra roça, mas aqui o que tem é rua e a malandragem, só isso.

Assim, parece que, quando elas próprias conseguem ultrapassar as dificuldades e frustrações oriundas desse percurso escolar acidentado, quando percebem os ganhos efetivos do estudo, seja em termos de desenvolvimento pessoal, seja de perspectiva profissional, o valor da educação formal aumenta e deixa de ser apenas uma retórica.

Jucilene, a única que chegou à oitava série sem interrupções, também apresenta um discurso mais consistente em relação à escola e se atém, inclusive, ao seu caráter formativo:

[...] mas aí, conforme o tempo, eu fui lendo livros, entendendo o que era o mundo aqui fora, entendeu? Fiz bastante burrada na minha vida, superei todas elas. Um pouco do meu estudo que eu tive, hoje eu sei o suficiente. Sei meus direitos, os direitos dos outros, entendeu? Então Deus entrou sem sair.

Concorrência vida e escola

Se uma relação difícil ou entrecortada com a escola não impede um retorno a ela, estar na escola ou ter estado por um período mais longo permite que melhor compreendam sua lógica. Entendemos por lógica o modo de operar da escola, suas regras, burocracias, relações e, sobretudo, as especificidades da apropriação dos conhecimentos escolares.

Além disso, essas mães parecem transmitir algo mais do que possibilidade de progredir por meio da escolaridade, elas transmitem certo encantamento pelo que aprenderam e pelos horizontes abertos pelo conhecimento, elas comunicam aos filhos o desejo de saber, imprescindível a toda aprendizagem. Segundo Charlot (*apud* Dieb, 2008, p. 178):

Na escola, só aprende quem desenvolve uma atividade intelectual. Não se pode aprender no lugar de ninguém, já que a educação implica um movimento de “dentro”. Não há mobilização intelectual sem desejo e este esmorece se nunca leva ao prazer da satisfação. Sempre uma atividade visa a um objetivo, um resultado, mas o que a sustenta, o que lhe dá sentido e confere sentido ao objetivo é o desejo e o prazer antecipado da satisfação deste.

As narrativas parecem então mostrar que o sentido da escola é adensado pelas experiências escolares das mães.

Outro ponto que chama a atenção nas entrevistas é a diferença essencial entre o modo como os pais das entrevistadas lidavam com a escola e a maneira como elas, como mães, o fazem. Na geração anterior, são raros os pais que fizeram restrições ao abandono escolar de suas filhas, sobretudo porque o contexto social e as condições de vida eram bastante diferentes.

Quando a escola e a vida concorrem, como era o caso da vida na roça, é preciso escolher entre elas, processo ao qual Charlot (2001, p. 150) identifica como **ruptura sem continuidade**. Já, como mães, as entrevistadas vêem o fracasso escolar de seus filhos (seja na forma de abandono, de desinteresse ou de repetência) com grande preocupação.

Para elas, a escola é mais do que uma possibilidade de aprender, é a única saída para se “ter uma vida melhor”. O estudo, para todas elas, confere um lugar social, dá um nome e uma identidade. Essa identidade traz a história do sujeito (e de seus antepassados) e o lança para o futuro, como uma nova possibilidade de ser um igual (aos seus), mas também um novo.

Essa diferença no modo de encarar a escola provoca também outro envolvimento com as transformações que toda aprendizagem implica – no próprio sujeito, que passa a saber algo que desconhecia, e no meio, porque esse saber opera mudanças objetivas e subjetivas.

As mães se confrontam, portanto, com um trabalho de reedição e transformação de suas próprias histórias. Assim, a escolaridade dos filhos tem uma representação singular para cada uma delas. Seria possibilidade de revanche, de superação ou de repetição da sua própria escolaridade? Colocando de outra forma, o que significa os filhos as ultrapassarem?

Estudando o sucesso e o fracasso escolar de jovens franceses, Jean-Yves Rochex afirma que:

[...] assim, entre gerações, entre pais e filhos, está em jogo um fenômeno de tripla autorização que parece condição da apropriação das mobilizações e dos projetos parentais: se os jovens se autorizam, sem grandes dificuldades subjetivas, a serem outros que seus pais, sem reproduzir sua história, não é apenas porque são simbolicamente autorizados por estes, mas que, por sua vez, reconhecem a legitimidade dessa história e dessas práticas que não querem reproduzir. É o reconhecimento de cada um – filhos e pais – de que a história do outro é legítima sem ser a sua, que torna possível esse processo de tripla autorização e que permite à história familiar, por meio das crianças, de prosseguir sem se repetir, e isso sem atuações nem conflitos graves ou insuperáveis. (Rochex, 1995, p. 260).

Nas entrevistas, observa-se que algumas, de fato, esperam que seus filhos as superem, e a escola então representa a possibilidade de ultrapassagem.



A escola, tal como se encontra em muitos locais da periferia, é o símbolo vivo da degradação da educação e do descaso com a população, o que confirma, escancara e facilita a reprodução da precariedade em suas vidas.

Nunca passei para os meus filhos que eu tive problema na escola, porque eu quero que eles estudem,

afirma Denise, para quem ocultar o passado é condição para manter viva a aposta na possibilidade de superação dos fracassos que marcaram sua trajetória.

Ainda na direção da superação, a fala de Jucilene explicita uma outra forma de processar essa transmissão transgeracional:

[...] a única que não estudou da minha família foi a minha mãe, que era analfabeta, né? Mesmo assim, ninguém passava a perna nela na conta, né? De vez em quando, eu tentava lá rapar um pouquinho do dinheiro dela, mas lidar com a conta ela sabia, né? E ela veio aprender a escrever comigo. Eu ensinei a ela, né? Escrever o nome dela. Ela veio a aprender com 40 anos a escrever o nome dela.

Por ter vivido essa diferença geracional de modo positivo, Jucilene parece lançar a mesma possibilidade para seus filhos: que sejam diferentes dela sem que isso implique desvalorização da família e traição das expectativas maternas.

E você sabe que a mãe sempre deseja que o filho realize um sonho, né? E se ele conseguir realizar o sonho dele, melhor pra ele, bom pra mim também, né?

Outras mulheres, porém, não vislumbram mais do que uma sobrevivência digna, ou seja, que os filhos tenham um trabalho que lhes permita ter um teto e constituir família. Diz Cláudia:

Eu sonho de dar um futuro melhor para os meus filhos, né? [...] cada um ter seu lugarzinho para morar...

Nesses casos, a escola parece ser uma possibilidade de se manter como se é, de modo que a representação de “um futuro melhor” reside na possibilidade de os filhos conquistarem com menos esforço aquilo que as mães conquistaram a duras penas.

Os sonhos podem surgir sorrateiramente, explicitamente ou com titubeios, mas eles aparecem, revelando uma aposta em uma vida melhor, mais tranqüila, o que, na maior parte dos casos, é recheada do simples, até do mínimo de dignidade da condição humana.

E o sentido da escola também está lá, tramado com as linhas do passado e do futuro e ainda com as de fora (da rua, da vida) e as de dentro (da escola, da família). E essa trama que tece fios múltiplos e articulados se atualiza no cotidiano escolar que robustece (ou enfraquece) o tecido de sentidos construído por alunos e pais.

Lições, regras, reuniões – a escola vista pelas mães.

Tanto as entrevistadas quanto os outros pais que participam de reuniões socioeducativas do projeto Ação Família expressam desejos, condições e expectativas em relação à escola dos filhos. Muitas vezes, não somente pais, como também adolescentes apontam um paradoxo de difícil resolução: a escola não é boa (nesse sentido, denunciam a falência do sistema público de ensino), mas ela salva (o que revela também uma supervalorização dos estudos formais).

E por que a escola não é boa? Professores faltam, não têm respeito pelas crianças (há relatos de violência física e psicológica), são autoritários, a comida é ruim, falta segurança e todo tipo de material (em uma delas pede-se para levar papel higiênico).

A escola, tal como se encontra em muitos locais da periferia, é o símbolo vivo da degradação da educação e do descaso com a população, o que confirma, escancara e facilita a reprodução da precariedade em suas vidas.

Apesar disso, uma boa escola é, ao contrário, limpa, organizada, os profissionais são atenciosos e as crianças aprendem. Algumas mães citam a necessidade de biblioteca. Também são mencionados como pontos positivos, a oferta de calçado e de uniforme, as provas (que permitem que o aluno estude) e os espaços alternativos para o lazer, como salas de leitura e de vídeo, campo de futebol, passeios, festa junina e atividades aos sábados.

É importante ressaltar que a percepção das mães sobre as escolas da região coincide com os resultados

observados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb,⁴ ou seja, as escolas mais valorizadas são de fato as que apresentam melhores resultados neste índice.

E o que essas mães valorizam nas condutas e práticas escolares? Alguns pontos são recorrentes, nas conversas, como práticas e atitudes consideradas imprescindíveis para uma aprendizagem adequada.

Esperam, por exemplo, que as professoras sejam atenciosas, respeitadas e, sobretudo, rígidas. Sabem, pelo que vêem e pelo relato de seus filhos, que muitas escolas vivem um caos: crianças se batem, ofendem-se, roubam, agredem professores, não cumprem as responsabilidades, desrespeitam e são desrespeitadas.

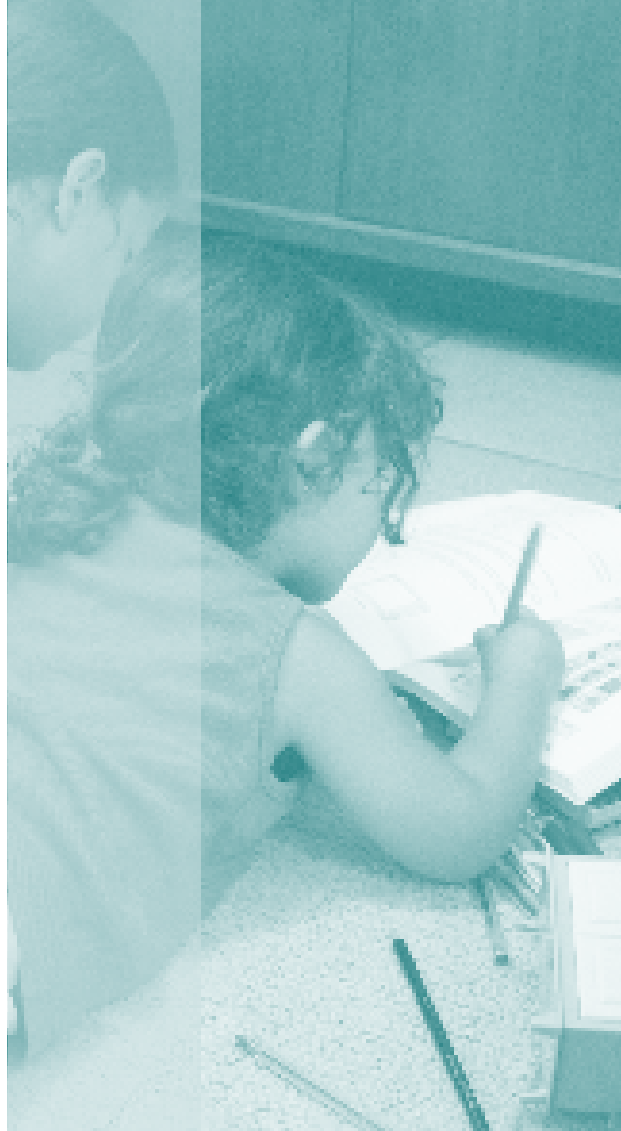
Há diversas queixas de agressão física e verbal dos adultos, de castigos (como colocar na criança um chapuzinho escrito “boboca”) e de atitudes preconceituosas dos professores (com crianças com necessidades especiais, com negros, com os que têm menos e “usam sempre as mesmas roupas”, entre outros).

As mães têm consciência de que as crianças são difíceis e é preciso ser firme, o que não implica agressões, humilhações e castigos. Pode-se enxergar aqui um pedido de limite, de enquadramento, porque compreendem que algumas condições são necessárias para aprender – ordem, harmonia e respeito, por exemplo. Mas pode-se ainda compreender nesse discurso que diretores ou professores rígidos encarnam a ordem, não apenas aquela disciplinar, como também a ordem simbólica que restaura a lei, o poder da escola como instituição do saber, que guarda e legitima a cultura, os saberes dos antepassados e permite transformar trajetórias no futuro.

Entre as práticas reiteradamente mencionadas, as lições de casa e as reuniões aparecem com frequência. A lição é importante, primeiro porque ocupa as crianças e também porque dá lugar a certa solidariedade familiar valorizada: uns ensinam os outros.

Todas as mães acham que devem acompanhar as lições de casa e criam estratégias para fazê-lo, mesmo as analfabetas, como conferir a data no caderno ou ver o quanto ele está preenchido.

As lições parecem ser entendidas como um atestado de competência do professor, talvez porque permita a elas, dentro de casa, ver que a escola se mostra consonante com as suas principais expectativas: empenho em ensinar e dar oportunidade para que a criança faça outra coisa que não ficar na rua.



Quanto às reuniões, as mães esperam que ocorram e que os professores falem de seus filhos, mas ressaltam a necessidade da intimidade: não é para falar dos filhos em público. Todavia, não é apenas o desenvolvimento da criança que as interessa:

Deveriam fazer reuniões para saber o que os pais acham da escola.

Jucilene

Se houvesse mais reunião, mudaria alguma coisa.

Fátima

Os pais deveriam organizar reuniões sem os professores para tentar melhorar a escola.

Sônia

Algumas acham que as reuniões são repetitivas, fala-se sempre a mesma coisa. Várias culpam outros pais por não participarem ou não se interessarem pela escola e muitas delas confessam que também não comparecem todas as vezes.

*As mães com maior
experiência escolar
parecem, no entanto,
mais aptas a intervir na
aprendizagem de seus filhos
e eventualmente até a se
engajar na promoção da
melhoria da escola.*

Em muitas entrevistas, observa-se uma valorização do esforço da própria criança: é ela que precisa prestar atenção, escutar o professor, fazer a lição, esforçar-se. O voluntarismo atribuído à criança parece mostrar que o principal está nas mãos dela e não expressa com clareza o papel decisivo do professor na aprendizagem.

Daí a grande frustração que sobrevêm quando a criança passa por dificuldades: o próprio filho parece não ter condições de aprender, tal como ocorreu (ao menos em parte) com seus pais. A repetição de uma trajetória fracassada se anuncia e atualiza o sofrimento que a acompanha.

Afora o aprendizado da leitura e da escrita, mais evidente em termos de resultado, as mães não sabem precisar exatamente o que seus filhos aprendem, mas isso não impede que saibam avaliar alguns aspectos do trabalho do professor.

Os exemplos são inúmeros e variados.

As professora fala muito, né? Só. E deixa muito as crianças brincar à vontade. Não deveria ser assim, né?

Cláudia

O Luiz melhorou quando colocou umas menina pra ajudar na sala. Eu acho que as outras escola também precisaria ter esse tipo de apoio, sabe? Com uma professora só, eu não sou contra elas, só acho que elas deve treinar muito, entendeu?

Sônia

Além de ensinar, as mães pedem que os professores respeitem seus filhos, como diz Jucilene:

O importante é eles estar aprendendo, dar o respeito e ser respeitado.

O que podemos perceber nessas pinceladas sobre o funcionamento da escola corrobora algumas reflexões anteriormente formuladas. Independente do grau de escolarização, as mães sabem o que esperar do ensino dado

aos filhos: utilizam os recursos disponíveis para avaliar o que observam e dão muita importância aos professores, procedimentos, práticas, comportamentos, conhecimentos e valores transmitidos pela escola.

As mães com maior experiência escolar parecem, no entanto, mais aptas a intervir na aprendizagem de seus filhos e eventualmente até a se engajar na promoção da melhoria da escola, mas essas experiências não são condições necessárias para um bom desempenho escolar das crianças.

Observamos ainda que o cotidiano escolar tem o potencial de transformar a trama de sentidos que a família atribui a escola e, paralelamente, pode fazer com que o sentido da escola se fortaleça (ou se enfraqueça) à medida que essas práticas ampliam significados para pais e alunos.

A seguir, ultrapassando o universo das trajetórias e práticas escolares, avançaremos na discussão sobre o sentido que as famílias atribuem à escola, com base na análise de alguns aspectos do território onde vivem.

Nosso samba ainda é na rua

Nos territórios mais vulneráveis, a frequente associação da escola com um lugar que permite que as crianças não fiquem nas ruas é compreendida, pela maioria dos educadores, como uma desvalorização do ato de educar, porque minimizaria a importância do que consideram a função primordial da escola, qual seja, a transmissão de conhecimentos.

Essa percepção impede, porém, a reflexão sobre a relação da escola com o território e a construção de uma posição crítica e singular da instituição a respeito de sua permeabilidade e abertura para a comunidade e para as demandas apresentadas no discurso familiar.

Veremos adiante como a análise dessa relação redimensiona a importância da alusão que as famílias mais vulneráveis fazem à escola, na demarcação de um espaço de resistência à violência urbana e na sustentação das potencialidades dos pais na educação de seus filhos.

O desamparo infantil diante do risco de acidentes na rua e da violência praticada pelos mais velhos faz parte das preocupações maternas. Jandira esclarece:

A gente fica muito preocupado, porque as crianças na rua, essas coisas, é perigoso também, passa uns caras de moto aí, passa na maior velocidade, a gente fica preocupado.

É no discurso de Jucilene, porém, que o contraste entre a delicadeza das defesas da criança e a violência no território adquire intensidade e nos aproxima dos temores dessas mulheres:

A violência aí fora... é tanto que eu não sabia, estupraram uma menina de três anos aqui atrás [...] Então, o meu maior medo é esse daí [...] É tanto que os próprios cara abafou o caso, né? Pra comunidade não ficar sabendo. Eles falou que isso prejudica nós que somos mãe.

A impossibilidade de metabolizar esse excesso violento que atravessa as ruas é reconhecida pela sabedoria comunitária. A vizinhança que “abafa o caso” para preservar as mães revela sua inquietude diante da dificuldade de educar quando a vida familiar é inundada pela preocupação com problemas alarmantes, que estão fora de seu campo de intervenção.

No entanto, apesar dos esforços na construção de filtros e anteparos, os sons da violência na rua se fazem ouvir e deixam restos aos quais se ligam os maiores pesadelos dessas mulheres:

Ah, a gente sonha, né? Tantos sonhos vêm ruim que depois a gente fica com medo [...] Sempre tem um matando o meu filho, eu tava vendo tanta barra que o homem saía atirando nele e eu não, não, né? Eu não sei se é porque outro dia teve uns tiros aqui na rua, eu comecei a gritar, sonhei umas três vezes a mesma coisa.

Cláudia

A ameaça de perder o filho penetra a vida familiar e o universo onírico de Cláudia, refletindo a intensidade com que o maior índice de vulnerabilidade juvenil da cidade se apresenta no cotidiano dos moradores do bairro.⁵

De modo semelhante, o homicídio, segunda maior causa de mortes na região,⁶ produz impactos no cotidiano da família de Jucilene, que perdeu seu filho mais velho em situação de conflito no tráfico:

Porque quem já perdeu um filho, tem medo de perder outro. Então, o meu maior medo é esse [...] Entendeu? Então, igual eu, eu moro aqui, dez anos e pouco, né? Por isso eu já conheço a região como é que é. Então, o meu maior medo é esse daí, as drogas, violência.

A estreita relação entre drogas e violência é recorrente e porta um campo de possibilidades e convocações em relação ao qual cada criança ou jovem terá

de se posicionar. Os relatos das mães explicitam a dificuldade da família em resistir ao que então se apresenta como uma “tentação” que vem da rua, um “saber indesejado”.

Fora da escola não aprende é nada, sabe por quê? Aprende é o que não presta. É o que tem aí oferecendo aí toda hora nas portas.

Marta

Na família de Edileusa, é seu filho mais velho, Douglas – jovem de 16 anos que deixou a escola aos 13 e participa do tráfico – quem faz uma firme oposição à presença da irmã mais nova na rua:

[...] o irmão dela não quer ela na rua, se ele pegar ela na rua, ele briga com ela, dá bronca nela.

Douglas conhece de modo particular a potência do complexo drogas-violência-tráfico e seus apelos nas relações comunitárias: oportunidades financeiras e uma posição no grupo delimitada de forma rígida e clara por meio de normas e signos próprios.⁷

Nesse contexto, a escola é convocada para, na aliança com a família, constituir um corpo capaz de fazer frente à intensidade com que os componentes da violência no território se apresentam às crianças e jovens:

[...] que lá dentro eles estão aprendendo a estudar, a ler e aqui fora não, aqui fora a situação é mais difícil para orientar porque a vida aqui fora é mais difícil do que eles estarem dentro da escola.

Denise

O laço com a escola como resistência às facetas da violência no território amplia a questão para além da delimitação física do espaço institucional. Não se trata de criar barreiras concretas – muros – ao território, e sim de possibilitar a construção de um lugar para o sujeito dentro de outra lógica, da qual faz parte aprender a estudar, a ler e a transitar pelas leis que organizam a vida social.

Além de oferecer um lugar para o sujeito nessa lógica, a importância do laço da família com a escola ancora-se na possibilidade de sustentar as potencialidades dos pais na educação de seus filhos. Essa sustentação opera à medida que os pais persistem na tarefa de ensinar a criança a discriminar as situações de risco do cotidiano e de transmitir valores que lhes são caros.

A aliança com a escola nessa tarefa revela-se, assim, fundamental para que os pais não retrocedam, para que não desistam diante dos apelos que atravessam insistentemente essa transmissão delicada.

É Fátima quem esclarece como isso se processa em relação a seu filho:

Para ele, na verdade, assim, eu acho que ele tem uma consciência que na escola... assim quando a professora fala “olhe, isso é errado” e ele vê na rua fazendo, ele sabe que é errado fazer. Quando tem essa consciência, assim, que aprende alguma coisa na escola, que a tia explica para ele ou fala, faz algum comentário, alguém fala, aí tem que explicar para ele o porquê daquilo e ele chegar para mim e perguntar: “Mãe, o que você acha assim? Eu ouvi fulano fazer isso ou falar isso”. Ele vem saber, eu acho interessante a gente explicar e ele pensar para saber se é bom ou ruim, mas ele vai saber.

As potencialidades da vida comunitária também estão presentes nas falas das entrevistadas. Se o ruído das ruas ecoa nos pesadelos maternos, suas melodias também abrem possibilidades de sonho:

É. O sonho do João é ser bombeiro [...] na rua em que a gente morava aqui o caminhão de bombeiro passava, ele ficava assim, os cara passava, tinha um que tinha... era de lei, ele passava, puxava, né? Ele já fazia isso a propósito, o cara já acenava pra ele. [...] O do Tales é ser jogador [...] Jogava com os amigos na rua porque a atividade deles era mais na rua, né?

Jucilene

Os sonhos de João e Tales, filhos de Jucilene, explicam a importância da rua como lugar dos encontros que marcam a singularidade da criança. Espaço plural, a rua

oferece campos de relação em que a criança se constitui – seja através de um jogo estruturado seja do chamado ao olhar do “outro”, ao qual o sujeito se enlaça a partir de um aceno-resposta.

Talvez por isso, Jucilene, apesar de seus temores, dê espaço à vontade de seus filhos:

[...] eles vêm pra casa: “Mãe, já cheguei”. E rua, entendeu? [...] É o que eles quer, né?

O que Jandira fala reforça a vitalidade desses encontros e brincadeiras:

Os filhos das vizinhas, né? Eles chamam as crianças para brincar, tem bastante criança aqui na rua. (...) Eles vão brincar, jogar videogame, brincar aí na rua, né?

Há que se considerar, enfim, a multiplicidade de elementos envolvidos na relação da família com o espaço comunitário para iluminar a importância dessa relação no laço da família com a escola.

Como vimos, para as mães, “a rua” carrega uma série de significados paradoxais. É símbolo da exterioridade, não apenas da escola, como também da família; é a “vida lá fora”, onde se pode aprender, participar e se integrar à comunidade. É ainda um grande quintal para as crianças que vivem em espaços exíguos; ponto de encontro para brincadeiras; uma das poucas possibilidades de interação social.

Mas a rua também corporifica o mal, as vilezas humanas, a sedução perigosa de um mundo do qual é preciso aprender a se afastar. Em todos esses casos, porém, a rua é um lugar de investimentos afetivos importantes na vida familiar.



A reflexão sobre os diferentes significados da rua, sobre o impacto da violência na constituição do laço com a escola, convoca-o a se abrir ao entorno, discriminar as potências locais e desenvolver uma postura crítica e singular em relação à sua permeabilidade ao território.

A pertinência dessas questões para o campo da educação torna-se evidente nas palavras de Fátima:

Mas o que acontece na rua também é importante [...] hoje em dia aprende com tudo todos os dias, eu aprendo todo dia, a minha filha me ensina coisas assim, então é importante, você sempre aprende em todos lugares que você vai.

De trás para frente, de dentro para fora e vice-versa.

Como vimos, o caleidoscópio que enlaça família e escola produz combinações múltiplas a partir das trajetórias escolares de mães e filhos, da ressonância das práticas escolares na vida familiar e dos sons que emanam das ruas. Nos arranjos entre esses elementos, as expectativas dirigidas à escola atestam sua importância nesses territórios.

A escola é ponto de ancoragem do que é vivido na comunidade, ao mesmo tempo que abre portas diante da perspectiva de “um futuro melhor”, reorganizando a relação entre passado e presente. Cada modo de interpretar a escola (com base nas experiências com ela ou nela) inaugura uma rede de significados que é capaz de alterar sobremaneira o modo como os alunos estão e aprendem na escola.

Ela tem saberes e modos de aprender que são particulares e valorizados pelas mães. O mundo lá fora tem outros, não menos importantes. Nesse contexto, as famílias convocam a escola a abrir passagem para que o samba possa se fazer ouvir lá dentro e reivindicam o cumprimento de sua função educativa – assim como os professores, como sabemos, pedem o mesmo das famílias.

Se professores e pais têm anseios semelhantes, há possibilidade de diálogo. As tensões características da relação família-escola nos territórios de alta vulnerabilidade revelam a potência do “lado de fora”, exigindo a criação de novas respostas e modos de interagir. Aqui foram esboçadas algumas possibilidades.

Ora, quem mais pode abrir aos jovens as janelas do espaço e do tempo, quem lhes fará descobrir que um outro mundo é possível senão a escola?

Charlot, 2005, p. 137.

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans le banlieue... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- _____. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DIEB, Messias (Org.) *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.
- ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOTAS

- 1 Pelo fato de serem aquelas que têm tempo e disponibilidade para participar tanto das ações do projeto quanto do cotidiano escolar dos filhos.
- 2 Os nomes foram trocados a fim de proteger sua identidade.
- 3 Fátima, Jandira e Edileusa têm três filhos, Marta tem quatro, Sônia tem cinco, Juclene, Cláudia e Denise têm seis.
- 4 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega, ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da Federação e para o país – e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>.
- 5 Segundo dados da Fundação Seade, o Jd. Helena está entre os 19 distritos que compõem o grupo de maior vulnerabilidade juvenil no município de São Paulo. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/>>. Acesso em: 2007.
- 6 Os dados são da Fundação Seade.
- 7 A síntese aqui apresentada a respeito de Douglas refere-se ao acompanhamento do jovem ao longo de quase dois anos no projeto Ação Família. Douglas procura com frequência a equipe para falar de suas inquietações em relação à vida familiar e à sua participação em situações de violência. Neste texto, julgamos relevante complementar com essas informações a fala de sua mãe na entrevista quanto à impossibilidade de a filha brincar na rua.

Conselhos escolares: vários caminhos, o mesmo desafio.

ADRIANO VIEIRA

ANA LUIZA MENDES BORGES

FERNANDA ANDRADE SANTOS*



O homem pensa o mundo a partir do lugar onde vive.

MILTON SANTOS

Quando se pensa na família dentro da escola, o que mais comumente nos vem à mente é a imagem de um grupo de pais sentados nas carteiras da escola, como se fossem alunos, ouvindo o diretor, o professor ou o coordenador pedagógico. O assunto normalmente se restringe ao desempenho do filho ou filha, seu comportamento em geral.

Essa imagem é mobilizada em nosso imaginário não por acaso: deparamo-nos constantemente com uma visão negativa e enfraquecida da relação entre a escola e a família, veiculada nos mais diversos meios escritos, dentro ou fora dos espaços de discussão sobre a política educacional.

A pauta da busca da qualidade da educação tem ocupado espaço no cenário social, nas discussões políticas, na mídia e nos movimentos sociais. Já há consenso em afirmar que a participação da família e da comunidade na educação formal das crianças e dos adolescentes tem sido fundamental para a construção de uma educação pública de qualidade. Muitos estudos têm refletido a esse respeito.

* ADRIANO VIEIRA é mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e pesquisador do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, área de Educação e Sistemas de Ensino.

ANA LUIZA MENDES BORGES é bacharel em Ciências Sociais e licenciada em Educação pela Universidade de São Paulo. Atua no terceiro setor como pesquisadora e atualmente é assessora da diretoria executiva do Museu do Futebol.

FERNANDA ANDRADE SANTOS é bacharel em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e assistente de pesquisa do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, área de Educação e Sistemas de Ensino.

*Mesmo que os Conselhos
sejam garantidos, é
preciso ter em mente
que a sua importância
está fortemente atrelada
ao envolvimento e à
valorização que cada
comunidade escolar lhe
confere.*

Com o intuito de diminuir a distância entre o vivido e o escrito, procuramos ouvir diretamente o que pensam os envolvidos nesta discussão, sem pretensão de desenvolver uma pesquisa formal, mas aquecidos pelo calor e emoção da presença ativa desses atores.

Reunimos diretores, professores, mães e alunos de duas escolas da rede pública de ensino (Escola Estadual Prof. Jácomo Stávale¹ e Escola Municipal Desembargador Amorim Lima²), localizadas no município de São Paulo, para uma conversa sobre a participação da família na vida da escola, tendo como foco principal os Conselhos Escolares. As escolas foram escolhidas por terem uma boa classificação no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³ e por serem reconhecidas como escolas com forte participação dos pais na dinâmica escolar.

Mães, professores representantes do Conselho de Escola ou da APM (Associação de Pais e Mestres), alunos e diretores se encontraram no CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária e, orientados por pesquisadores da casa, foram estimulados a conversar sobre o tema: “A participação da família na escola”.

A conversa entabulada seguiu um rumo próprio, sendo aberta a questionamentos não previstos e a consideráveis embates quanto às práticas de gestão e administração escolares referentes a cada uma das equipes ali presentes. Pelo caráter “informal” da ocasião, criou-se uma atmosfera favorável a depoimentos reveladores do cotidiano das relações estabelecidas entre escola e comunidade.

Além disso, foi possível confrontar visões sobre a relação entre escola e comunidade que ora distanciavam-se, ora aproximavam-se, compondo um movimento interessante para pensar sobre a escola pública e a participação nos Conselhos Escolares hoje.

Conselho Escolar como porta de entrada da família na escola

Embora possa haver questionamentos sobre o funcionamento e os modelos de espaços criados para participação e representação da sociedade civil no Brasil a partir da Constituição de 1988, torna-se inegável a importância que muitos deles adquiriram ao garantir a presença ativa de diversos atores que antes se viam alijados das discussões políticas. Na política de educação, os Conselhos Escolares surgem como um grande avan-

ço rumo à democratização das relações sociais, quando introduzem a vivência da democracia no espaço institucionalizado escolhido pela sociedade contemporânea para promover a socialização mais ampla dos indivíduos,⁴ a escola.

De acordo com o MEC,

Os conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade (MEC, 2004, p. 32-33).

É importante enfatizar que, embora os Conselhos Escolares estejam amparados na Constituição Federal,⁵ na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Educação, 1996)⁶ e no Plano Nacional de Educação,⁷ suas formas de organização, composição e funcionamento podem ser extremamente variadas, visto que espaços assim foram pensados procurando respeitar a especificidade que adquirem em cada contexto social. Nesse sentido, mesmo que os Conselhos sejam garantidos, é preciso ter em mente que a sua importância está fortemente atrelada ao envolvimento e à valorização que cada comunidade escolar lhe confere.

Em tese, a participação dos pais na escola, mediante o Conselho Escolar, deveria promover o seu fortalecimento institucional, conferindo maior legitimidade a este espaço por meio da atuação dos pais – atores externos ao ambiente escolar – e, com isso, ajudando a garantir a qualidade do ensino oferecido e, portanto, a permanência da escola como instituição social sólida dentro do bairro. Sobre isso, Marques diz:

[...] através do Conselho, a escola também cumpre uma de suas incumbências determinadas pela LDB, no artigo 12, item VI, que é a de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Via democratização, a escola assumiria o seu caráter público, no sentido da oferta de uma educação de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população brasileira (Marques, 2007, p. 10).

O Conselho Escolar, então, pode ser entendido e utilizado pelas escolas como espaço de formação para a cidadania e democracia. Porém, sua flexibilidade permite que seja também um lugar de tomada de decisões administrativas e disciplinares, configurando-se como um espaço organizativo e informativo da vida escolar. Nessa última “feição”, o Conselho Escolar se aproxima bastante da proposta da Associação de Pais e Mestres – APM, órgão que geralmente controla a distribuição dos recursos e verbas que chegam à escola e que, algumas vezes, está

hibridamente incorporado ao próprio Conselho Escolar, com os mesmos participantes em um ou outro.

Consultando a bibliografia sobre o assunto, algumas definições de Conselhos Escolares podem ser apontadas como tentativa de adensamento da discussão aqui colocada, como esta de Luck e Parente:

O conselho escolar [...] desempenha funções normativas, deliberativas e de fiscalização das ações globais da escola (Luck e Parente, 2000, p. 157).

Ou ainda, conforme Marques salienta:

Estes são uma instância de decisão colegiada com a função de gerir a escola democraticamente, representando os diferentes segmentos da comunidade escolar, com papel ativo na construção de seu projeto político-pedagógico, em sua implantação, acompanhamento e avaliação sistemática (Marques, 2005, p. 580).

Conselho Escolar

- Espaço de participação e deliberação da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários e direção);
- Possui caráter fiscalizador e consultivo.
- É uma exigência legal estabelecida a partir da Constituição de 1988 e reforçada com a LDB 1996.
- Não administra recursos financeiros.
- Tem autoridade para dispor a respeito do projeto político-pedagógico adotado pela escola.

Associação de Pais e Mestres – APM

- Não é uma entidade de existência obrigatória nas escolas, porém, por receber parte das verbas governamentais, está garantida na maioria delas.
- Composto também por membros da comunidade escolar, mas com número mínimo de indivíduos nos cargos oficiais;
- Não tem caráter deliberativo.
- Recebe repasse de recursos do FDE (Fundo para o Desenvolvimento da Educação).



Contudo, ainda há questões a serem respondidas para compreendermos melhor estes espaços sociais.

- O que mais os conselhos trouxeram?
- Como eles têm funcionado na prática ao longo desses 20 anos?
- Qual é a contribuição desses espaços para o fortalecimento da relação família-escola?
- Como cada escola, dentro do seu bairro, enfrentando as dificuldades que lhes são particulares, incorpora a legislação?
- A escola usa o Conselho para trazer os pais para dentro do espaço escolar?



Por dentro das escolas

ESCOLA ESTADUAL PROF. JÁCOMO STÁVALE

Número de alunos: aproximadamente 2300.

Turnos oferecidos: matutino, vespertino e noturno.

Região em que está localizada: zona Norte.

Órgãos de representação que têm destaque: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil.

Temas mais discutidos nos Conselhos: indisciplina dos alunos.

IDEB : 4,7 (anos finais).

Um pouco da história da escola: a Escola Estadual Jácomo Stávale tem uma tradição de ao menos 50 anos na região em que se localiza e é reconhecida como uma escola de qualidade. Com um corpo docente estável e uma relação de afinidade com a comunidade do bairro, chama atenção o fato de muitos de seus professores terem sido, um dia, seus alunos. Seu forte, de acordo com a comunidade escolar ouvida, é o bom preparo dado aos alunos para o ingresso em instituições de ensino superior. A escola também se destaca na rede estadual pela boa qualidade do ensino de Educação Física, que é motivo de orgulho para os moradores do bairro da Freguesia do Ô.

ESCOLA MUNICIPAL DES. AMORIM LIMA

Número de alunos: aproximadamente 800.

Turnos oferecidos: matutino e vespertino.

Região em que está localizada: zona Oeste.

Órgãos de representação que têm destaque: Conselho Escolar, Conselho Pedagógico e Assembleia de Pais.

Temas mais discutidos nos Conselhos: indisciplina dos alunos e falta de professores.

IDEB: 4,6 (anos finais).

Um pouco da história da escola: a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima vem se constituindo, no município e no bairro do Butantã, como uma escola que apresenta um projeto inovador, inspirado na Escola da Ponte, de Portugal. Entre os elementos que a diferenciam, está a derrubada das paredes das salas de aula, com o intuito de integrar o ensino das diferentes disciplinas e incentivar a convivência entre alunos das mais diferentes faixas etárias. Com um forte enfoque na cultura popular brasileira, prima pelo desenvolvimento da autonomia e do espírito cidadão e democrático de seus alunos. Ao contrário da escola estadual, seu projeto pedagógico é mais recente, com cerca de cinco anos.

*A despeito da beleza
contida na idéia do
Conselho Escolar, ainda
é difícil manter e mesmo
promover uma comunidade
participativa na escola.*

Algumas pistas para reflexão

É possível dizer que as duas experiências de participação nos conselhos escolares e no projeto pedagógico das duas escolas se diferenciam em alguns aspectos, por exemplo, em relação à periodicidade com que os Conselhos acontecem; mas são muito semelhantes em relação a outros pontos, como os dilemas, temáticas e limites com os quais se deparam no cotidiano institucional.

No que se refere à periodicidade, a EE Jácomo Stávale reúne o Conselho duas vezes por ano ou, quando necessita, de forma extraordinária; enquanto a EMEF Des. Amorim Lima reúne o Conselho mensalmente ou, se necessário, também o convoca de forma extraordinária.

São, portanto, escolas que, por caminhos diferentes, vêm obtendo êxito na busca da qualidade da educação, garantindo a participação nos Conselhos e criando outras formas de trabalho (festas, campeonatos, discussões diversas...) para envolver alunos, pais, professores e outros membros da comunidade na dinâmica educacional.

A despeito da beleza contida na idéia do Conselho Escolar, de acordo com os relatos ouvidos, ainda é difícil manter e mesmo promover uma comunidade participativa na escola, especialmente no que diz respeito ao segmento de pais e alunos. Para os pais, há empecilhos diversos: impossibilidade de compatibilizar o tempo entre família/trabalho/escola, distância entre escola e casa e dificuldade de se locomover na cidade, desemprego, desconhecimento das possibilidades de participação, existência de problemas familiares que impedem a participação, como drogas, doença na família, outros filhos para criar, entre outros.

Porém, mesmo que muitos pais ainda encontrem entraves à participação mais ativa nos Conselhos e no cotidiano escolar, foi possível perceber que há interesses em relação à vida escolar dos filhos que os movem a ocuparem esses espaços. Sobre isso, vejamos alguns depoimentos dos alunos:

Os pais trabalham, mas os pais se envolvem mais na escola. É uma escola em que os pais estão mais presentes.

Aluno, sobre a EE Jácomo Stávale

Os pais participam muito no projeto da escola. Tem reuniões, assembleia de pais e tem avaliação do plano de estudo para acompanhar mais de perto.

Aluna, sobre a EMEF Des. Amorim Lima

Quanto à sua entrada na escola como participantes dos fóruns decisórios, como os conselhos escolares e APM, alguns pais alegaram não terem, na ocasião, conhecimento sobre como fazer para participar; relataram, inclusive, que a intenção primeira, quando se aproximaram da escola, não era monitorar a qualidade da educação e sim cuidar do filho, principalmente em questões ligadas à violência e à sexualidade, protegendo-o dentro daquele ambiente “desconhecido”.

Depreende-se disso que a aproximação dos pais de alunos da vida política e pedagógica da escola parece se concretizar quando eles entendem que, freqüentando diariamente esse espaço, podem obter informações mais precisas sobre os processos de aprendizagem dos filhos e, então, compreendem que podem verificar mais de perto a qualidade da escola que escolheram para seus filhos.

Em geral, a participação é limitada a um percentual pequeno da comunidade escolar, mas nem por isso é menos significativa. Conforme o projeto político-pedagógico da escola e, levando-se em conta as particularidades de cada instituição, é preciso que arranjos sejam feitos e outros espaços de participação sejam criados.

Parece ser consenso entre as pessoas ouvidas que, embora sejam de extrema importância, os conselhos escolares são ainda insuficientes para dar conta de todas as questões do cotidiano escolar, o que exige que estas sejam levadas para outras instâncias, seja a APM, como nos mostra a experiência extremamente rica e participativa da EE Professor Jácomo Stávale, seja o Conselho Pedagógico, na EMEF Des. Amorim Lima, no qual os pais têm representação garantida.

A chave da participação dos pais de alunos nos fóruns de decisão implantados nas escolas é a preocupação com o futuro dos filhos e da escola. Nota-se um desejo de melhorar a qualidade da educação em suas diversas formas e concepções. Os pais parecem entender o sentido de estarem ali como forma de garantir a permanência da escola em um patamar aceitável de qualidade.

O início da participação é motivado pelo interesse em ajudar o filho – olhar, cuidar, vigiar... Depois a participação torna-se mais voltada para a escola como um todo, o olhar se estende para todas as crianças da escola.

Mãe de aluno

Não é só para os filhos da gente que a gente pensa. A semente com certeza fica, porque se a gente fizer um trabalho bom, irá render frutos e muitos outros virão e aproveitarão.

Mãe de aluno

Nesse ponto, é possível salientar uma identificação direta entre os pais participantes dos conselhos escolares e os princípios que asseguram certa continuidade das suas ações para além da vida escolar de seus filhos:

Mesmo quando eu não tiver mais filho na escola, eu pretendo continuar participando.

Mãe de aluno

Uma conversa com os alunos sobre sua participação na escola

Garantir a participação dos alunos não é propriamente o problema apresentado pelos conselhos que pudemos conhecer. O desafio é fazê-los frequentar e contribuir para a discussão que nele é feita.

Diretores, professores e pais são quase unânimes em dizer que a presença dos alunos costuma ser muito reduzida, assim como sua participação, que acaba sendo mui-

to mais formal do que efetiva, salvo em alguns momentos peculiares. Para os “adultos”, esse problema se deve à complexidade dos temas debatidos, como fluxo de verbas, demandas da comunidade escolar, encaminhamentos burocráticos etc.; enfim, assuntos que não estimulam o interesse dos alunos e inibem a discussão de outros aspectos que poderiam motivar sua participação.

É interessante, porém, ver que, embora os conselhos escolares sejam limitados à participação discente, os alunos encontram outros espaços para suas demandas e promovem a interlocução com a comunidade escolar, ao seu modo, engajando-se nos grêmios, por exemplo.

O grêmio dá várias idéias para a direção [...] a gente discute com o grêmio. O grêmio leva pra direção e de lá saem as respostas do que a gente levou.

Aluna da EE Jácomo Stávale

Bateu o sinal: possíveis conclusões.

É impossível responder a todas as questões sobre a existência dos conselhos escolares como espaços de participação neste breve relato, mas vale ressaltar aqui a pertinência desse tema diante da complexidade da realidade educacional do país, que reclama por avanços na melhoria do ensino público e está em constante busca por novos espaços de participação social.

De todo modo, vimos aqui que uma boa escola acaba criando novos espaços de participação, como lembra Bastos (2007):



Ninguém simplifica a participação da comunidade apenas em conselhos de escola e comunidade, em grêmios escolares ou em eleições diretas para diretores. A participação é construída por processos complexos cotidianos centralizados em relações de sujeitos coletivos.

As histórias dessas duas escolas apontam para uma multiplicidade de caminhos que podem levar à gestão democrática das relações escolares, fato que abre definitivamente a possibilidade de pensar a escola como um local de encontro de diferentes, que precisa criar mais canais de contato entre os de “dentro” e os de “fora”.

As condições em que se encontra o ensino público no Brasil determinam os arranjos sociais para o funcionamento dos conselhos escolares ou equivalentes e para a viabilização da participação da família e da comunidade na escola. A realidade social e política atual têm mostrado que uma democracia meramente representativa e com deliberação altamente concentrada nas mãos do Estado não é mais suficiente. Criar espaços que incentivem e fortaleçam a tomada de decisões no plano coletivo e que garantam a implantação e formulação de políticas públicas elaboradas pela sociedade civil de forma mais direta parece ser o meio que confere maior legitimidade a essas decisões.

Embora existam muitas dificuldades ainda para que os modelos tenham um bom funcionamento, as experiências dos conselhos escolares das escolas consultadas nos permitem afirmar que a participação e representação da família e da sociedade na gestão dos espaços coletivos podem ser extremamente positivas.

Retomando o início de nossa reflexão, a despeito da máxima de que pais e mães de alunos, dentro da escola, só se encontram por ocasião de reuniões de caráter informativo – mesmo que esta seja uma das funções do conselho escolar –, encontramos nas redes de ensino públicas de São Paulo experiências que revelam um relacionamento construtivo entre escola e comunidade.

A intensificação da comunicação e da convivência entre pais, alunos e equipe escolar dentro da escola dá sinais concretos de que é possível pensar em formas mais democráticas de organização social, sendo, elas mesmas, pensadas e implementadas por aqueles que constroem a educação de qualidade no cotidiano.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, João Baptista. É possível pensar e fazer escola pública com as classes populares? *Jornal A página*. 168. Portugal. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5446>>. Acesso em: junho 2007.
- CAMARGO, Rubens Barbosa de; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Princípios e processos de gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. *Revista Chão de Escola*, Curitiba, n. 2, p. 28-33, 2003.
- LUCK, Heloisa; PARENTE, Marta Maria de A. Mapeamento de estruturas de Gestão Colegiada em escolas dos sistemas estaduais de ensino. *Revista Em Aberto*, v. 17, n. 72, 2000.
- MARQUES, Luciana Rosa. *O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros*. IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, 2005, João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.
- _____. *Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas*. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Por uma escola de qualidade para todos, 2007.
- MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: 2004.
- PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira. (Org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

NOTAS

- 1 Nomes dos participantes – EE Jácomo Stávale: Armando Sartori Júnior, Gabriel Leme, Jéssica Aparecida Alves Carlos, Maria de Lourdes Regina da Silva Lemos, Meire Garcia Sierra e Silvana Aparecida Stefani.
- 2 Nomes dos participantes – EMEF Des. Amorim Lima: Ana Karoline Carvalho, Ana Elisa Siqueira, Fátima D'Auria, Giovanna Appel, Giovanna Parisi, Manuela Salatini.
- 3 O IDEB (Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico) indica os resultados educacionais das escolas, municípios e estados brasileiros. É calculado com base no desempenho dos alunos na Prova Brasil/Saeb e nas taxas de aprovação, reprovação e abandono informadas pelos gestores das escolas com base no Censo Escolar (Fonte: INEP – www.inep.gov.br).
- 4 Hannah Arendt, em seu texto “A crise na educação” (Arendt, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 238.) cita o papel da escola como a instituição social que por excelência insere a criança, que é portadora do novo, da novidade, no mundo adulto, no mundo já construído e que precisa ser conhecido para continuar a ser mundo, para continuar a ser. É nesse momento que a amplitude da socialização dos indivíduos faz sentido, pois a escola é o espaço em que a criança, novamente aquela que traz o novo ao mundo, encontra-se com esse mundo e, ao descobri-lo, o recria, o reinventa, o perpetua.
- 5 O artigo 206 fala da gestão democrática como princípio da educação pública.
- 6 O artigo 3º, inciso VIII, reforça a gestão democrática como princípio norteador da educação e o artigo 17 dispõe sobre a autonomia da escola.
- 7 Trata dos objetivos da educação pública, entre os quais, a democratização da gestão, com a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.



via
arca
no (2.
nos
al 3.
no (2.
ato (5.
le (3 ult
dra (1.
vone

NILSON VIEIRA OLIVEIRA
PATRICIA MOTA GUEDES*

Mães e pais pedem melhores escolas públicas¹

Á um consenso dentro e fora do Brasil sobre a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Ao mesmo tempo, várias pesquisas amplamente difundidas no país têm reportado que os pais de famílias pobres parecem dar pouca importância à qualidade da educação pública dos filhos.

Contudo, uma pesquisa de campo realizada pelo Instituto Fernand Braudel, em 2006, com 1100 famílias na periferia da Grande São Paulo, revelou um segmento significativo de pais pobres que são críticos da qualidade do ensino público.

Para definir melhor essa percepção, o Instituto Fernand Braudel realizou uma pesquisa de campo com 840 pais com filhos matriculados em escolas públicas na cidade de São Paulo, da primeira série do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio.

Em entrevistas domiciliares de cerca de 90 minutos de duração, realizadas entre abril e outubro de 2007, buscamos investigar com mais detalhes:

* NILSON VIEIRA OLIVEIRA é economista (PUC/SP), MBA (BBS) e diplomado pela Escola de Governo/SP. Coordenador e pesquisador do Instituto Fernand Braudel. Tem atuado em pesquisas de campo sobre educação e segurança pública e sobre os avanços nas condições de vida na periferia. É organizador e co-autor de *Insegurança pública – reflexões sobre a criminalidade e a violência urbana* (Nova Alexandria, 2002). PATRICIA MOTA GUEDES é mestre em Administração Pública (Universidade de Massachusetts/Amherst) e em Políticas Públicas (Universidade de Princeton). Coordenadora dos programas de Educação e do projeto Círculos de Leitura do Instituto Fernand Braudel. Co-autora de *Qualidade na Educação – a luta por melhores escolas em São Paulo e Nova York* (Moderna, 2007). Junto com Nilson V. Oliveira, publicou *A democratização do consumo na periferia* (Braudel Papers, 2006).

Políticos, educadores e lideranças da sociedade civil precisam desenvolver estratégias mais criativas, que reconheçam a diversidade de pais e o seu potencial como parceiros em esforços de melhoria da escola pública.

1. as percepções e expectativas dos pais sobre a qualidade da educação de seus filhos e da rede pública em geral;
2. os diferentes níveis e formas de envolvimento na vida escolar dos filhos;
3. suas opiniões e recomendações a respeito de políticas em educação, incluindo temas como progressão continuada, gasto público, avaliação e remuneração diferenciada por desempenho.

Políticos, educadores e lideranças da sociedade civil precisam desenvolver estratégias mais criativas, que reconheçam a diversidade de pais e o potencial, ao menos de um segmento deles, como parceiros em esforços de melhoria da escola pública.

Os dados e depoimentos aqui apresentados são uma parte dos resultados que ilustram o quanto esse potencial ainda é pouco explorado.

Vera Lúcia Santana só consegue ver seus filhos, as gêmeas Pâmela e Grace, 11 anos, e Wendel, 9, de sexta a domingo. Empregada doméstica, 30 anos, moradora da periferia, gastava antes cinco horas por dia no transporte público entre a casa e o trabalho. Agora, dorme de segunda a quinta na casa dos patrões. Mas criou um sistema próprio para acompanhar o estudo dos filhos durante a semana. Ela explica:

Todo dia a gente conversa por telefone sobre o que aconteceu na escola, e eu falo para eles fazerem tudo direitinho.

Quando Vera chega em casa, às dez da noite de sexta-feira, os três filhos estão acordados esperando “para contar o que aconteceu na escola, com o caderninho na mão para mostrar”.

As gêmeas Pâmela e Grace estão na sétima série da rede estadual e Wendel, na segunda série de uma escola municipal.

Eu acho que os pais têm que chegar em casa e olhar caderno, conversar sobre o que aconteceu na escola.

Eu sou bem presente com essa história de estudar.

Quando há reunião de pais, Vera Lúcia é liberada do trabalho para participar.

Para ela, acompanhar o que os três filhos estão aprendendo na escola não é fácil.

Realmente o estudo que meus filhos têm eu não tive. Eu não sei se o dever que eles fazem está certo ou errado, mas dá para olhar se a letra deles está perfeita, se fizeram o exercício, conversar com eles, ver as notas e apontamentos no caderno.

Para mães e pais como Vera Lúcia, quem se queixa da falta de interesse e envolvimento dos pais na escola pública precisa conhecer mais de perto histórias como a sua.

Criativos e críticos, apesar da baixa escolaridade.

Vera Lúcia veio para São Paulo com 16 anos, de Jacaraci, interior da Bahia. Estudou só até a quarta série porque, na zona rural, só havia escola até aí. Sua mãe não concordava que fosse para a cidade continuar os estudos: “Ela achava que mulher não precisava”. Como 46% dos pais entrevistados, não completou o ensino fundamental. A média de escolaridade do total de pais entrevistados é de sete anos, embora 26% já contem com o ensino médio completo.

No ano passado, Vera soube que seu filho caçula, Wendel, estava com problemas para aprender. A professora mandou um bilhete dizendo que Wendel é inteligente, mas tem preguiça de estudar. Vera concorda que o filho é inteligente e explica:

[...] porque se ele vê uma reportagem na televisão ele sabe me contar, ele se interessa. Mas na escola ele não se interessa por nada.

Preocupada e sem qualquer orientação prática de alguém da escola, Vera Lúcia precisou pensar em algumas estratégias para acompanhar o estudo do filho em casa. Orientou as duas filhas para que acompanhem o que o irmão faz quando volta da escola e fiquem por perto en-

quanto ele estuda. Se ele não obedecer, as irmãs estão autorizadas a colocá-lo de castigo.

Vera não responsabiliza só o filho. Lembra-se de quando a professora resolveu não dar nota para um trabalho de Wendel, porque achava que estava muito bom para ter sido feito por ele.

Ela disse que foram as minhas filhas que tinham feito, mas eu estava do lado dele, eu vi, foi ele quem fez.

Vera conta que o filho ficou muito triste e acha que o incidente só ajudou a desestimulá-lo ainda mais a estudar. A mesma professora também deu aula para suas filhas na quarta série, mas Vera acha que ela as tratava melhor porque se comportavam e tiravam boas notas.

Já com o Wendel ela é diferente, chega a ser grossa até, chega a expulsar ele da sala porque ele não fez uma tarefa.

Vera Lúcia foi reclamar na escola com a diretora, mas nada foi feito. Nem nas reuniões de pais conseguiu resolver o problema.

Eles não dão muita oportunidade para a gente falar, só querem quando a gente faz elogios. Quando a gente vai criticar, eles não deixam...

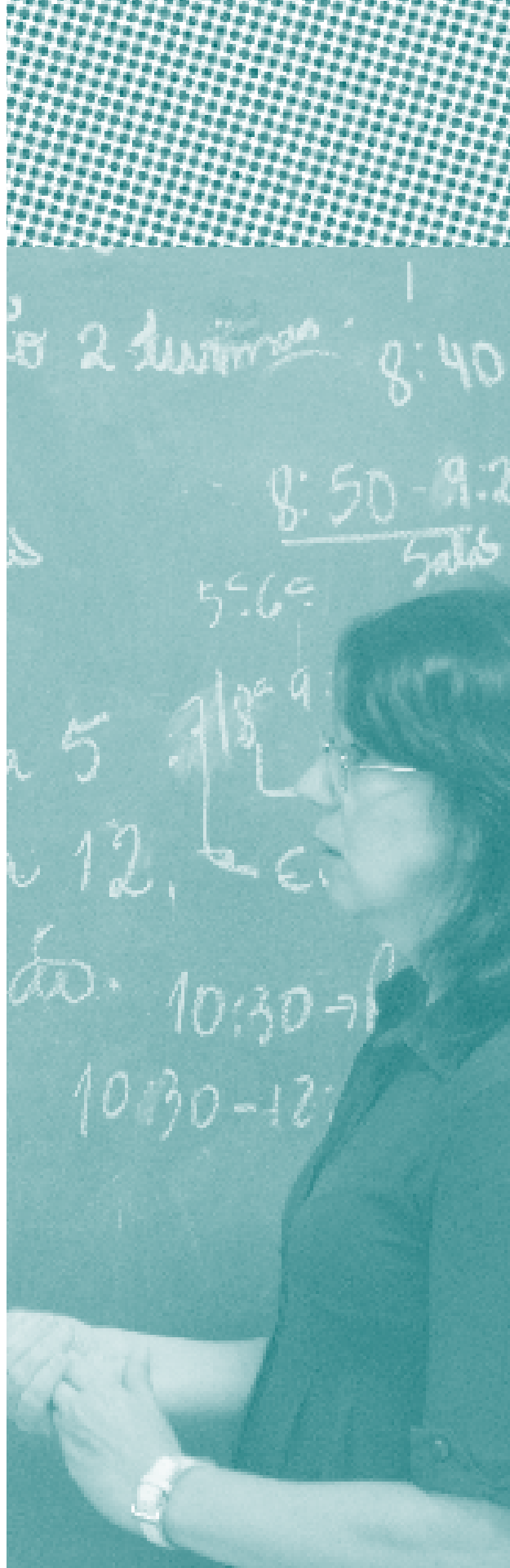
O problema com Wendel a fez questionar até a qualidade do aprendizado das filhas.

Elas tiram notas excelentes, eu sei. Mas será que isto quer dizer que elas estão aprendendo tudo o que alguém na sua série devia aprender?

À medida que as secretarias municipal e estadual de educação publicaram suas expectativas de aprendizagem para cada série, o próximo desafio será garantir que pais interessados, como Vera, tenham acesso a essa informação e a compreendam.

No ano passado, Vera foi conversar com a professora para pedir que ela reprovasse Wendel, depois de observar que o filho ainda não estava totalmente alfabetizado.

Mas a professora me disse que ele não podia ser reprovado... O que adianta meu filho estar na quarta série se mal sabe ler e escrever? Parece que as escolas não se importam com a qualidade do ensino, só querem saber de números.



Talvez, experiências como as de Vera expliquem por que 95% dos pais entrevistados declararam ser contra a progressão continuada. Os depoimentos mostram que o que parece estar por trás de sua forte rejeição não é uma oposição ao conceito de progressão continuada, e sim à forma como tem sido implantada. É uma crítica às baixas expectativas de aprendizagem e ao fracasso escolar, que desperdiçam a curiosidade e o talento de crianças como Wendel.

Vera Lúcia é um exemplo de como já se pode encontrar, na rede pública, um segmento de pais mais críticos. Somente 16% dos pais disseram que têm seus filhos matriculados na escola pública porque estão satisfeitos com a qualidade do ensino.

Quando perguntados sobre que nota, em uma escala de 0 a 10, dariam à escola de seus filhos, deram 6,5. Para o ensino básico público como um todo, deram 6. Já a nota que dão para as escolas particulares é, em média, 8.

A idade, renda ou gênero não contribuem para que os pais sejam mais críticos em suas notas. Mas, quanto mais anos de escolaridade, mais os pais tendem a dar notas abaixo de 5 para a escola de seus filhos.

Quando analisam a escola de seus filhos, apenas 25% acha que maioria dos professores não sabe ensinar. Mas há outras críticas mais específicas sobre a escola do filho.

Do total de entrevistados, 31% reclamam que tanto professores quanto diretores não exigem esforço dos alunos e 54% acham que os professores não sabem manter a disciplina na sala de aula.

Seja causa, seja efeito da baixa qualidade do ensino, 51% dos pais acham que a maior parte dos alunos da escola de seus filhos não tem vontade de aprender.

O papel do professor no aprendizado do filho

Para Maria Cláudia Ferreira Lima, 33 anos, auxiliar de cozinha, não é certo culpar os pais ou os alunos pelo fracasso escolar. Para ela, quem mais pode fazer diferença é o professor. Maria Cláudia estudou até a oitava série e hoje tem dois filhos, Ingrid, 15, e Michael, 12, em escola pública.

Acha que a escola dos filhos é boa,

[...] mas, como em todo lugar, tem professor que não tem vontade de ensinar.

São relativamente poucos os pais que dão um peso maior ao papel do diretor como líder que pode colaborar na qualidade do ensino.

Para ela, o problema da baixa qualidade de aprendizado é que

[...] tem professor que está lá na sala de aula por estar, só para ganhar o salário dele.

Conta que ficou chocada quando, na primeira reunião de pais do ano, na escola do filho, os professores disseram aos presentes

[...] que é a mãe que tem que ensinar.

Se a mãe mandou o filho para a escola, é porque ela não sabe ensinar o que a criança precisa aprender na escola. É a professora que tem esse direito [...]

argumenta Maria Cláudia, que planeja voltar a estudar no supletivo à noite, na própria escola dos filhos.

Quando perguntados sobre qual fator mais ajuda um professor a ensinar melhor, os pais se mostraram bem divididos. Enquanto 21% acha que uma boa formação na faculdade é o mais importante, outros 16% consideram que seja um bom salário.

São relativamente poucos os pais que dão um peso maior ao papel do diretor como líder que pode colaborar na qualidade do ensino, seja ajudando o professor a resolver problemas na sala de aula (8%), seja exigindo mais de professores e alunos (6%).

A presença de um assistente para o professor, nas primeiras séries do Fundamental, prática em andamento tanto na rede municipal quanto estadual de São Paulo, foi escolhida por 11% do total de pais como o fator mais importante, e por 13% dos pais com filho no ciclo I.

Apesar de críticos sobre a qualidade do ensino, os pais da rede pública têm uma opinião geral de que professores precisam ganhar mais. São altamente favoráveis à remuneração diferenciada por desempenho, com 83% deles sendo totalmente a favor de uma medida assim.



Acham que os melhores professores deveriam ganhar em média cerca de 2.450 reais. Esse valor cai para 1.375 reais quando perguntamos o que mereceria ganhar um professor “mediano”.

Acham que os professores mais fracos deveriam ganhar não mais de 845 reais – 17% abaixo do valor médio do que acham ser o salário atual. Mas há pais, como Maria Cláudia, que são ainda mais radicais:

Quanto deveria ganhar um professor fraco? Eu vou falar a verdade para você. Não devia nem ser contratado. Antes de eu dar qualquer salário para um professor, eu queria saber se ele tem vontade de ensinar.

Faz uma pausa e acrescenta:

Se eu fosse governador ou prefeito, eu olharia bem qual é o professor que sabe e gosta de trabalhar.

Maria Cláudia ainda não sabia que, semanas após sua entrevista, o governo do Estado iria passar um decreto-lei criando um período probatório de três anos para professores concursados. Com a medida, anunciada no final de 2007, os professores e gestores da rede passam a ser avaliados por três anos em categorias como assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, comprometimento, eficiência e produtividade, antes de serem efetivados.

Maria Cláudia pergunta se estamos anotando a sua recomendação e continua:

Eu ia avaliar muito os professores. Porque não adianta só dar um salário bom. Nem todo mundo nasceu para ensinar. Nem todo mundo é bom professor.

Mas o que é um bom professor?

Pedimos aos pais que respondessem quais eram os principais atributos de um bom professor, em primeiro, segundo, terceiro e quarto lugares.

- O atributo mais importante para 31% dos pais é explicar de forma que todos entendam.
- Outros 32% disseram que é tratar o aluno com respeito ou de forma atenciosa.
- Hábitos como “passar bastante dever de casa” ou “passar bastante matéria na lousa” foram citados como mais importantes somente por 13% e 3%, respectivamente.

- Para a maioria dos pais, o principal motivo que leva alguém a ser professor não é o salário, mas a vocação para ensinar (36%) ou para trabalhar com crianças e jovens (28%).
- Somente 16,3% dos entrevistados acham que o principal fator é a estabilidade no emprego.
- Aposentadoria integral e salário foram citados por 4% e 5%, respectivamente, enquanto outros 5% acham que o principal motivo é falta de outras opções.

O que faz uma boa escola

Uma escola boa é uma escola com bons professores.

Assim resume Jurandi Pereira da Silva, 38, que se diz muito satisfeito com a escola pública dos dois filhos. Zelador em um prédio na zona oeste, Jurandi veio do sertão de Pernambuco com 18 anos para a periferia norte de São Paulo. “Então brinco que já me naturalizei paulista”, diz, orgulhoso.

E é com orgulho que conta que conseguiu matricular sua filha adolescente, Juliana, em uma escola no bairro da zona oeste onde trabalha, segundo ele, “a melhor da região”. A filha ainda mora com a mãe na zona norte, mas Jurandi faz questão de pagar o transporte público. Antes de matricular a filha, ele procurou saber, por meio de amigos e conhecidos, sobre outra escola que fica quase ao lado.

Falaram para eu não colocar nessa outra, quase do lado dessa boa, mas que é totalmente diferente, é mal administrada, tem mau ensinamento, má organização, rola droga, é meio pesado.

Jurandi pode não ter tido acesso a dados de avaliação das escolas para guiar sua escolha, mas não ficou tão longe do apurado em exames como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp: a escola da filha ficou acima da média da região, enquanto a escola vizinha, tida no boca-a-boca como mais violenta e bagunçada, ficou abaixo da média.

Em uma lista de itens, pedimos aos pais para apontar, do primeiro ao quarto lugar, os atributos de uma boa escola. Chama a atenção como os pais valorizam a qualidade dos recursos humanos da escola e, ao mesmo tempo, como dão relativamente menos valor ao seu próprio papel.



O estereótipo de que pais de escola pública só valorizam infra-estrutura e merenda também precisa ser repensado:

- Para 32% dos pais, o atributo mais importante é haver professores que saibam ensinar.
- Outros 18,3% acham que, em primeiro lugar, vem a presença de um diretor exigente.
- A presença de policiamento foi citada por 15% como a qualidade mais importante.
- Em contraste, apenas 6% dos pais vêem uma participação mais ativa e exigente dos pais como a característica mais importante de uma boa escola.
- Outros itens como infra-estrutura, material escolar de qualidade, esportes e atividades fora do horário de aula ficaram, cada um, com 5% da preferência dos pais.
- A merenda escolar só ocupa o primeiro lugar para 1% dos pais.

Os entrevistados em geral demonstraram alguma familiaridade com exames de avaliação da qualidade de escolas: 69% disseram conhecer o Enem; 59%, o Saresp; e 34% sabiam do Prova Brasil e/ou do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Praticamente todos – 97% dos pais – acham importante saber os resultados da escola de seus filhos nessas avaliações. Para metade dos entrevistados, a melhor forma de acessar esta informação seria em reuniões com pais. Outros 27% preferem receber por correio e 15%, por um comunicado escrito da escola.

A internet só foi citada por 6%, o que talvez explique em parte o baixo nível de conhecimento de avaliações como o Prova Brasil ou Saeb, cujos resultados podem ser acessados no site do Ministério da Educação.

A participação dos pais na gestão da escola

Para a maioria dos pais, a principal responsabilidade de melhorar o ensino é dos profissionais da escola – professores, gestores ou ambos. Mas há os que acreditam que o envolvimento de pais na gestão escolar pode melhorar o ensino e passam a participar mais ativamente da administração da escola.

Ainda que minoria, esse segmento de pais precisa ser mais ouvido, compreendido e mobilizado em esforços de reforma do ensino. São lideranças locais, com potencial catalisador, que precisam ser mais aproveitadas pela rede.

É o caso de Conceição Elizabeth Aléo, 52, mãe de César, 12, que faz parte de um grupo de pais, professores e alunos que conseguiram evitar o fechamento de uma escola pública, a E. E. Maximiliano, localizada na Vila Madalena, um bairro de classe alta da cidade.

O esforço acabou também por atrair o apoio de lideranças e iniciativas do setor privado. Antes, a escola sofria com a perda de alunos, a maior parte, filhos de empregadas domésticas que trabalham na região. Mas, por conta das melhorias que se seguiram à mobilização, a escola já começou a atrair outros pais que não trabalham no bairro e moram em áreas distantes, como o município de Embu, ao sul; o bairro de Itaquera, na zona leste; e até do litoral sul paulista, como São Vicente.

Beth, como Conceição gosta de ser chamada, ressalta que a participação de pais não basta. É necessário contar com a participação dos professores.

Aqui tem vários professores que assumiram a escola, que agarraram com unhas e dentes o trabalho e estão fazendo o melhor pelos alunos.

Beth divide o dia entre o trabalho de voluntária na secretaria da escola e a produção de bijuterias e bolsas para sustentar a família. Membro eleito da APM e do conselho escolar, Beth acha que, apesar de todos os avanços, a participação dos pais ainda deixa muito a desejar.

Você conta nos dedos quantos pais vêm. E olha que aqui pelo menos tem reunião de pais e mestres,

comenta Beth, em alusão à escola anterior do filho, onde precisava cobrar para ficar sabendo quando haveria encontros com pais. Mesmo agora, não acha que as formas de comunicação com os pais são as mais eficientes. Ela questiona:

Os alunos levam um bilhete para os pais chamando para a reunião, mas... será que eles entregam?

Beth recorda a primeira reunião com pais da turma do filho César, uma classe com 35 alunos:

Nós estávamos somente em seis pais... E o meu filho é bom aluno, recebi muitos elogios. Mas os pais que têm filho com problema não vieram. Eles não assinam nem boletim.

A importância de atrair pais com perfil de liderança para trabalhar como apoio na equipe da escola já é uma idéia que virou política pública em cidades com grandes problemas de aprendizado.

Beth também lembra que um dos esforços recentes para atrair os pais incluiu fazer uma reunião no sábado, para aqueles pais que trabalham de segunda a sexta, durante o dia.

Em nossa pesquisa, para 29% dos pais, o sábado foi apontado como o melhor dia para as reuniões na escola, as quais, por sua vez, tradicionalmente, ocorrem durante a semana, no horário em que seus filhos estudam.

Gestores que se entusiasmem com esta demanda não atendida precisam saber, alerta Beth, que mesmo reuniões aos sábados não vão garantir um grande contingente.

O trabalho de Beth Aléo na escola do filho pode ser voluntário, mas já se tornou uma função essencial na opinião de professores e da direção. Mesmo com a baixa participação dos responsáveis nas reuniões de pais, da APM e do Conselho Escolar, há muito que pode ser feito em pequenos grupos, aproveitando pais com potencial de liderança como Beth.

A importância de atrair pais com perfil de liderança para trabalhar como apoio na equipe da escola já é uma idéia que virou política pública em cidades com grandes problemas de aprendizado, como Nova York. Lá, o prefeito Bloomberg criou a posição remunerada de “coordenador de pais”, baseando um coordenador em cada escola da rede. Esses coordenadores, recrutados entre pais do bairro, funcionam como intermediários entre profissionais da escola e pais de alunos, auxiliando a diminuir o abismo entre eles, especialmente nas comunidades mais pobres da cidade.

Beth mostra a lista de sugestões para políticos e secretários de educação que preparou para a entrevista. Uma de suas recomendações é que as escolas tenham um sistema de supervisão “que venha em defesa das crianças que, ao contrário do meu filho César, não têm pais que podem cobrar mais qualidade”.



Supervisão e avaliação

Envolvida na organização da próxima reunião da APM, Beth precisa interromper a entrevista para fazer ligações para pais, reforçando com eles o convite e a pauta do próximo encontro.

Com o caderno na mão, faz questão de acrescentar que não são somente os pais que deveriam vir mais às escolas de seus filhos, “os secretários de educação e supervisores de ensino também”. Mas com uma condição: precisam vir sem aviso prévio, para pegar a escola de surpresa. E explica:

Eles deviam chegar assim de surpresa, porque, se avisam, é tudo muito arrumado, muito organizado, muito “olha, meninada, o Sr. Fulano vai vir aqui amanhã, não quero papel jogado no chão, não quero barulho nem confusão”.

Erli Rodrigues da Silva, 49, como Beth, também sente falta de um olhar externo que avalie e acompanhe o trabalho nas escolas. Coordenadora de uma entidade de bairro, na periferia sul de São Paulo, que distribui leite e oferece atividades fora do horário escolar para as crianças do entorno, Erli é mãe de dois filhos na rede pública.

Eu noto que mesmo aqueles programas das Secretarias de Educação que são dirigidos à escola não funcionam porque não tem uma fiscalização, um responsável de fora. Eu vejo que os professores deveriam ter uma cobrança maior atrás deles, alguém que fosse o gestor de tudo que acontece na sala de aula, que pudesse acompanhar de perto o trabalho do professor.

Para Erli, a direção da escola não dá conta de melhorar o ensino. Mas ressalta que é preciso haver alguém com autoridade para entrar na sala de aula, seja para ajudar, seja para cobrar mais do professor. Erli compara a autoridade dos professores à de juizes de futebol:

Quando o juiz está dentro de campo, o espaço é dele, pode descer Deus do céu e entrar ali dentro porque Deus não vai mandar. Se o juiz errou, ninguém vai tirar um gol, o que ele falou, está falado. Assim é o professor na sala de aula. Ninguém manda ou pode interferir no que ele faz lá dentro.

Acompanhamento da aprendizagem dos filhos

Sem um sistema de supervisão mais eficiente e ainda sem um acesso fácil a resultados de avaliações externas por escola e por aluno, verificar o boletim é, ao menos por enquanto, a prática utilizada por mais pais – 82% dos entrevistados – para acompanhar o aprendizado dos filhos.

Em contrapartida, somente 53% tem o hábito de corrigir ou revisar as lições feitas pelos filhos. Há outras estratégias citadas, como examinar o número de trabalhos escolares exigidos pelos professores (71%) e as anotações ou correções do professor no caderno (70%).

Outra estratégia muito utilizada por 57% dos pais é a de olhar a quantidade de dever de casa. Pais com filhos no Ciclo I do Fundamental se utilizam de um número maior de formas de acompanhamento do aprendizado dos filhos. A tendência é de um menor envolvimento no Ciclo II, e menor ainda no Ensino Médio. E 74% do total de entrevistados diz utilizar muito a estratégia de observar o que os filhos contam que aprenderam na escola.

Já vimos que a maior parte dos pais não acha que a quantidade de exercícios seja o principal indicador de um bom professor, mas verificar os cadernos dos filhos para ter uma idéia do que ocorre na sala de aula é ainda uma das estratégias mais usadas para acompanhar a vida escolar do filho, especialmente no Ensino Fundamental.

É o caso de Edna Maria de Oliveira Gomes, 36 anos, de Pesqueira, Pernambuco. Diarista, Edna cursou até a sexta série.

Meu marido que veio primeiro, falta de emprego, essas coisas, aí ele veio, arrumou emprego, depois mandou me buscar.

Costuma checar três ou mais vezes por semana o caderno dos filhos, Diego, 14, e David, 10.

No meio do ano, o David não tinha nada de lição feita no caderno. Aí ele falou que era a professora que não estava ensinando, ele falou: “ó, mãe, a professora chega lá e fica jogando joguinho no celular”.

O filho gostava da professora porque “ela falou para a turma que eles podiam bagunçar, que ela não estava nem aí, estava ganhando o seu salário todo mês”. Apesar da indignação, Edna não foi reclamar da escola. “Eu ia combinar com as mães para tirar as professoras de lá”, lembra, mas, antes do final do semestre, a professora saiu e



foi substituída por outra, na opinião de Edna, “muito melhor, graças a Deus”.

O absenteísmo de professores, outro problema muito citado tanto por secretários de educação como por outros gestores, chega ao conhecimento dos pais por meio dos próprios filhos. Sidilene Carvalho Rocha, 40, conta que tem o costume de perguntar ao filho Diogo, que está na sétima série, como foi a aula. É assim que soube do problema de faltas dos professores. Ela conta:

Pelo menos onde meu filho está estudando, todos os dias ele me conta que faltou um professor e nem sempre tem substituto.

Sidilene sempre vai às reuniões de pais, mas não conseguiu ainda ver o problema resolvido. Ela reclama também da qualidade das aulas dos substitutos:

Muitas vezes eles colocam uma matéria na lousa e não explicam, os alunos saem da aula sem saber.

Absenteísmo e carência de professores

Quase metade – 45% – dos pais disse que a escola do filho sofre de falta de professores. Porém, quando perguntados sobre os motivos e a frequência de aulas vagas por causa de falta de professores, os pais mostraram um conhecimento apenas parcial do problema. Isso talvez se deva, em parte, porque, mesmo com aulas vagas, os alunos permanecem na escola, no pátio ou na sala de aula, muitas vezes fazendo barulho e desordem que atrapalham outras turmas.

- Para os pais, o número máximo aceitável de faltas para professores por ano deveria ser de seis dias, com quase nenhuma diferença entre os níveis de ensino.
- Pouco menos de 14% dos pais disseram que os professores nunca poderiam faltar e cerca de metade (48%) disse que o aceitável seria somente entre um e cinco dias de faltas por ano.

- Apenas 12% dos pais acham que professores devem faltar mais de 10 dias por ano.

Os pais entrevistados estimam que a escola dos filhos perde, em média, 4,6 dias de aula no ano por causa de faltas de professor, chegando a sete dias para alunos do Ensino Médio. Mas a Secretaria de Educação do Estado, por exemplo, estimou que os professores faltam em média 32 dias letivos por ano.

Quase 30 mil, dos 230 mil professores da rede estadual de ensino paulista, faltam às aulas diariamente, segundo dados oficiais de 2006. Dos 30 mil, menos de 2.400 têm faltas que acarretam perda de salário. Naquele ano, o absenteísmo de professores custou 235 milhões de reais aos cofres públicos em pagamento de professores substitutos.

Na rede municipal, o problema é semelhante. Com cerca de 50 mil docentes, a rede sofreu, somente de janeiro a agosto de 2007, 97,4 mil faltas sem perda de salário e outras 11,9 mil que acarretaram perda de vencimento.

Gratificações por assiduidade, tanto na rede estadual quanto na rede municipal, ainda não conseguiram resolver o problema.

A principal recomendação apontada para coibir as faltas de professores é o desconto no salário, para 34% dos entrevistados.

Outros 31% acham que a primeira medida deveria ser uma advertência e 19% acham que professores faltosos deveriam ter um desconto no seu tempo de férias. Se os pais de escolas públicas fossem comunicados, pela escola ou pela Secretaria de Educação, sobre exatamente quantas aulas seus filhos perdem por causa da falta de professores, talvez sua insatisfação fosse ainda maior.

Quando perguntados sobre o que mais leva um professor a faltar, 28% dos pais citaram baixos salários; 22% culpavam a jornada dupla ou tripla em mais de uma escola.

Outros 18% dos pais acham o trabalho, de forma geral, desgastante. Somente 11% dos pais acham que professores faltam porque não têm faltas descontadas no salário, e 7%, porque as leis simplesmente permitem.

Somente 4% acha que o principal motivo por trás das faltas de um professor é que ele não gosta do que faz. Para os pais, o número ideal de alunos por sala seria 28, enquanto que as salas de aula de seus filhos têm, em média, 37 alunos.

Considerações finais

Os resultados dessa pesquisa demonstram que os pais de alunos das escolas públicas não podem mais ser representados como uma massa homogênea, sem senso crítico e totalmente satisfeitos com a qualidade da escola. Há segmentos de pais mais críticos e interessados que precisam ser reconhecidos como aliados pelas escolas e secretarias de educação.

Não se deve esperar que a totalidade ou a maioria dos pais consiga ou saiba como melhor se envolver com a escola dos filhos. Tampouco que todos possam exercer pressão política pelas reformas necessárias. No entanto, existe uma parcela de pais que só espera uma oportunidade e uma maior abertura das escolas para assumir o papel que lhes for possível. São uma liderança em potencial para estimular esforços de reforma do ensino, apoiando medidas arrojadas, como a remuneração por mérito e a avaliação externa do aprendizado.

Esses pais compreendem que são poucas ou nulas as chances de mobilidade social de seus filhos no futuro, se prosseguirem numa escola pública fracassada.

Eles precisam ser mais ouvidos e incluídos na formulação e implantação das políticas públicas de educação.

NOTA

- 1 Esta pesquisa com pais de alunos das escolas públicas de São Paulo faz parte do programa Reforma do Ensino Público, conduzido pelo Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial desde 2007. A pesquisa foi uma parceria do Instituto Fernand Braudel com a Fundação Victor Civita e também contou com o apoio operacional do Instituto de Pesquisas Estatísticas da Universidade de São Caetano do Sul. Gráficos e tabelas da pesquisa estão disponíveis no site: <www.braudel.org.br>.





RELATO: PROGRAMA DE INTERAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA DE TABOÃO DA SERRA, SÃO PAULO.

Com os professores visitantes, a escola vai à família.

ISA MARIA F. ROSA GUARÁ*

O Programa de Interação Família Escola de Taboão da

Serra, um município de 225 mil habitantes na Grande São Paulo, ganhou destaque e visibilidade nacional por seu caráter inovador e por seus resultados. Desenvolvido pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Taboão da Serra desde 2005, o Programa, bastante conhecido como *Programa dos Professores Visitadores* recebeu o Prêmio Objetivo de Desenvolvimento do Milênio 2007 oferecido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo governo brasileiro para as melhores práticas voltadas à construção de um mundo melhor.

Hoje adotado como política pública, o Programa conseguiu ser ousado na prática pedagógica, criando uma ponte entre a família e a escola sem diluir suas especificidades ou confundir papéis. Neste sentido, reconhece que “cabe às escolas a tarefa de desenvolver habilidades e competências, construindo as áreas de saber consideradas fundamentais para o convívio social, cultural e à prática da cidadania” e que cabe à família “o acolhimento a seus filhos num ambiente estável, provedor e afetivo”. Essa definição ajuda a estabelecer a parceria entre as instituições família e escola, compreendendo as diferenças e reconhecendo as características de cada instância e fazendo as pontes “sem perder de vista o objetivo de melhoria qualitativa no ensino” (SMETS, 2007).¹

Ester Grossi (2001),² enfatiza a necessidade desta clareza de papéis entre escola e família, lembrando que as tarefas complexas da aprendizagem devem ser exigidas da escola que, de modo profissional, responsável e competente se organiza para este fim. Os pais devem ser apoiados e orientados para que garantam um ambiente de estímulo à aprendizagem e de afeto e segurança para que a criança possa aprender e se desenvolver como pessoa.

Desde seu início, mais de 20 mil famílias foram visitadas pelos professores, o que vem permitindo uma intensa participação de pais no processo educativo com resultados muito positivos em relação ao rendimento escolar. A experiência tem favorecido a ampliação efetiva do conhecimento sobre a realidade sociofamiliar dos alunos e a introdução de novas estratégias para alcançar uma boa aprendizagem para todos.³

O fracasso escolar, como diz Mario Cartella,⁴ é um *pedagocídio*. Evitá-lo, lembra o autor, exige considerar tanto as condições extra-escolares, quanto as intra-escolares, evitando preconceitos e discriminações.

Portanto, a visita dos professores a casa dos alunos é algo planejado com cuidado e seriedade para que tenha significado. Segundo a Secretaria Municipal, as visitas ocorrem fora do horário escolar e os professores participantes do Programa trabalham com hipóteses e objetivos visando:

- “identificar no ambiente familiar as raízes das dificuldades de aprendizagem de um aluno, por exemplo, eventuais traumas de crescimento e desenvolvimento físico e emocional;
- buscar maior parceria dos pais no processo de desenvolvimento educacional dos filhos;
- esclarecer os pais sobre a metodologia de ensino adotado pela Escola, suas características e suas atividades;
- compreender melhor as condições de vida da família e ajustar as metodologias educacionais à essa realidade”.

Se, em geral, os movimentos da sociedade civil que trazem a educação como bandeira não lograram, ainda, resultados animadores na aprendizagem dos alunos e na efetiva responsabilização social e comunitária pela melhoria da educação, o exemplo de Taboão da Serra mostra que a iniciativa de aproximação que parte da escola e do sistema educacional local pode ter efeitos muito positivos.

* ISA MARIA F. R. GUARÁ é pedagoga, doutora e mestre em Serviço Social (PUC-SP) e pós-graduada em Psicopedagogia; professora da UNIBAN, assessora do NECA e coordenadora editorial dos Cadernos Cenpec.

Programa de Interação Família Escola: resultados das ações articuladas em torno do Programa

DESAFIOS	RESPOSTAS	RESULTADOS
Melhoria da Aprendizagem	Instituição de Grupos de Apoio Pedagógico para crianças com dificuldades de aprendizagem, no contra-turno escolar. Implantação de Laboratórios de Aprendizagem nas escolas para diagnóstico e orientação dos problemas de desenvolvimento escolar.	Duas mil crianças e jovens atendidos. Diagnósticos e orientações educacionais específicas para 140 alunos.
Ampliação de oportunidades educacionais para a comunidade	Oferta de Cursos de Informática e de Inglês para a Comunidade nos períodos noturnos e aos finais de semana. Ampliação da oferta de vagas para Educação de Jovens e Adultos. Oferta de atividades culturais para alunos e familiares por intermédio do Programa Fazendo Arte na Escola.	Mais de 10 mil jovens e adultos atendidos. Dois mil alunos Cinco mil pessoas beneficiadas
Ampliação da rede de proteção social	Articulação com os programas das Secretarias de Saúde e Assistência Social, com objetivo de enfrentar problemas do ambiente familiar e de saúde.	342 encaminhamentos
Inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais	Criação de equipe multidisciplinar, constituída de médico pediatra, psicólogos, professores especializados, com objetivo de apoiar os docentes das escolas, com especial atenção às crianças com necessidades especiais de aprendizagem.	292 alunos de inclusão freqüentando as escolas municipais.

Fonte: Programa de Interação Família Escola – Documento Básico de Orientação – SMETS.

Mesmo que algumas pesquisas mostrem que o *background* familiar é importante para o desempenho escolar, é preciso reconhecer que a escola ainda tem uma grande possibilidade de fazer a diferença.

Como funciona?

Embora os professores não sejam obrigados a participar do Programa, há a adesão voluntária da maioria dos professores. A prefeitura oferece um *pró-labore* para cada professor que visitar um aluno e sua família. A visita é feita durante a semana ou nos finais de semana. A coordenação do programa relata que o contato entre os pais ou responsáveis e os professores tem sido tranquilo e a conversa sobre o desenvolvimento do aluno e seu aproveitamento escolar agrega informações sobre os aspectos mais diversos da vida familiar que podem favorecer o estudo dos alunos. Os dados sobre a realidade dos alunos são consolidados num relatório e discutidos na escola com a equipe pedagógica para que sejam planejadas novas abordagens educativas e eventuais encaminhamentos para que o aluno seja beneficiado.

Impacto positivo no desempenho dos alunos

As primeiras avaliações diagnósticas promovidas pela Secretaria de Educação da cidade com os alunos cujos professores participam do programa indicaram resultados

altamente positivos. O Ministério da Educação (MEC) também confirmou o êxito dos estudantes da cidade. Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgados em junho de 2007, a cidade teve um aumento de 14,3%, nos anos finais da educação básica (de 5ª à 8ª séries), com a média de 4,8, quando a previsão do MEC era de que Taboão da Serra só atingiria essa meta em 2012. Nos anos iniciais (da 1ª à 4ª séries), o município também teve um crescimento expressivo, de 8,9%, com a média de 4,9, acima da média nacional, que é de 4,2. Certamente, o Programa de Interação Família-Escola de Taboão da Serra ainda tem muitos desafios a enfrentar, mas já se pode perceber, nesta iniciativa, o cumprimento do artigo 57 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que indica a necessidade de o sistema escolar buscar novas propostas pedagógicas, visando à inclusão educacional e à articulação entre o mundo da vida e o mundo do conhecimento.

NOTA

- 1 Secretaria Municipal de Educação de Taboão da Serra. 2007. Programa Interação Família e Escola: ampliação e fortalecimento de uma iniciativa de êxito. Disponível na Internet: <<http://200.198.62.75/dia2-4.ppt>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2009.
- 2 Ester Pillar Grossi, *Zero Hora*, 25/04/2001 – Porto Alegre, RS. A família na escola.
- 3 No site da Secretaria Municipal de Educação de Taboão da Serra, pode-se acessar o documento básico de orientação sobre o Programa. Ver em: <<http://www.educataboao.com.br/familiaescola.pdf>>.
- 4 CORTELLA, M. S. A Escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998. p.137-160 (Instituto Paulo Freire nº 5).



Participação dos pais na escola: a representação dos professores.

LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO*

O

s pais são ausentes da escola?

Professores reclamam da ausência dos pais em reuniões

ou de seu descaso em relação ao desenvolvimento dos alunos sob sua responsabilidade. Diversas pesquisas (Carvalho; Bhering e Siraj-Blatchford; e Tancredi e Reali) já registraram que os professores consideram que os pais são desinteressados em relação à vida escolar.

Pergunta-se: que tipo de participação está na expectativa dos professores?

- Em reuniões de pais?
- Em eleição para diretor?
- Na gestão da escola?
- Em preocupações com a frequência do aluno?

Se verificarmos o significado de participação, na ótica dos professores, poderemos saber se há realmente alienação dos pais em relação à vida escolar ou se o chamado desinteresse é fruto de diferentes perspectivas no entendimento do que seja o papel dos pais no contexto escolar.

* Lúcia Velloso Maurício é professora-adjunta do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa) e professora-adjunta da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: luciavelloso@terra.com.br.

Investir na vontade de aprender implica tratar o educando como sujeito, levando a escola a buscar conhecer os interesses dos pais como cidadãos.

É recente a retórica do Banco Mundial apontando a participação dos pais no processo educacional como um dos fatores determinantes da eficácia escolar. Essa relação pode levar à consideração de que melhores resultados escolares dos alunos estão vinculados a maior nível de escolaridade dos pais. É necessário verificar se os professores incorporam esse discurso ou se contextualizam as condições educacionais brasileiras: grandes desigualdades sociais, altos índices de analfabetismo e distância entre cultura escolar e cultura popular.

Há estudos que indicam que, para funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (Paro, 2000 a). Assim, a escola, cuja preocupação é levar o aluno a querer aprender, precisa buscar continuidade entre a educação familiar e a escolar. Segundo o autor, a prática tem indicado que essa continuidade só é vista pelo ângulo dos pais, desconsiderando a necessidade de a escola dar seqüência à educação do lar.

Investir na vontade de aprender implica tratar o educando como sujeito, levando a escola a buscar conhecer os interesses dos pais como cidadãos. Entre as funções dos pais, estaria a de desenvolver valores favoráveis à produção do saber.

Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro – um do interior e um do Grande Rio, em 2004, envolvendo 208 professores, 155 dos anos iniciais e 53 dos anos finais do Ensino Fundamental.

Seu objetivo foi investigar as representações sociais construídas por professores de escolas públicas sobre a participação de pais nessa instituição. Procuramos verificar se os professores desejam a participação dos pais na vida escolar, que tipo de participação esperam dos pais e em que medida se confirma, do ponto de vista dos professores, o desinteresse dos pais em relação à escola dos filhos.

O que significa participar?

A concepção de participação dos pais junto à instituição escolar abrange um leque bastante amplo de formas de inserção. Sá (2000) afirma que a participação dos pais na gestão da escola, na União Européia, apresenta diversas composições: variam no peso que a representação dos pais tem em decisões da escola, tanto administrativas quanto pedagógicas, e nos poderes que são conferidos aos organismos em que os pais participam.

O autor relaciona exemplos de países em que a representação dos pais é minoritária; outros, em que é majoritária; e ainda os que têm representação paritária. Acrescenta que esses órgãos em que os pais têm assento podem ser consultivos ou deliberativos e que estes últimos ainda podem se distinguir pelo tipo de decisão que lhes compete, mais operacionais ou de formulação de grandes linhas para a instituição.

Já em 1978 Horta considerava que

A decisão de criar e ampliar os canais de participação no processo educativo é uma decisão política, como são políticas as opções por uma determinada pedagogia, por determinados objetivos, por um determinado método ou conteúdo programático. Não há neutralidade nestas opções, pois a educação não é neutra (Horta, 1978, p. 16).

Horta distinguia a participação no nível da ação e no nível da política escolar.

O nível da ação abrange atividades de ensino e de estudo, tanto sua preparação e execução como tudo que se relacione diretamente com elas. O nível da política escolar envolve a participação em órgãos que exercem influência oficial sobre o nível da ação: conselhos de professores, conselhos de estabelecimento, conselhos de administração.

O autor ressalta que a participação no nível da política escolar deve levar à modificação nas relações e procedimentos no interior da escola.

Em pesquisa realizada sobre a opinião dos pais a respeito das diferentes formas de seu envolvimento com a escola, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) consideram que os pais brasileiros participam ativamente do processo escolar, de forma direta ou não, conscientes ou não, mas acreditando que estão fazendo algo para que seus filhos sejam bem sucedidos na escola.

Mas, talvez, a maneira pela qual participem não se enquadre na tipologia de participação que tem sido utilizada em alguns estudos. As autoras usaram as categorias **comunicação, ajuda e envolvimento** para analisar a relação entre pais e escola.



A categoria **envolvimento** mostrou-se relacionada a atividades intelectuais, que requerem preparação dos pais, orientação constante dos professores e avaliação periódica. As atividades, iniciadas pelos próprios pais em casa ou sugeridas pelos professores, são abrangentes e incluem desde deveres de casa até a participação ativa dos pais na escola. A informação exerce papel crucial para que haja envolvimento.

A categoria **ajuda** esteve relacionada com prestação de serviços, por exemplo, em eventos sociais, feiras, esportes, passeios etc. Outra maneira de ajudar estava no fornecimento de materiais ou equipamentos. Os pais inseridos nessa categoria sentiam-se mais à vontade para colaborar com atividades práticas do que com as que exigiriam esforço intelectual e mais tempo de preparação. Claro que são necessárias informação e organização para que a ajuda seja incorporada produtivamente pela escola.

A categoria **comunicação** é a base de tudo que pode ser criado e desenvolvido entre os pais e a escola, condição tanto para **ajuda** como para **envolvimento**. As reuniões e circulares, formas mais comuns de comunicação com os pais, têm caráter informativo sobre assuntos liga-

dos à rotina escolar. Os contatos individualizados costumam tratar de dificuldades para os professores ou para os alunos. Bhering e Siraj-Blatchford concluíram que a falta de conhecimento das possibilidades de existência da relação escola-família determina o escasso contato entre pais e escola.

Tancredi e Reali (2000), em pesquisa sobre a interação escola-família pela ótica dos professores, afirmam que, seja qual for a expectativa dos pais a respeito do papel da escola, consideram importante a escolarização dos filhos, mantendo-os na escola por longo tempo. Concluíram que a voz da família não repercute nas escolas, pelo menos no âmbito de seus anseios. Os pais podem participar da escola por meio de aspectos financeiros, organizacionais ou pedagógicos ou podem ir além dessas atribuições, dependendo da proposta da escola.

A pesquisa, feita em escola de educação infantil, mostrou que:

- os professores parecem desconhecer as famílias atendidas e até o próprio bairro em que a escola se insere;
- eles consideram que os pais procuram a escola pela refeição oferecida, ou para que o filho não fique na rua: a escola seria um depósito seguro;¹
- os professores consideram que a comunicação é boa e eficiente, apesar de se constatar que ela é de mão única, havendo pouco espaço institucional para a manifestação dos pais;
- famílias iletradas podem ser interpretadas como desinteressadas por não conseguirem ler os bilhetes, que são a base da comunicação.

Em síntese, a pesquisa sugere que a escola não vai até os pais, e sim que eles são atendidos por concessão pela escola. Concluiu-se que a maior parte dos professores estabelece interações com as famílias dos alunos, ancoradas em valores que as colocam em posição de inferioridade...

[...] o que tende a afastá-las [...] Por meio desse processo de concordância silenciosa, mesmo sem o desejar, parte das famílias referenda a visão de “desinteressados e incompetentes” que os professores têm a seu respeito (Tancredi e Reali, 2000, p. 14).

Paro (2000 b) corrobora essa visão sobre comunidade. Considera que, em nossas escolas públicas, está disseminada a impressão de que as camadas populares, principais usuárias da escola pública, “por sua condição econômica e cultural, precisam ser tuteladas, como

O ponto de partida da Teoria da Representação Social é o abandono da distinção entre sujeito e objeto, conferindo novo significado ao que chamamos “realidade objetiva”.

se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro” (p. 305).

Diante desta visão depreciativa da comunidade, muitos usuários se distanciam da escola, seja por se sentirem diminuídos, seja por perceberem o preconceito com que são tratados.

Segundo o autor, alegando baixo nível de escolaridade e ignorância a respeito de questões pedagógicas, a escola deixa de contar com os pais que têm conhecimentos suficientes para exercer fiscalização e contribuir para a tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola.

Dessa forma, reduz-se a gestão escolar a um caráter estritamente técnico, quando a grande contribuição dos usuários é de natureza eminentemente política. Outro aspecto que destaca é a descrença sobre a possibilidade de participação, fazendo com que os professores se sintam à vontade para defendê-la, pois não acreditam que ela se concretize.

Dois fatores enfatizados como passíveis de aferir a intensidade das relações com a comunidade são: a utilização do espaço escolar pela comunidade em horários ociosos e o grau de depredação do patrimônio escolar.

O autor refere-se a relatos que indicam que, quando a escola tem relações amistosas com a comunidade, inclusive cedendo suas dependências para atividades em finais de semana, os usuários tendem a colaborar com a escola e as depredações diminuem: seja porque os próprios elementos que provocavam estes atos se sentem inibidos, seja porque os usuários interessados desenvolvem mecanismos de proteção à escola.

O que são representações sociais?

Como era objetivo deste estudo conhecer o que pensam os professores a respeito da participação dos pais no ambiente escolar, consideramos necessário analisar as representações sociais que os professores têm a esse respeito. A visão que externam sobre os pais vai influir na compreensão que têm a respeito de participação e de que tipo.

Configurada essa expectativa a respeito da inserção dos pais na vida escolar, é possível entender como agem os professores em relação aos pais e se o desinteresse alegado em relação à escola se confirma ou evidencia diferença de expectativas.

A representação social é aqui entendida como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilha-

do, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Designada como saber de senso comum” (Jodelet, 2001, p. 22), a utilização desse quadro teórico oferece instrumental para apreender os conceitos que vão sendo construídos por grupos sociais por meio de suas interações.

As representações partilhadas pelos grupos funcionam como teorias que orientam suas intervenções na sociedade. Aqui verificamos se o grupo de professores constituiu uma representação típica de sua profissão a respeito da participação dos pais e se ela determina a atitude dos professores de incorporação ou não dos pais ao cotidiano escolar.

O ponto de partida da Teoria da Representação Social é o abandono da distinção entre sujeito e objeto, conferindo novo significado ao que chamamos “realidade objetiva”, porque toda realidade é reconstituída pelo indivíduo ou pelo grupo de acordo com seu sistema cognitivo e de valores.

Essa realidade reapropriada é o que constitui, para o indivíduo ou grupo, a própria realidade.

A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas (Abric, 2000, p. 28).

Segundo Abric, de acordo com a abordagem estrutural das representações, elas são compostas por um núcleo central e por elementos periféricos. O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado; de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto (valores, normas sociais).

O núcleo central tem duas funções fundamentais:

- uma **geradora**, pois é por meio dela que se cria ou se transforma o significado dos elementos constitutivos da representação social;

- uma **organizadora**, pois é ela que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação.

Em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos. Eles respondem por três funções:

- de **concretização**, pois os elementos periféricos constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é colocada em funcionamento;
- de **regulação**, já que os elementos periféricos têm papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto, dando flexibilidade à representação;
- de **defesa**, pois sendo o núcleo central resistente à mudança, é no sistema periférico que podem aparecer contradições.

É esse duplo sistema, composto por um núcleo central e por elementos periféricos, que permite compreender por que as representações sociais são simultaneamente rígidas e flexíveis.

Adotamos a Teoria do Núcleo Central porque nosso objetivo privilegiava revelar a constituição da representação, seus componentes e a articulação entre eles, configurando seu significado. Não tínhamos interesse, nessa etapa do estudo, de investigar a gênese da representação dos professores a respeito da participação dos pais na escola.

A pesquisa passo a passo

A pesquisa de campo foi realizada por meio de múltiplas técnicas, como requer a Teoria da Representação Social. Foram trabalhadas: ficha de caracterização socioprofissional;

associação livre de idéias sobre a função dos pais na escola; e hierarquização de significados para repertório com 20 opções sobre a função dos pais na escola.

A pesquisa foi aplicada em curso de atualização para professores de ensino Fundamental e Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Entre os 29 municípios participantes, foram selecionados dois, um da periferia do Grande Rio e outro do interior. O critério para seleção dos polos foi a presença do maior número de professores de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio envolvidos no curso.

Assim, obtivemos, em apenas dois municípios, um grupo significativo de professores, tanto de primeiro segmento do Ensino Fundamental, como de professores especialistas. A preocupação era verificar se havia diferenças na representação social construída pelos grupos a respeito da participação dos pais na vida escolar, bem como se a representação construída por professores do Grande Rio diferia daquela dos professores do interior.

Os municípios selecionados foram São Pedro da Aldeia, interior, e São Gonçalo, periferia do Grande Rio. Antes deles, para ajustar os instrumentos da pesquisa, o estudo foi testado no pólo de Itaboraí.

Na primeira aplicação, foi trabalhada a ficha de caracterização, dividida em três blocos (identificação, formação, profissão) e a associação livre de idéias. Nessa parte, os professores completaram três vezes a mesma frase: “Os pais/mães estão participando da escola quando eles...” e, depois, numeraram em ordem de importância decrescente as três respostas dadas. A seguir, pedia-se, em resposta única, qual a atribuição que de forma alguma seria compatível com a função dos pais na escola.



Na tabulação dos resultados, percebeu-se a ausência de respostas para determinadas funções que eram mencionadas na literatura consultada. Decidiu-se, assim, além das perguntas livres, formular repertório com alternativas que apareceram no teste e outras oriundas da literatura para serem hierarquizadas em ordem decrescente de importância afirmativa (12 alternativas) e negativa (8 alternativas diferentes).

No momento da aplicação, primeiro eram pedidas as respostas livres e, só depois de recolhidas, era apresentado o repertório para ser hierarquizado, de forma a evitar o sugestionamento. Assim, foram obtidas condições para comparar respostas livres com estimuladas.

A pesquisa envolveu 264 professores distribuídos em 15 turmas. Desse total, 211 eram de 1ª a 4ª série e 53, de 5ª a 8ª e Ensino Médio. Os resultados foram apurados apenas em 12 turmas, por diferenças de procedimentos na tabulação. Na tabela, está o quantitativo de professores respondentes válidos, por segmento e por pólo. Os números entre parênteses correspondem ao quantitativo de turmas pesquisadas.

Número de professores que participaram da pesquisa, por município			
Município	1ª a 4ª série	5ª a 8ª e E. Médio	Total
Itaboraí	47 (2)	06 (1)	53 (3)
São Pedro	46 (2)	14 (2)	60 (4)
São Gonçalo	62 (3)	33 (2)	95 (5)
Total	155 (7)	53 (5)	208 (12)

Num primeiro momento, os resultados tiveram como referência as 12 categorias afirmativas e as oito categorias negativas presentes nos repertórios apresentados. Na tabulação das respostas, foi atribuído peso de acordo com a posição na hierarquia, feito o somatório e dividido pelo número de respondentes válidos por turma. Estabelecida a ordem média por turma, os dados foram organizados por pólo e, depois, por segmento. Com as respostas livres, foi adotado procedimento semelhante para obter a ordem média, mas sem atribuição de peso.

Num segundo momento, referenciamos nossa tematização a categorias encontradas na literatura. Em primeiro

plano, adotamos a visão de Horta (nível político ou nível de ação), conjugada à de Paro (tomada de decisões ou execução), para distinguir a função dos pais vista pelos professores; em segundo plano, desmembramos a execução ou nível de ação tomando como referência a caracterização de Bhering e Siraj-Blatchord: **comunicação, ajuda e envolvimento**.

Num terceiro momento, tendo em vista a homogeneidade de resultados, decidimos compactar as categorias em cinco temáticas, para verificar se os resultados indicavam novas possibilidades.

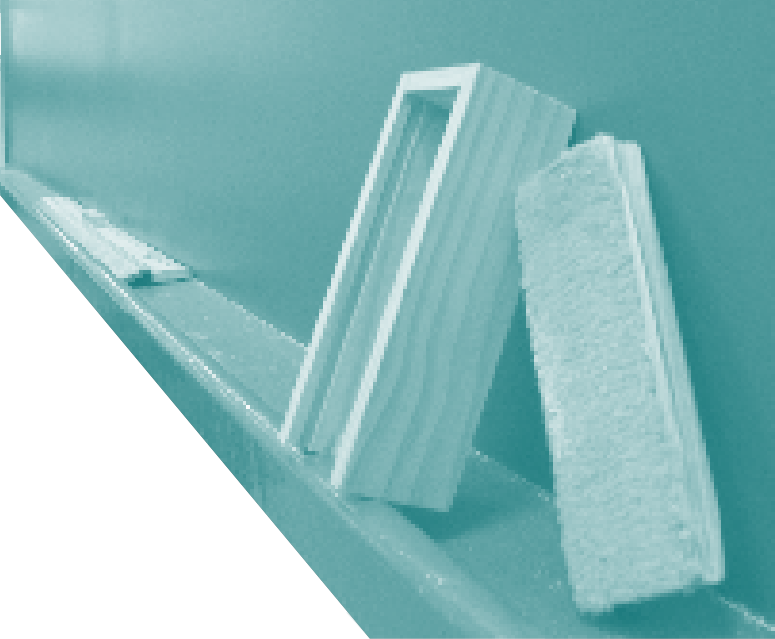
Para fazer a compactação das 12 categorias afirmativas e das oito negativas em cinco, sem alterar a hierarquização, adotamos sempre o valor mais alto atribuído às categorias compactadas.

A categoria **prestar serviços voluntários**, que poderia estar inserida no grupo **envolvimento**, ficou isolada como uma sexta temática denominada **ajuda**, tendo em vista a polêmica que sua especificidade causa.

Perfil dos professores pesquisados

O perfil socioeconômico traçado possibilita explicar diferenças identificadas nas respostas livres ou nas estimuladas.

- A caracterização feita mostrou, em primeiro lugar, que, no grupo de 208 respondentes, 63 não tinham se formado professores ainda, eram normalistas.
- Do grupo, 88 são solteiros; supondo que as professorandas, mais novas, sejam solteiras, ficaríamos com 25 solteiros, 97 casados e 10 divorciados; 90% do grupo é do sexo feminino.
- Entre os 85 respondentes com filho em idade escolar, 52 estudam em escola particular e 32 em escola pública, indicando que, apesar da baixa renda, 60% dos professores colocam seus filhos em estabelecimento particular, indício de que não confiam na escola pública.
- Interessante observar que os resultados do interior mostram equilíbrio entre filhos em escola pública (18) e em escola particular (19), o que não ocorreu na periferia do Rio de Janeiro, onde registramos 14 filhos de professores em escola pública e 32 em escola particular.
- Não pudemos confrontar esses dados com o rendimento financeiro dos professores porque o índice de abstenção sobre esse tema foi alto. O universo de professores pesquisados na periferia se distingue daqueles



do interior, pela presença significativa de professores estatutários e por tempo de serviço bem mais longo. Quem pertence ao Estado e tem tempo de vivência na escola pública parece ser exatamente quem não acredita nela.

- Entre os professores em exercício, o número de contratados (62) quase alcançou o de efetivos (76). Como a inscrição nesse curso era optativa, podemos afirmar que os contratados estão investindo na sua formação, em geral têm pouco tempo de magistério; e os efetivos, apesar de carreira já longa, ainda não desistiram de buscar aprimoramento.
- No grupo de professores com formação universitária, quase 1/3 deles tinha pós-graduação *latu sensu* e dois tinham mestrado. Dos professores pesquisados, 60% declararam rendimento abaixo de R\$ 1.000,00, muitos com comentários de que era bem abaixo deste valor.
- As diferenças entre os professores efetivos e os contratados são nítidas e inter-relacionadas. Primeiro, os contratados estão fortemente concentrados no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em oposição aos efetivos que se dividem entre os dois segmentos e o Ensino Médio.
- Os contratados se distribuem homogeneamente entre menos e mais de cinco anos de magistério e entre formação de nível médio e superior.
- Entre os efetivos, 70% tem mais de dez anos de magistério e 80% tem nível superior. Este último índice se explica pelo fato de mais da metade deles trabalhar com 5ª a 8ª ou Ensino Médio, cuja formação mínima é a universitária, e pelo plano de carreira do estado prever avanço no enquadramento, de acordo com a formação. Mas é uma surpresa positiva haver índice tão alto de professores com mais de dez anos de magistério freqüentando um curso optativo.

Respostas dos professores pesquisados

Na tematização das respostas estimuladas, em que foram hierarquizadas 12 alternativas afirmativas sobre a participação dos pais na escola, repetiram-se três categorias com pequena diferença entre seus índices:

- acompanhar tarefas;
- interessar-se pelo desenvolvimento escolar;
- estimular freqüência e participação do aluno.

As três categorias referem-se à execução/envolvimento. São categorias que os pais exercem na sua própria casa.

Num segundo patamar, apareceram duas categorias em ordem exatamente igual, seja por pólo ou por segmento:

- freqüentar reuniões;
- comparecer à escola quando chamado.

Ambas se enquadram em execução/comunicação e são ações em que os pais atendem à escola, não é deles a iniciativa.

As categorias referidas à **tomada de decisão** ficaram nos dois últimos patamares, ou seja, não se constituem em funções importantes, na ótica dos professores.

A função **prestar serviço voluntário** ficou no último patamar, seja qual for o pólo ou o segmento.

Na tematização das respostas estimuladas para hierarquização de oito alternativas do que **não** é função dos pais, num primeiro patamar, tivemos novamente três categorias, com diferença insignificante entre os índices dos pólos ou dos segmentos:

- criticar professor;
- fazer dever do aluno;
- transferir responsabilidade da educação para a escola.

São enquadradas no item **execução**. Elas, de certa forma, constroem limites à participação dos pais, pois não se admite criticar o professor ou atribuir à escola novas funções.

Num segundo patamar, tivemos duas categorias ordenadas de forma idêntica por qualquer dos pólos ou segmentos:

- interferir no conteúdo, atividades, horário, planejamento;
- interferir na relação do filho com o colega.

Essas categorias indicam que, na ótica do professor, os pais não devem opinar sobre a prática do professor em sala de aula. As categorias classificadas como **tomada de decisão** e **prestar serviço voluntário** ficaram no último patamar, ou seja, não há uma recusa do pro-



fessor em relação a essas funções, os pais até podem votar, participar de conselhos ou prestar serviço voluntário, mas essa função não acrescenta muito ao trabalho da escola.

O leque de variação de índices das respostas livres foi muito mais estreito, típico da pergunta aberta. As categorias que foram priorizadas nos três pólos e nos dois segmentos, para a definição afirmativa da função dos pais foram:

- acompanhar desenvolvimento escolar;
- freqüentar reuniões.

A diferença entre o primeiro e o segundo segmentos não apareceu na ordem das alternativas, mas na ênfase. Os docentes de 1ª a 4ª se preocupam mais com **desenvolvimento escolar** que os de 5ª a 8ª e estes observam mais a **freqüência a reuniões** que aqueles.

Outra pequena diferença entre os segmentos apareceu no segundo patamar de respostas, em que os professores do primeiro elegeram **comparecer à escola quando chamado** e **acompanhar tarefas**, enquanto os do segundo indicaram **participar de projetos**.

Outras categorias tiveram médias semelhantes, mesmo que pequenas. Ficou claro que, excetuando-se **acompanhar tarefas**, as demais categorias não são valorizadas pelos professores. As opções que dizem respeito à **tomada de decisões** estiveram sempre entre os menores índices, por pólo ou por segmento.

As respostas livres negativas indicaram que, segundo os professores, não é função dos pais **interferir no conteúdo, atividade, planejamento e horário**. Essa categoria ficou em primeiro lugar em todas as ordenações. A periferia do Rio de Janeiro teve índice três vezes maior que os outros pólos. Essa diferença pode ser atribuída tanto ao tempo de serviço como à relação profissional:

- em São Gonçalo, havia o dobro de professores estatutários e de contratados em comparação com a presença de 59% de professorandas nos outros pólos;
- o universo de respondentes de São Gonçalo tinha tempo de serviço quatro vezes maior que os outros pólos.

Esses fatores talvez expliquem este excesso de preservação das tarefas típicas da profissão.

Os professores do primeiro segmento apresentaram um segundo patamar de funções indesejáveis: **criticar o professor e transferir responsabilidade para a escola**.

Na ótica do professor, os pais não devem opinar sobre a prática do professor em sala de aula.

No segundo segmento, nenhuma alternativa além da já apontada mereceu destaque.

Resistência dos professores

Ao confrontarmos os resultados das diversas categorias afirmativas, seja da forma estimulada ou da forma livre, por turma de professores, podemos perceber uma tendência que se consolida através de índices próximos e identificar diferenças que contrastam com essa tendência.

Numa turma com predomínio de professorandas (22 em 25), a categoria **comparecer quando chamado** ficou abaixo da tendência no agrupamento por pólo e por segmento. Quem ainda não tem prática de professor não valoriza esse atendimento do responsável.

Nessa mesma turma, **participar de projetos** teve índice superior à tendência predominante no segmento, indicando que os futuros professores estão mais preocupados com o envolvimento dos pais do que os professores já em exercício.

Nesse grupo, as respostas estimuladas não coincidiram com as respostas livres: estas privilegiaram **fre-quentar reuniões**, ou seja, espontaneamente, as professorandas acham importante que os pais participem de reunião; mas, na resposta estimulada, não se preocupam muito com seu comparecimento à escola quando chamados.

Numa turma de segundo segmento e Ensino Médio, com 18 professores efetivos, em 20, e 16 com mais de dez anos de magistério, percebemos contradição entre as respostas livres e as estimuladas.

Acompanhar tarefa destacou-se na resposta estimulada; entretanto, na resposta livre, essa mesma categoria chamou atenção por seu baixo índice, ou seja, por não ser lembrada como uma função importante do responsável.

De forma semelhante, na resposta estimulada **interagir com a comunidade** teve índice acima da tendência; mas, na resposta livre, **participar de comemoração**, que é uma forma de envolvimento, teve baixo índice.

Numa outra turma de 5ª, 8ª e Ensino Médio, com características semelhantes, predomínio de estatutários com mais de dez anos de magistério, verificou-se a consistência de respostas entre a forma livre e a estimula-

da em relação à pouca importância da categoria **interagir com a comunidade**.

Compactadas as categorias em seis temáticas, foram construídos quadrantes baseados na ordem média e na frequência: tivemos como núcleo central das funções afirmativas **apoiar pedagogicamente** e **atender comunicação** (quadrante superior esquerdo).

Em patamar bem abaixo (quadrante inferior esquerdo), temos as funções relacionadas a **envolver-se** e a **demandar**.

E, no último quadrante, temos as categorias de **intervir** e **ajudar**.

As prioridades não mudaram, mas as categorias compactadas revelaram com mais clareza a hierarquia estabelecida pelos professores para a função dos pais na escola, das categorias menos ativas para as mais ativas dos pais na vida escolar:

- em primeiro lugar, **apoiar pedagogicamente** de acordo com as orientações emanadas da escola;
- logo a seguir, **atender as convocações** da escola para reuniões ou encontros individuais para transmitir orientações emanadas da escola;
- só então começam a aparecer categorias que revelam **envolvimento**, como **participar de projetos**, ou de **comemorações** (a rigor, aqui poderia ser incluída a **prestação de serviço voluntário**);
- crescendo um pouco mais a iniciativa dos pais, e a incidência de respostas diminuindo, temos a **demandar por informações e serviços**;
- finalmente, no último patamar, todas as categorias em que o pai é ativo: **participar de conselhos, de eleição e de gestão**;
- a **prestação de serviço voluntário**, isolada do **envolvimento**, fica também no último patamar.

Os quadrantes construídos com as funções que o pai não deve desempenhar na escola mostraram essencialmente dois fatos: a resistência dos professores à participação ativa dos pais, seja **votando** ou fazendo **parte da gestão**, seja discutindo ou **opinando sobre planejamento, conteúdo, horário** e outras determinações consideradas exclusivas dos professores.

Por lógica, a **prestação de serviços** deveria estar junto com as categorias ativas, no quadrante superior esquerdo, já que ambas estão no último quadrante das funções afirmativas. Mas este não foi o resultado encontrado. A **prestação de serviço**, tanto na função afirmativa quanto na negativa, encontra-se no último patamar. Ou seja,

As categorias que envolvem iniciativa dos pais, seja para tomada de decisões, seja para estabelecer comunicação, nas respostas livres e nas estimuladas, não foram privilegiadas pelos professores.

essa função está no final da escala de prioridades e também está no final da escala de recusa.

Esse resultado sugere que a rejeição à **prestação de serviço** deve ter motivos muito diferentes daqueles relacionados à **tomada de decisão**. Pode-se supor que essa rejeição tenha relação com a crítica ao abandono, pelo Estado, da escola pública, levando à necessidade de se buscar serviço voluntário.

Nas categorias compactadas, também não encontramos diferenças significativas entre os segmentos. Há pequenos detalhes. Por exemplo: os professores de primeiro e de segundo segmento e Ensino Médio priorizam **apoiar pedagogicamente**, seguido de **atender a comunicações**.

A ordem foi a mesma nos dois segmentos. Mas os professores de 1ª a 4ª séries foram mais intensos na preocupação com o **apoio pedagógico** que os de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio; e estes revelaram-se mais preocupados com **atendimento a comunicações** que aqueles.

Outra pequena diferença foi registrada no segundo patamar de respostas, em que os professores de primeiro segmento priorizam ações ligadas a **envolvimento** e os professores especialistas priorizam posturas mais ativas, como **demandar informações e serviços**.

Representações dos professores sobre a participação dos pais

O primeiro fato que chamou atenção foi a homogeneidade dos resultados. Não foram constatadas diferenças significativas entre os pólos. E também não foram encontradas distinções que chamassem atenção entre a visão dos professores do primeiro segmento e a dos docentes do segundo segmento ou Ensino Médio sobre a função do pai na escola, diferentemente do que costuma ocorrer sobre outros assuntos.

Ou seja, temos aqui uma questão cuja representação parece ser única para a corporação. Essa homogeneidade também ficou patente no paralelismo de resultados entre a maioria das respostas livres e a das estimuladas.

Finalmente, a homogeneidade também se revelou na reincidência das categorias eleitas dentro de cada patamar de respostas: mesmo que um segmento ou pólo pudesse ter estabelecido ordens diversas dentro daquele patamar, as categorias eram as mesmas.

Ficou evidenciado que a representação dos professores sobre as funções dos pais na escola privilegiou acompanhar o **desenvolvimento escolar** e **freqüentar reuniões**.

Ambas as categorias dizem respeito à **execução**, uma voltada para o **envolvimento** e outra para a **comunicação**. As duas funções são decorrentes de determinações da escola: o pai acompanha aquilo que a escola propõe para o desenvolvimento do aluno e comparece às reuniões convocadas pela instituição.

Para desempenhar a primeira função, o responsável nem precisa sair de casa. A segunda exige a presença dele na escola; entretanto, ela está revestida de um caráter de obrigação.

Outras categorias que tiveram presença reincidente no primeiro e segundo patamares, tanto das respostas livres quanto das estimuladas, endossaram a mesma interpretação, pois acompanhar tarefas está dentro da mesma área de significação que **acompanhar o desenvolvimento escolar** e **comparecer à escola quando chamado** e mantêm o mesmo teor de comparecer às reuniões, com o mesmo caráter de exigência.

Na compactação, isso ficou evidente, deixando isoladas no núcleo central as categorias **apoiar pedagogicamente** e **atender a comunicações**.

As categorias que envolvem iniciativa dos pais, seja para **tomada de decisões**, seja para **estabelecer comunicação**, nas respostas livres e nas estimuladas, não foram privilegiadas pelos professores, pois tiveram os menores índices.

A função que não compete aos pais concentrou pólos e segmentos em torno da mesma opção: **não interferir no conteúdo, atividade, planejamento e horário**. Ficou nítido que o professor rejeita a intervenção do pai naquilo que considera a essência do seu trabalho.

Essa compreensão foi reforçada pelas respostas estimuladas. **Criticar o professor**, na resposta estimulada, superou a interferência na sua prática, pois o professor, espontaneamente, nem ousaria sugerir a possibilidade de ser criticado.

As categorias que colocam iniciativa na mão dos pais – **discutir a função da escola**, **questionar o professor** ou

o **dever** – só podem ser rejeitadas nas respostas estimuladas, pois, na forma livre, nem seriam formuladas.

Assim, confirmamos o que Tăncredi e Reali afirmam: os professores parecem resistir às interferências familiares, especialmente ao seu fazer pedagógico, e ainda mais se a interação é iniciada pelos pais.

As categorias **participar de gestão e prestar serviço voluntário** nem apareceram nas respostas livres sobre a função que não compete aos pais.

Na respostas estimuladas, obtiveram os menores índices. Ou seja, essas ações não são consideradas funções típicas paternas e também não são recusadas como funções inadequadas.

Conclui-se que o professor não está preocupado se os pais participam ou não da gestão, se votam ou se prestam serviço voluntário. E se os pais desempenharem essa função, aparentemente, nada muda, pois não há qualquer reação consistente a essas funções.

Pode-se supor, como indicou Paro, que os professores não acreditam que os pais vão desempenhar essas funções; portanto, podem responder sem qualquer compromisso com coerência.

Em suma, a representação dos professores parece indicar que a função dos pais na escola distancia-se do **nível da política escolar**, como quer Horta, ou da **tomada de decisão**, como afirma Paro.

A função dos pais fica, então, circunscrita ao atendimento da escola:

- os pais devem estimular a frequência e a participação do filho, acompanhar as tarefas, interessar-se pelo seu desenvolvimento, freqüentar as reuniões, comparecer à escola quando chamado;
- mas o pai não deve solicitar informação ou serviços, opinar sobre aspectos pedagógicos, ou discutir a função da escola.

Com essa visão a respeito da função dos pais na escola, é difícil acreditar no empenho dos professores em busca de sua participação.

Segundo Paro, a participação democrática não se dá espontaneamente, há necessidade de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas participativas na escola.

Cabe aos educadores escolares erigirem esses canais.

Infelizmente, nossa pesquisa referenda a observação de Paro, que esses profissionais não valorizam práticas que pressuponham o envolvimento do sujeito na solução de seus problemas.

REFERÊNCIAS

- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.
- ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, A. OLIVEIRA, D. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-46.
- CARVALHO, M. E. A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_familia_enquanto_objeto.asp>. Acesso em: 2 abr. 2004.
- _____. 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, n. 25, p. 94-104, jan. - abr. 2004.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.17-44.
- HORTA, J. S. Educação e participação. *Revista de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 2-17, 1978.
- MAURICIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, 2004.
- PARO, Vitor. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p.101-112.
- _____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000 a.
- _____. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000 b.
- TANCREDI, R.; REALI, A. *Visões de professoras sobre as famílias de seus alunos*: um estudo na área da educação infantil, 2000. p. 1-16. mimeo.
- SÁ, Virgínio. Políticas educativas e participação dos pais na escola: novos direitos ou velhos deveres? In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4, 2000, Coimbra. *Anais...* Coimbra, 2000. 1 CD-ROM.

NOTA

- 1 Esta mesma perspectiva por parte dos professores foi registrada em pesquisa sobre a demanda da escola pública de horário integral, indicando que não se trata de estigmatização desse tipo de escola.

RELATO DE PRÁTICA

Que relações de cooperação são possíveis entre a família e a escola?

ABDALAZIZ DE MOURA¹

O Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA vem, desde 1993, tentando aproximar a família da escola e vice-versa. Muito se tem descoberto nessa iniciativa. O objetivo deste texto é partilhar com os leitores as experiências e refletir sobre elas.

1. Uma relação de desconfiança

Quando o SERTA insistia na aproximação da escola com as famílias, numa proposta de Educação do Campo, encontrava uma resistência quase instintiva da parte das professoras. Era comum a professora dizer que os pais não viriam à escola, não atenderiam ao convite. Por trás dessa desconfiança, estava uma prática antiga de a família ser chamada à escola somente em casos de reclamação a respeito do filho ou filha.

Tratava-se de algum comportamento indesejado que a professora se via sem condição de resolver sozinha; então, chamava a família para reclamar, para cobrar, até mesmo para punir o filho. Essa atitude virou uma cultura, de modo que ser chamado para comparecer à escola já deixava a família de “orelha em pé”:

O que houve com meu filho?
O ele aprontou dessa vez?

Podia não ser nada disso, podia ser diferente, mas o pai ou mãe já iam inseguros.

Além disso, no meio rural, muitas mães e pais não têm o domínio das letras, da escrita, da oralidade, como a escola tem. Vir discutir algum assunto na escola é como vir em desvantagem:



As professoras sabem mais, falam melhor, eu lá entendo disso!

Os meios de comunicação, os modos de travar uma conversa, os professores dominam muito melhor que os pais. Também enxergam a escola como se fosse uma autoridade que os convoca para algum “puxão de orelhas”.

Um bilhete da escola vem carregado de cobrança: nota, comportamento, atraso de pagamento, alguma taxa. Exceção para os dias das mães e dos pais. Nesses dias, eles vêm com gosto, com prazer, pois sabem que vão ser homenageados, que as atenções se voltam para eles, que a escola prepara alguma surpresa agradável com seus filhos, para eles. Há um clima, uma ambiência agradável, favorável à presença e ao encontro.

2. Um olhar mais aguçado

No debate com as professoras, o SERTA partia dessa experiência gostosa que é ser convidado para uma festa em sua homenagem. Os pais se aproximam quando percebem que são importantes, quando sabem que o que lhes espera é algo bom! Distanciam-se quando desconfiam! Não sabem se vão ser chamados à atenção ou

¹ ABDALAZIZ DE MOURA é presidente do Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA. E-mail: <abdalazizdemoura@hotmail.com>; tel: 081 9299.7775, Centro Tecnológico da Agricultura Familiar – CTAf 087.3932.5008.

se vão ser elogiados! Há três coisas a considerar: a forma de convidar, a finalidade do convite e o papel que se atribui à família.

A forma do convite

Na Proposta de Educação trabalhada pelo SERTA, qual é a forma de convidar? Inicialmente, por meio de uma ampla mobilização dentro e fora da escola, com os alunos participando da redação do convite, com os alunos informados e preparados para o que vai acontecer no encontro, organizando equipes entre os que conhecem a mesma família, para reforçar o convite, ampliando o convite a outras lideranças comunitárias, tais como o agente comunitário de saúde, o dirigente da associação, do sindicato, do clube...

Os estudantes vão vivenciando outra experiência: convidar a família já passa a ser um interesse deles e não só da escola. Já se sentem comprometidos com o resultado da mobilização. A professora aproveita as oportunidades para lembrar o dia, a hora, confirmar com o aluno se já falou, se os pais já deram resposta. Tanto os estudantes quanto as famílias começam a se sentir valorizados pela forma de operacionalizar o convite, uns já reforçam aos demais para que não falem.

A finalidade do convite

A escola, se não é, poderia e deveria ser um centro produtor e difusor de conhecimento. Ela pode se propor a

esse fim, mais do que qualquer outra instituição, pela tradição, pela legitimação, pelo reconhecimento, pela capilaridade e presença nas menores comunidades. E, principalmente, pelo sistema e rede nos quais se insere.

A escola tem uma atividade diária, consagra o mínimo de quatro horas por dia ao estudo, usa avaliação, é progressiva, é financiada para esse fim. Porém, é fácil reconhecer que ela não é a única instituição que produz conhecimento.

Qualquer comunidade humana vive produzindo e necessitando de conhecimento. Se essa comunidade é rural ou urbana, da periferia ou do centro da metrópole, se pretende se desenvolver, só vai ser possível se mais conhecimentos forem construídos pelos seus habitantes. Mas não é só de conhecimento que a escola e as comunidades vivem e precisam. Necessitam tanto de valores e de crenças como de novas relações pessoais, institucionais e de produção.

No meio rural e no campo, ou as comunidades incorporam, resgatam, assimilam, constroem novos conhecimentos, valores, relações, ou não saem do patamar no qual se encontram. Só que conhecimentos, valores, relações, muita gente que vive nas comunidades já tem de forma social, prática, o suficiente para sobreviver no seu dia-a-dia. Mas, na sociedade contemporânea, impôs-se a convicção de que esse tipo de conhecimento não é importante, nem muito verdadeiro. O conhecimento importante é o científico.

Essa convicção amplia o fosso entre a escola e a comunidade. Na hora em que ambos começam a entender que



os conhecimentos são de diversos tipos e atendem a necessidades diferentes, vão perceber que na comunidade há quem domine conhecimentos. E que poderiam ensinar na escola, compartilhar, num ambiente mais legitimado e reconhecido, os conhecimentos que têm. Quando isso acontece, muda radicalmente a relação entre a escola e as famílias.

A escola vai entender que não sabe ensinar a cozinhar, tomar conta de criança, plantar, cuidar dos animais, manejar o roçado e o criatório, fazer cerca, vacinar os animais, fazer uma feira, dividir o dinheiro do mês, tirar empréstimo, vender, organizar uma associação, preparar carne de sol, fazer queijo, manteiga. No entanto, são conhecimentos imprescindíveis que uma comunidade rural precisa ter, entre tantos outros.

Esses conhecimentos, considerados práticos, assimilados pela vivência e pelo trabalho no processo de desenvolvimento, precisam elevar seu patamar, chegar a um nível mais técnico, mais científico. Esse, por sua vez, precisa ser dominado amplamente pelas pessoas da comunidade, como acontece com a leitura, a escrita, a matemática e a informática.

Se não houver esse avanço, a comunidade não sai do patamar em que se encontra. Os criatórios dos animais vão ficar sempre em um nível precário, pois os jovens que foram para a escola nada trouxeram para o avanço deles. Os filhos se formam, concluem o ensino básico e os pais continuam cuidando dos animais do mesmo jeito de quando seus filhos não estavam na escola.

Em outras palavras, a escola não trouxe para a família uma contribuição científica, técnica, para melhorar o seu rebanho. Nem valorizou o que as famílias já têm, nem acrescentou o novo que lhes falta. O pai, a mãe, as lideranças locais estão à margem do processo, como se o papel da escola fosse outra coisa, como se o conhecimento que ela cultivava fosse de outra ordem e natureza, como se fosse para outro público. Os filhos são preparados para abandonar essa família, ir para a cidade, manejar outros conhecimentos, cuidar de outros valores e relações. Essa família está condenada a se manter no campo, sobreviver só com os conhecimentos já incorporados ao senso comum!

Evidente que, com esse pressuposto, a parceria entre a família e a escola não acontece, pois, o que está por trás é o resquício, alimentado pela cultura, de uma relação entre o ignorante e o sabido, em que ambas aceitam os papéis tradicionalmente atribuídos pela socie-

dade a uma e a outra. Uma domina o saber científico e técnico (e assim mesmo, com muitas reservas!) e a outra, o saber prático. Ambas estão bem no lugar e no papel que exercem.

O papel que atribuem à escola e à família

Se esses papéis são para permanecer, nem adianta falar de cooperação entre escola e família, porque ela já está contaminada e viciada. Já vem com vírus e pode estragar. Uma já vai se apresentar melhor do que a outra, com mais autoridade sobre a outra, uma avaliando a outra, uma sendo sujeito e outra sendo objeto, uma conduzindo o processo e outra se adaptando. São relações de subordinação e não de cooperação.

3. Construindo novas relações

As comunidades são como as pessoas: elas precisam evoluir, manter-se e perpetuar-se. Para isso, elas se apropriam do patrimônio construído pela sociedade. As formas de apropriação e o nível variam muito de lugar para lugar. Mas não se pode negar que as comunidades precisam cada vez mais de usar conhecimentos e cultivar valores e relações. Não podemos aceitar a idéia de que o filho chegou à universidade e a propriedade da família não tenha saído do Fundamental I.

Podemos imaginar, então, um centro produtor e difusor desses conhecimentos e valores: é a escola interagindo com as famílias. Os alunos participando da construção de conhecimentos úteis para melhorar a sua propriedade e o ganho de sua família, em que o nível de aproveitamento dos recursos da propriedade se amplia à medida que o filho avança na escola.

Se não acontecer assim, para que serve o conhecimento? Se ele não repercute nas casas, se não traz consequência, se não é útil aqui e agora, se não melhora a vida, o meio ambiente, a natureza, os animais, a vegetação, a água, a cidadania, o direito, a política, então, para que serve? Se servir para a vida, a escola passa a exercer a função de um grande laboratório, aberto à participação dos mais diversos autores, atores e agentes sociais, aos técnicos da saúde, da agricultura, às lideranças, aos pais e às mães de alunos.

Torna-se uma **escola aberta** não só nos finais de semana, não só com suas instalações, quadra de esporte e laboratório de informática, e sim com o seu projeto po-



lítico-pedagógico. Os pais passam a se sentir membros da escola, mesmo que não estejam no EJA, porque interação diretamente com seus filhos na propriedade. Os professores circulam nas propriedades e os familiares circulam nas escolas, numa relação de parceria, de intercâmbio, de troca de conhecimentos, experiências. A escola passa a pulsar com as demandas e necessidades da comunidade e vice-versa.

Estou escrevendo este artigo na mesma semana que estão passando pelas minhas mãos alguns projetos dos municípios para concorrer ao Selo Unicef. É gratificante perceber que as escolas vivenciaram, experimentaram o sabor de uma escola pulsando com a comunidade. Seu desafio vai ser incorporar essa oportunidade no dia-a-dia da escola, como projeto político-pedagógico e não só para concorrer ao selo.

4. Concluindo

Escolas com essa relação com a comunidade existem, têm nome e endereço: as que usam a Peads – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, criada pelo Serviço de Tecnologia Alternativa - Sertão. Dez dessas escolas, no estado de Pernambuco, estão vivenciando um processo de formação e capacitação em que participam familiares, gestores, educadores, alunos, e todos se envolvem nas práticas e conhecimentos úteis para as famílias.

Esse trabalho articula-se com o Centro Tecnológico da Agricultura Familiar - CTAF, com sede em Glória do Goitá (Zona da Mata) e Ibimirim (Semi-árido), nas quais

os sujeitos sociais recebem a primeira formação de dois dias; a partir daí, as formações na escola passam a contar sempre com alunos, familiares e educadores. O Unicef está patrocinando esse projeto, com uma rede de dez escolas, em dez municípios, e a Fundação Kellogg apóia a rede em mais dez escolas de dois municípios.

Pais e mães foram convocados a participar pelas suas qualidades, seus valores e seus saberes. As relações com a escola não são mais as mesmas; em casa, a relação com os filhos que estudam mudou, eles discutem e fazem juntos as ações discutidas na escola e na propriedade.

BIBLIOGRAFIA

- MOURA, Abdalaziz de. *Princípios e fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável*, uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo. 2. ed. Recife: 2003.
- MOURA, Abdalaziz de; VICENTE, Ilza André; SILVA, Socorro; MARIA, Iramaf (Org.) *Múltiplos olhares de uma caminhada pedagógica: a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – Peads*. Recife: 2006.
- MOC; SERTA, UEFS. *Educação rural, sustentabilidade do campo*. Feira de Santana: 2003.
- CEE; MEC. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. BSB, 2002.
- DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus, 1991. p.35-56.



TÂNIA DE FREITAS RESENDE*

“Coragem para a luta”: desafios e potencialidades da relação escola-famílias.



[...] expressamos nossos desejos de morte também quando sonhamos com um espaço onde não existem conflitos, nem diferenças, nada em desequilíbrio, nada em movimento, processo, transformação; tudo jaz na perfeita e absoluta calmaria do homogêneo massificado. [...]

Paixão alegre, desejos de vida dão muito trabalho, porque gestados no conflito, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das hipóteses, no choque do velho e do novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora, na ação do imaginar, sonhar os desejos juntamente com os outros. [...]

Estar vivo é estar em conflito permanentemente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. [...]

Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em romper o velho. Medo e coragem em construir o novo. Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte. [...]

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos; na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.

Este é o drama de permanecer VIVO... fazendo educação!

Madalena Freire, 1992, p. 13-14.

* TÂNIA DE FREITAS RESENDE é doutora em Educação, professora-adjunta da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE/FaE/UFMG).

Novos contornos da relação escola-famílias

“Vais encontrar o mundo”, disse-me meu pai, à porta do Ateneu.
“Coragem para a luta”.

Assim se inicia o livro *O Ateneu*, de Raul Pompéia, publicado em 1888. O narrador-personagem é Sérgio, garoto de 11 anos que acaba de ser deixado por seu pai em um internato para meninos.

O gesto do pai de Sérgio, ao deixar o filho na escola e recomendar “coragem”, pode ser usado para simbolizar a relação estabelecida pelas famílias, na época, com a instituição escolar. Tanto no regime escolar de internato, como era o caso do Ateneu, quanto no de externato, o filho era, durante o período letivo, entregue aos cuidados e à autoridade dos professores. A família tinha pouca participação direta em sua vida escolar. Quando comparecia à escola era, geralmente, para resolver problemas disciplinares e questões relativas a materiais e uniformes escolares, ou para participar de algum evento. Em síntese, até meados do século XX, na sociedade ocidental, as relações entre escolas e famílias não envolviam muitas interações diretas (Nogueira, 2006).

Esse cenário começou a mudar a partir da segunda metade do século passado, no sentido de uma aproximação entre as duas instituições e de uma intensificação dos contatos entre elas.

Mais do que isso, Terrail (1997, p. 68) afirma que ocorreu uma “reestruturação histórica da divisão de tarefas educacionais entre a escola e a família”, a qual evoluiu no sentido de uma “imbricação crescente de territórios”: enquanto a escola atraiu para si funções antes reservadas à família e passou a influenciar mais fortemente a vida familiar, os pais também passaram a interferir no sistema escolar, de formas diretas (como a participação em órgãos de gestão da escola) ou indiretas (por exemplo, por meio do apoio mais intensivo à escolaridade dos filhos).

Segundo estudiosos, como Montandon (2001) e Nogueira (2006), essa mudança nas formas e na intensidade da relação entre escolas e famílias ocorreu em virtude de profundas transformações vividas pelas duas instituições durante o século passado.

No âmbito da escola, verificou-se, entre outras transformações, uma importância crescente da escolarização,

levando à democratização do acesso ao ensino e à extensão da escolaridade obrigatória. A evolução dos princípios pedagógicos fez surgir uma preocupação com a continuidade entre os processos educativos familiares e escolares e com o bem-estar psicológico e emocional do educando, gerando maior necessidade de aproximação com as famílias.

Do ponto de vista das famílias, as autoras apontam, além de outras, transformações como a participação crescente da mulher no mercado de trabalho, a redução do número de filhos, o maior investimento educacional em cada membro da prole, a mudança nas relações hierárquicas e afetivas, tudo isso contribuindo para uma tendência ao acompanhamento mais próximo e sistemático do desenvolvimento do filho, incluindo sua vida escolar.

Assim, voltando à imagem usada no início deste artigo, pode-se dizer que as famílias de hoje são bastante diferentes da família de Sérgio, que as escolas não são mais como o Ateneu e que as relações entre as duas instituições intensificaram-se em consequência das mudanças vividas. Essa intensificação passou a ser alvo de políticas públicas educacionais voltadas para o incremento da cooperação entre famílias e escolas.

Ao lado disso, difundiram-se “uma ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que pregam a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes” (Nogueira, 2006, p. 156).

Os motivos alegados para essa parceria vão desde os efeitos positivos para o desempenho escolar dos filhos – argumento clássico que, enfatizado em diversas pesquisas, tem assumido os contornos de um dogma (Silva, 2003) – até a democratização da escola e da sociedade, passando pelo enfrentamento de múltiplas questões sociais, como a violência e o uso de drogas.

Entretanto, para além dos discursos, a aproximação entre escolas e famílias não acontece sem conflitos, tensões e ambigüidades. Para Silva (2003, p. 23), trata-se de uma “relação armadilhada”, no sentido de que é “eivada de todo um potencial conjunto de efeitos perversos”.

Montandon e Perrenoud (2001, p. 2) afirmam que o diálogo entre as duas instituições, o qual se pretenderia “permanente, aberto e construtivo”, é na verdade “desigual e frágil”, quando não impossível. Santos (2001) identifica uma “proximidade distante” entre pais e educadores.

Seja nos trabalhos acadêmicos, seja nas publicações da grande mídia, freqüentemente se evidenciam as dificuldades da comunicação, os desafios em relação à participação efetiva dos pais na escola e na vida escolar dos filhos, a complexidade da divisão de tarefas entre as duas instâncias de socialização.

Comumente, assiste-se a uma culpabilização recíproca entre pais e profissionais escolares, especialmente quando se trata de problemas como a indisciplina ou o baixo desempenho dos alunos nos estudos.

O fato é que, mais próxima ou mais distante, mais conflituosa ou menos, mais direta ou indireta, a relação entre escolas e famílias é, atualmente – pelo menos no que se refere ao ensino fundamental, no caso brasileiro – obrigatória para ambos os seus pólos. Não há como escapar dela.

A partir do momento em que os pais são obrigados legalmente a matricular o filho na escola e a assegurar sua freqüência às aulas, pode-se afirmar que um primeiro nível de relação entre família e escola está compulsoriamente estabelecido. Por menos freqüentes que venham a ser os contatos diretos entre as duas instituições, a relação estará instituída e trará desdobramentos para as dinâmicas internas das duas.

Nos dizeres de Perrenoud (2001, p.34),

[...] mesmo quando as relações diretas se rompem ou se reduzem à sua expressão mais simples, pais e professores permanecem interdependentes e continuam a comunicar através da criança.

No que se refere à escola, a obrigação legal vai além: o artigo 12 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) atribui aos estabelecimentos de ensino as incumbências de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e de informar os pais sobre a freqüência, o rendimento do aluno e a execução da proposta pedagógica.

Essas incumbências correspondem a uma das novas competências que Perrenoud (2000, p. 109) apresenta como prioritárias para a formação de professores/as do ensino fundamental: “informar e envolver os pais”.

Ou seja, embora, como em qualquer relação, a qualidade do vínculo entre escola e família dependa sempre de ambas as partes, considera-se caber à escola a iniciativa de promover a aproximação com as famílias e espera-se dos profissionais escolares a proposição de estra-



tégias de interação, a mediação de conflitos, a criação de processos colaborativos.

Trata-se de atribuições que não eram esperadas de um educador do Ateneu ou de outra escola da época, e de habilidades que ainda hoje não são devidamente enfatizadas nos cursos de formação inicial de professores.

Pode-se afirmar que, no exercício de uma nova profissionalidade docente (Nóvoa, 1992), requerida pelo mundo contemporâneo, os educadores escolares são chamados a um processo de reflexão crítica sobre sua experiência, à luz dos saberes das diversas ciências da educação, de forma a construir competências até então não asseguradas e responder a desafios muitas vezes imprevistos.

Para além da “ideologia da parentocracia”

Em 2001, a ONG La Fabbrica do Brasil realizou, em parceria com o Ministério da Educação, uma pesquisa voltada para a relação escola-família, na qual foram entrevistados 199 profissionais do Ensino Fundamental e

Médio (professores e coordenadores) de todas as regiões do país. Registraram-se, entre outros, os seguintes resultados:

- 99,5% dos entrevistados consideravam a integração família/escola muito importante, mas 70,3% dos profissionais da escola pública e 48,4% dos que atuavam em escolas particulares consideravam insatisfatória a participação das famílias na vida escolar dos filhos;
- 57,3% dos entrevistados atribuíam à família os problemas de disciplina existentes na maioria das escolas, afirmando que as famílias “são ausentes”, “não impõem limites”, “estão desestruturadas e com desregramentos” (La Fabbrica, 2001).

Em novembro de 2007, a revista *Nova Escola* publicou os resultados de uma pesquisa encomendada ao Ibope, envolvendo 500 professores das redes públicas de todas as capitais brasileiras (Gentile, 2007): 77% dos entrevistados assinalaram, como um dos principais problemas da sala de aula, a ausência dos pais, ao lado da desmotivação dos alunos (70%) e da indisciplina e falta de atenção (69%).

Os números das duas pesquisas confirmam uma tendência insistentemente verificada nos contatos com os profissionais escolares, em diferentes ocasiões: a de um discurso que culpabiliza as famílias por problemas escolares como a indisciplina ou o baixo desempenho dos alunos, desqualificando-as como omissas, ausentes, desestruturadas, desinteressadas, pouco participativas.

Esse discurso pode ser relacionado ao que Brown (1990, apud Silva, 2003) chama de “ideologia da parentocracia”: a idéia de que o principal fator de influência nos resultados educacionais seria constituído pelo desejo e envolvimento dos pais. Para o autor, essa ideologia teria vindo substituir, no caso do Reino Unido, a ideologia meritocrática, que associava o sucesso ou o fracasso escolar à aptidão e capacidade de cada aluno.

A esse respeito, um primeiro aspecto a ser ponderado refere-se ao fato de que, se boa parte da literatura educacional vem apontando os efeitos benéficos do envolvimento dos pais com a escolaridade dos filhos, essa ainda é uma questão em aberto, em relação à qual há várias polêmicas.

Montandon (2001) alerta que os estudos que abordam esses efeitos – seja em relação aos próprios pais, aos professores, aos alunos ou ao funcionamento da escola – baseiam-se em correlações e não em relações causais. Silva (2003) faz um panorama de vários desses

estudos, destacando, além daqueles que enfatizam os efeitos benéficos, outros que problematizam os resultados desse envolvimento.

Em pesquisa recente, em uma escola pública de Belo Horizonte, Diniz (2008) observa a prevalência da “ideologia da parentocracia”: nessa escola, a ficha avaliativa do aluno, entregue aos pais ao final de cada etapa letiva, inclui uma avaliação da participação familiar na escolaridade dos filhos, pois os educadores consideram existir uma correlação entre esta e o desempenho escolar. Entretanto, utilizando a classificação feita pelos próprios professores a respeito do envolvimento das famílias, a pesquisadora constata tanto crianças com bom desempenho que têm pais classificados como pouco participativos quanto o inverso.

Ainda que se considere a mobilização familiar como um fator de influência importante no desempenho dos alunos, o que chama a atenção é a recorrência com que se centralizam os argumentos *nesse* fator, excluindo as interrogações sobre outros, inclusive relativos à própria atuação da escola. Uma coisa é considerar que o envolvimento dos pais favoreça o sucesso escolar dos filhos; outra, é apontar como *principal* problema escolar a *ausência* ou *falta* de participação das famílias.

Diante da complexidade do problema do sucesso/fracasso escolar, essa se revela uma abordagem reducionista, que mistifica a realidade ao camuflar outros possíveis fatores de influência. Cabe lembrar que, na história da educação brasileira, isso já aconteceu em momentos anteriores, nos quais se explicou o “fracasso da/na escola”, prioritariamente, pela ideologia do dom, depois pela ideologia da deficiência cultural (Soares, 1986), dentre outras.

Segundo Silva (2003), a ideologia da parentocracia contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao responsabilizar as famílias pelo sucesso ou insucesso dos educandos, desresponsabilizando o Estado e culpando as vítimas. Do ponto de vista da relação entre escolas e famílias, essa ideologia encerra os educadores escolares em uma visão homogeneizadora das famílias, dificultando o estabelecimento de um efetivo diálogo com elas. Superar essa visão e empreender um diálogo de fato exige abertura para compreender a realidade de diferentes grupos familiares, seus valores, projetos, necessidades.

Imagine-se uma escola em que o índice de participação direta dos pais se mostre pequeno: baixa frequência às reuniões de pais, convocações para vir à escola não

As realidades dos grupos familiares são diversas e podem implicar continuidades ou descontinuidades culturais entre família e escola.

atendidas, bilhetes não respondidos, deveres de casa aparentemente não acompanhados...

Quais os caminhos de ação para os profissionais?

Rotular as famílias como pouco envolvidas, omissas ou pouco participativas é um deles. Essa opção significará encerrar as possibilidades de diálogo, encontrar uma justificativa relativamente simples e conservar o problema. Outro caminho, certamente mais complexo e desafiador, mas provavelmente também mais fecundo, é o que leva da ação à reflexão e à proposição. Refletir e buscar compreender ou interpretar o fenômeno é o primeiro passo dessa jornada.

Alguns elementos de reflexão

• **Ofício de pai/mãe de aluno**

Uma primeira reflexão relevante, no caso, aponta para o fato de que, ao matricular seu filho na escola pela primeira vez, os pais são chamados a exercer um novo ofício, um novo papel social, para o qual nem sempre estão preparados: o ofício/papel de “pai/mãe de aluno”, que é diferente do ofício de pai/mãe de criança ou jovem.

Por um lado, os pais passam a dividir com a escola responsabilidades educacionais antes restritas a eles – desde a responsabilidade de guarda e vigilância dos filhos até a de sua formação moral, por exemplo. Por outro lado, são chamados, também, a desempenhar tarefas, atender a demandas e assumir responsabilidades que antes não lhes eram imputadas.

Perrenoud (2001) faz um instigante inventário dos impactos da escolarização sobre as famílias, os quais envolvem desde o gerenciamento do tempo e do orçamento domésticos para enfrentar as necessidades ligadas à escola, até a atuação dos pais no acompanhamento à vida escolar da prole.

O exercício desse ofício de “pai/mãe de aluno” e, conseqüentemente, a intensidade e as formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos não ocorrem de forma idêntica em todos os casos ou em todos os grupos sociais. Ao contrário, dependem de uma variedade de fatores e condições: valores e projetos familiares, experiências anteriores de escolaridade vividas pelos próprios pais, experiências escolares do filho em questão, condições socioculturais, econômicas e até mesmo afetivas da família, formas de interação que a escola estabelece, entre outras.

• **Continuidade ou descontinuidade cultural entre família e escola**

A escola, freqüentemente, espera e conta com a participação das famílias com base em um modelo idealizado que corresponde apenas a algumas delas. Entretanto, as realidades dos grupos familiares são diversas e podem implicar continuidades ou descontinuidades culturais entre família e escola.

Diversos estudos no campo da sociologia das relações família-escola têm contribuído para essa compreensão. A pesquisa de Nogueira (2000), por exemplo, focaliza um tipo de família que corresponde ao ideal desejado pela maioria dos professores: os pais são professores universitários, com escolaridade elevada e grande investimento na vida escolar dos filhos, a qual é colocada como prioridade do grupo familiar e acompanhada por meio de estratégias diversificadas que incluem o apoio direto, a escolha do estabelecimento de ensino com base no critério de qualidade, entre outras.¹

A mesma autora, entretanto, em outra investigação (Nogueira, 2002), focaliza famílias de empresários cujos valores e projetos, voltados prioritariamente para a continuidade dos negócios da família, afastam os filhos, em alguma medida, do universo escolar, gerando certo desinteresse pelos estudos e uma relação predominantemente utilitarista com o conhecimento.

No que se refere às camadas populares, os estudos têm sido ainda mais numerosos e sinalizam, em grande parte dos casos, a descontinuidade cultural entre famílias e escolas, ou seja, a existência, entre as duas instituições, de lógicas distintas, de padrões de socialização que freqüentemente são não apenas diferentes e sim confrontantes ou dissonantes (Lahire, 1997; Thin, 1998; Nogueira e Abreu, 2004; Thin, 2006).

*[...] a escola não é detentora
de um valor intrínseco
universal e inquestionável.
Ela não representa
igualmente a cultura e
os valores dos diferentes
grupos sociais.*

Os diferentes trabalhos têm sido recorrentes em apontar que as famílias de camadas populares, na maior parte das vezes, atribuem valor à escola e à escolarização de seus filhos, mas nem sempre seguindo a mesma lógica e as mesmas estratégias de ação das famílias de camadas médias. Elas teriam formas específicas de presença na vida escolar da prole, em geral, mais indiretas que as das famílias mais escolarizadas (Viana, 2000).

- **Entre a valorização da escola e as dificuldades da participação direta**

Lahire (1997) é categórico ao afirmar que a idéia da omissão dos pais de camadas populares é um mito. Ele argumenta que os professores, ignorando as lógicas próprias das famílias, deduzem, dos comportamentos e desempenhos escolares dos alunos e da invisibilidade ou ausência dos pais na escola, que esses pais seriam desinteressados em relação ao desenvolvimento e, principalmente, à escolaridade da prole.

Na verdade, os pais podem se sentir desencorajados a comparecer à escola, até mesmo pelas diferenças sociais que os separam dos professores. Isso não significa, entretanto, que esses pais não participem, de formas próprias, da vida escolar dos educandos, como constata Lahire (1997), Viana (2000) e outros.

Para Lahire, mesmo quando as condições familiares realmente impedem qualquer tipo de atenção à escolaridade dos filhos, o termo “omissão” não se mostra adequado, por pressupor uma escolha deliberada, o que não corresponde às constatações de sua pesquisa.

Lareau (1989), em um estudo etnográfico em duas escolas públicas da Califórnia, comparando pais de classe média superior e pais operários, constata que os primeiros tinham contatos mais intensos e freqüentes com a escola. Entretanto, a autora conclui que, contrariamente à opinião dos professores, não havia diferenças significativas entre os dois grupos no que dizia respeito à valorização da educação escolar dos filhos.

A principal explicação para a menor participação direta dos pais operários na escola encontrava-se nas dificuldades destes, nas interações com os professores, em compreender o que eles diziam e em ajudar os filhos como esperado. Esses pais não confiavam na sua própria “competência educacional” para o apoio escolar aos filhos.

Em uma investigação sobre as concepções e práticas escolares e familiares em relação ao dever de casa,

em Belo Horizonte, MG, também chegamos a conclusões equivalentes. Ao comparar o acompanhamento dos deveres de casa feito por pais de camadas médias e de camadas populares, constatamos, por um lado, um consenso entre os dois grupos quanto à importância desse acompanhamento e, por outro, uma grande desigualdade nas condições de efetivá-lo, nas famílias populares (Resende, 2007).

- **Do “escolacentrismo” à busca de um diálogo efetivo**

Ao tomar contato com esses diferentes estudos, cabe lembrar: a instituição escolar, tal como a conhecemos hoje, como componente de um sistema nacional de ensino, é uma construção social relativamente recente, a qual, a partir do século XIX, nos países desenvolvidos, e somente no século XX, no Brasil, progressivamente se impôs aos diversos grupos sociais, tornando-se legalmente obrigatória.

Isso significa que a escola não é detentora de um valor intrínseco universal e inquestionável. Ela não representa igualmente a cultura e os valores dos diferentes grupos sociais, o que gera níveis desiguais de adesão ao *ethos* escolar² por distintas famílias, sem que isso signifique demérito para nenhuma delas – a não ser sob o ponto de vista estritamente escolar ou, mais do que isso, “*escolacêntrico*” (Silva, 2003).³ Assim, é

o autismo cultural da instituição escolar, ao pressupor e funcionar de acordo com um determinado padrão cultural, que coloca os alunos e suas famílias em situações mais ou menos vantajosas face aos seus requisitos (Silva, 2003, p. 106).

Tais reflexões tornam-se relevantes para planejar e avaliar criticamente os projetos que buscam incentivar o envolvimento parental na vida escolar dos filhos. Stein (1988, apud Silva, 2003) propõe que, em vez de tentar mudar os estilos de vida das famílias da classe operária

de modo a ajustá-los aos padrões das classes médias, busque-se compreender e potencializar os pontos fortes do próprio modo de vida dessas famílias. Para o autor, os programas deveriam estimular, no caso das camadas populares, mais a orientação e o apoio – que seriam os pontos fortes de tais grupos – do que atividades sistematizadas de ensino por parte dos pais.

Porém, mais importante do que essa conclusão específica parece ser o princípio geral que orienta a proposta: uma escola capaz de dialogar com as famílias deve ser uma escola capaz de se descentrar, de ler a realidade do outro para, a partir daí, elaborar proposições que contribuam para estabelecer pontes entre essa realidade e os objetivos que se pretende alcançar.

Silva (2003) chama a atenção para o fato de que, quando falam a respeito de parceria com as famílias ou de participação dos pais, a maioria dos educadores escolares tende a pensar a família como extensão da escola e os pais como agentes dos professores, em vez de empreender uma tentativa genuína de conhecimento mútuo, troca de saberes, conhecimentos e experiências. São os valores e as lógicas próprias da escola que tendem a dominar o pretenso diálogo, o qual não se reverte, dessa forma, em diálogo verdadeiro.

- **“Famílias desestruturadas” ou novas formas de ser família?**

Um outro aspecto que merece reflexão, nesse sentido, são as recorrentes referências, entre os educadores escolares, às “famílias desestruturadas” ou que “não impõem limites” como causadoras de problemas na escola, especialmente os relativos à indisciplina.

É fato que os professores muitas vezes enfrentam problemas que, embora influenciem no processo pedagógico, vão muito além de suas esferas de atuação e têm origem na família. É evidente que há famílias muito permissivas e outras cujas dinâmicas internas comprometem a qualidade de sua própria ação educativa.

Porém, mais uma vez, utilizar as generalizações anteriores para o conjunto das famílias significa adotar um discurso homogeneizador, normativo, o qual dificulta a construção de uma atitude propositiva da escola, a partir de um efetivo diálogo com as famílias.

Os autores do campo das ciências sociais são unânimes ao afirmar que não há “família” e sim “famílias”, com diferentes arranjos e modos de funcionamento. O conceito é polissêmico, ganhando significados diferentes de acordo com a época histórica e o meio sociocultural considerado (Bruschini, 1989).

Atualmente, vivemos um momento de grandes e profundas transformações nas formas de organização e na própria concepção de família. Carvalho e Almeida (2003) citam, entre outras mudanças:

- declínio do poder patriarcal e de controles religiosos e comunitários;
- ampliação da autonomia dos membros da família;
- aumento do número de separações, divórcios e novos casamentos;
- maior diversidade de arranjos familiares, incluindo maior número de famílias recompostas, com filhos de casamentos diferentes, famílias monoparentais, uniões homossexuais;
- redução do tamanho médio das famílias.

Para os autores,

[...] à primeira vista, essa nova realidade pode dar a impressão de que as famílias estão desestruturadas, ameaçadas, ou, até mesmo, em vias de extinção. Uma leitura mais cuidadosa e acurada, porém, deixa patente sua plasticidade e sua enorme capacidade de mudança e de adaptação às transformações econômicas, sociais

[...] a abertura da escola à comunidade e, portanto, às famílias, manifesta-se inicialmente pela forma como a instituição trata os próprios alunos.

e culturais mais amplas, bem como sua persistente relevância, notadamente como espaço de sociabilidade e socialização primárias, de solidariedade e de proteção social (Carvalho; Almeida, 2003, p. 112).

No que tange às novas relações estabelecidas no seio das famílias, observa-se uma tendência a relações mais horizontais, menos hierarquizadas, substituindo-se “uma ‘educação retificadora’, corretora e moral das crianças, por uma ‘pedagogia da negociação’” (Carvalho; Almeida, 2003, p. 112).

Quanto a esse aspecto, o que se constata é que as mudanças não se restringem ao âmbito das famílias. Na sociedade como um todo, verifica-se uma nova relação com a autoridade, quando não uma “crise de autoridade”; uma ênfase nos direitos individuais, inclusive das crianças e jovens; uma tendência à democratização das instituições e ao relaxamento das formas mais tradicionais de controle social sobre o comportamento.

Esse é um processo também vivido pela escola, que já não pode recorrer a todos os métodos de disciplina-mento do “Ateneu” ou de outros colégios da época – onde, aliás, os atos de indisciplina e de desafio à autoridade nem por isso estavam totalmente banidos, como demonstra o relato de Sérgio, na obra de Raul Pompéia.

Portanto, novamente o que se conclui é que o discurso estereotipado sobre as “famílias desestruturadas, que não impõem limites” é simplificador e reducionista. A (in)disciplina escolar é um processo complexo e desafiador, relacionado a diversas causas, inclusive a processos macrosociais, bem como a fatores ligados à própria atuação da escola.

Colocar as famílias como “bode expiatório” significa furtar-se a um efetivo enfrentamento da questão, que exigiria uma abordagem compreensiva para a qual a própria família teria contribuições a oferecer, no contexto de um diálogo efetivo.

Potencialidades de uma relação: “coragem para a luta”...

As considerações feitas até o momento levam a indagar o que efetivamente se deseja quando se fala em relação entre escolas e famílias e usam-se termos como parceria, cooperação, participação, envolvimento. Deseja-se apenas criar formas de levar as famílias a contribuírem para o sucesso escolar dos filhos, a auxiliarem a escola no âmbito da lógica dessa instituição, ou tem-se disposição para efetivamente aprofundar uma relação?

Como lembra Silva (2002), o termo “relação” implica um *continuum* de interações que pode ir da cooperação ao conflito, sendo este último presente em qualquer relação humana, na forma de ambigüidades, tensões, embates, disputas, dificuldades de comunicação, confrontos de interesses ou de pontos de vista. Fugir ao conflito, esquivar-se da diferença, significa renunciar ao dinamismo da vida. Entrar de fato numa relação exige coragem para assumir as potencialidades e os desafios da abertura ao universo do outro, que pode enriquecer e complementar o meu, mas também pode questioná-lo e colocar em xeque alguns de seus fundamentos.

Do ponto de vista da escola, isso significa que estreitar a relação com as famílias supõe muito mais do que intensificar reuniões de pais, promover eventos ou projetos envolvendo as famílias ou “dias da família na escola” – embora possa incluir tudo isso. Significa, antes de tudo, ter disponibilidade para a mudança na própria instituição escolar, em suas práticas, na relação pedagógica (Silva, 2003). Não há como alterar significativamente uma relação com mudanças em apenas um de seus pólos.

Canário (2006) destaca um ponto importante a esse respeito: a abertura da escola à comunidade e, portanto, às famílias, manifesta-se inicialmente pela forma como a instituição trata os próprios alunos. A família está sempre “presente” na escola e na sala de aula, na figura do aluno. Desde as presenças ou ausências deste, sua pontualidade ou seus atrasos, até sua etnia, seu pertencimento de classe, os conhecimentos prévios que detém ou não, sua linguagem, seus valores, suas disposições, são inúmeros os aspectos que têm grande relação com a estrutura e as dinâmicas familiares.

Portanto, o tipo de relação pedagógica que se estabelece com esse aluno, o modo como é tratado, a forma como sua realidade é ou não levada em conta, o lugar que ele ocupa como sujeito no projeto pedagógico são importantes focos de atenção no que tange à relação escola-famílias.

Quanto às interações diretas com as famílias, uma atitude de vigilância em relação ao “escolacentrismo” pa-



rece essencial. Ou seja, cabe à escola interrogar-se em que medida, nas situações interativas que propõe, existe realmente espaço para esse “outro” que são as famílias. Nesse sentido, diversas questões podem emergir:

- Quais os motivos pelos quais chamamos os pais à escola?
- Há oportunidades para falar do que eles realmente gostariam de tratar?
- As reuniões de pais, pela forma como são propostas e conduzidas, contribuem mais para encurtar ou para aumentar as distâncias sociais e culturais entre família e escola?
- Como é distribuído o poder nos canais institucionais de participação dos pais, tais como conselhos, assembléias, colegiados?
- A escola está aberta a formas “não-escolares” de envolvimento com as famílias e com a comunidade?
- Em que medida ela se envolve com as questões locais?

Enfim, inúmeras são as questões que poderiam ser levantadas a partir de uma ótica de verdadeira mudança na relação escolas-famílias. São questões que indicam desafios, trabalho, possibilidades de resistências mútuas. O *status quo* pode ser mais cômodo, tanto para a família quanto para a escola.

Entretanto, são questões que apontam, também, para potencialidades de uma relação que envolve as duas principais instituições responsáveis pela formação das novas gerações. Como tal, são instituições que enfrentam desafios comuns de formas diferentes, a partir de suas



próprias especificidades, e que certamente têm muito a aprender uma com a outra.

Na pesquisa realizada pela ONG La Fabbrica, foi registrado o seguinte depoimento de uma professora:

[...] Já ouvi alguém dizer que a luta entre família e escola, a escola já perdeu. Parece que a família coloca o filho na escola e acha que aquele momento é de total responsabilidade da escola. Eu também acho que essa luta a gente já perdeu porque a escola vai ter que assumir a responsabilidade porque senão ninguém assumirá.

Professora de escola particular e pública, MG.

(La Fabbrica, 2001, slide 80)

O depoimento expressa um dos modos como frequentemente tem transcorrido a relação escolas-famílias: como uma “luta” entre os dois pólos, na qual está em jogo a atribuição de responsabilidades entre eles, “perdendo” aquele que fica mais sobrecarregado com as tarefas educacionais. Entretanto, há outros “perdedores” quando a luta se dá nesses termos: o educando, seu processo formativo, a sociedade, a Educação e tudo o que dela depende... inclusive o pólo supostamente “vencedor”.

Talvez haja uma outra “luta”, mais necessária e mais digna de ser empreendida: aquela que se refere à coragem de estabelecer relações autênticas, transitando entre cooperação e conflito, reconhecendo diferenças, aprendendo com elas, articulando parcerias, construindo o novo e assumindo, de fato, a educação.

Quando o pai de Sérgio o deixou na porta do internato e disse “coragem para a luta”, a mensagem subentendida era de que o menino estaria, dali em diante, sozinho para enfrentar seus desafios, desprovido do apoio direto da família e distante do aconchego do lar.

Considerando a “luta necessária” aqui mencionada, pode-se pensar que, no primeiro dia de aula, em uma escola contemporânea, pais, professores e alunos poderiam dizer, uns aos outros, “coragem para a luta”. E que a grande potencialidade dessa luta estaria no fato de que ninguém a enfrentaria só.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.
- BROWN, Phillip. The “Thrid Wave”: Education and the ideology of parentocracy. *British journal of sociology of education*, 11 (1), p. 65-85, 1990. In: SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada* – interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica da família. *Revista brasileira de estudos populacionais*, v. 6, n. 1, p. 1-23, jan.-jun. 1989.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARVALHO, Inaiá M. M.; ALMEIDA, Paulo Henrique de. Família e proteção social. *São Paulo em perspectiva*, v. 17, n. 2, 2003, p. 109-122. Disponível em: <www.scielo.br>.
- DINIZ, Elânia Duarte. *Relação família-escola e avaliação escolar*: um estudo no contexto dos ciclos. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2008.
- FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 11-14.
- GENTILE, Paola. A educação vista pelos olhos do professor. *Nova Escola*, n. 207, nov. 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/pdf/0207/capa.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2008.
- LA FABBRICA DO BRASIL. Observatório do Universo Escolar. *Escola & Família: instituições em conflito?* Abril de 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20onosso.ppt>. Acesso em: 2 nov. 2008.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar em meios populares*: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LAREAU, Annette. *Home advantage* – social class and parental intervention in elementary education. New York: The Falmer Press, 1989.
- MONTANDON, Cléopâtre. O desenvolvimento das relações família-escola. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe, op. cit., p. 13-28.
- MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul.-dez. 2006.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.
- _____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice. *A escolarização das elites*: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49-65.
- NOGUEIRA, M. A.; ABREU, R. C. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, n. 39, p. 41-60, jul. 2004.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.
- PERRENOUD, Philippe. Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe, op. cit., p.29-56.
- PERRENOUD, Philippe. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe, op. cit., p. 57-112.
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RESENDE, Tânia F. Dever de casa, espelho de desigualdades. *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Recife/PE, mai.-jun. 2007. Disponível em: <www.sbsociologia.com.br/congresso_vo2/papers/GT7>.
- SANTOS, Raquel B. *A comunicação entre pais e educadores*: uma proximidade distante? Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001.
- SILVA, Benedicto (Coord.). *Dicionário de Ciências Sociais* – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1987.
- SILVA, Pedro. Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, Jorge Ávila (Org.). *Pais e professores*: um desafio à cooperação. Porto: Asa Editores, 2002. p. 97-131.
- SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada* – interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- STEIN, P. Family life, social class and school achievement. Texto policopiado. In: SILVA, Pedro. *Escola-família, uma relação armadilhada*, op. cit.
- TERRAIL, Jean-Pierre. La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés Contemporaines*, n. 25, p. 67-83, 1997.
- THIN, D. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.
- THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confronto entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 11, n. 32, p. 211-225, mai.-ago. 2006.
- VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

NOTAS

- 1 Cabe ressaltar, contra a “ideologia da parentocracia”, que mesmo no caso dessas famílias o sucesso escolar dos filhos, embora claramente favorecido, não é totalmente assegurado. Na pesquisa de Nogueira (2000), 14% dos sujeitos – 37 estudantes de cursos superiores da UFMG – apresentaram acidentes em seu itinerário escolar e 28% de seus irmãos apresentaram “atrasos, interrupções e, até mesmo, alguns casos de abandono de estudos” (p. 151).
- 2 A expressão “ethos escolar” designa aqui a totalidade dos traços que caracterizam a escola como instituição cultural e social, diferenciando-a das demais instituições. Por meio delas, busca-se fazer referência, especialmente, aos padrões, ideais e valores que dominam a cultura escolar e tendem a controlar o comportamento de seus membros (Silva, 1987).
- 3 Silva (2003) chama de “escolacentrismo” a perspectiva mais comum nas propostas de aproximação família-escola, as quais, segundo o autor, em geral mantêm a lógica da escola como dominante, procurando moldar o funcionamento da casa e da família, bem como o tipo de interações com a escola, de acordo com essa lógica. Não se observa, da parte da escola, uma atitude equivalente – ou seja, ouvir as famílias e proporem-se mudanças a partir disso.



RELATO: CENTRO DE REFERÊNCIA INTEGRAL DE ADOLESCENTES – CRIA

Uma construção coletiva de encontros e encantamentos

CARLA LOPES¹

IRENE PIÑEIRO

MARIA ELEONORA L. RABÊLLO

A CASA... e como tudo acontece.



O Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA

é uma organização não governamental sediada no Pelourinho, na cidade de Salvador, Bahia. A **casa** que abriga essa organização se configura como um **laboratório**, onde são desenvolvidas práticas artístico-pedagógicas, a partir de experimentações criativas com crianças, adolescentes, jovens e adultos, moradores de comunidades situadas nas periferias de Salvador.

O caminho do CRIA sempre foi marcado pela busca de múltiplas possibilidades de educar, interagir e criar coletivamente.

Nesse caminhar, vamos, com uma equipe multidisciplinar de jovens e adultos, construindo e aperfeiçoando uma proposta educativa para e com crianças, adolescentes, jovens e adultos e também com suas referências parentais e comunitárias. No encontro, todos e todas estão completamente inseridos no processo educa-

tivo, lidando com os desafios dos seus próprios processos de aprendizagem, das relações pessoais, da interação com os temas trabalhados e com as realidades nas quais operam socialmente.

A formação, no contexto do Programa de Educação para a Cidadania, é colocada em prática por meio de um currículo aberto e estruturada em três grandes eixos temáticos: educação, saúde e cultura. Também agrega as questões que emergem do cotidiano e da atuação comunitária dos jovens dinamizadores culturais e contribui para o desenvolvimento pessoal, para a construção de projetos de vida e para a constituição das identidades dos grupos artísticos partindo das questões-chaves **Quem sou eu?** e **Quem somos nós?** – gerando a arte do CRIA, traduzida nas peças, nos recitais poéticos e, especialmente, na descoberta de cada pessoa que a **casa** abriga.

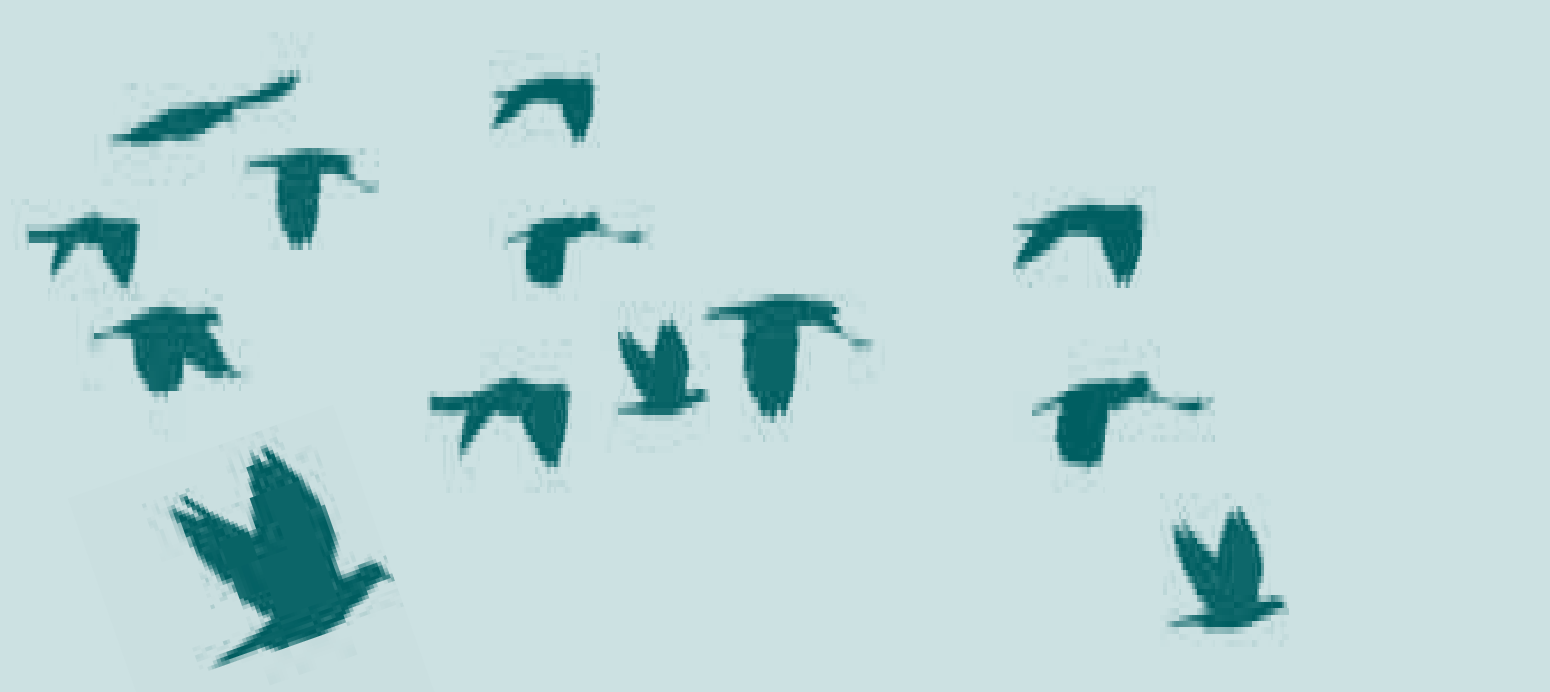
A formação também impulsiona a organização desses adolescentes, jovens e adultos que, agregados em grupos de atuação, constituem o que chamamos de **Cria-Comunitário**. Ele se revela nas ações dos dinamizadores culturais, nos seus **territórios**¹ de atuação, com base em seus Planos de Atuação Comunitária.

O Programa de Educação para a Cidadania integra a dimensão da formação para a atuação comunitária em produção cultural, comunicação, cultura da infância, saúde e direitos sexuais e reprodutivos, articulação e mobilização social, entre outras áreas de conhecimentos e habilidades.

O CRIA é um espaço de questionamento, de educação para a autonomia² de toda a sua equipe, que se percebe como um grupo coletivo disposto a participar e interagir com os novos grupos que são formados no contexto de seu Programa ou fora dele, com outras redes e movimentos sociais, para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

¹ CARLA LOPES é pedagoga e coordenadora geral de teatro do Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA.

IRENE PIÑEIRO é coordenadora da Área de Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos do Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA.
M^{te} ELEONORA L. RABÊLLO é coordenadora do Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA.



O exercício criativo, pautado na coletividade e na multiplicidade dos conhecimentos e habilidades de cada integrante, é constante e acontece nos encontros de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação. Esse exercício dos grupos gestores do CRIA e do Programa de Educação para a Cidadania fortalece a sua vocação como uma casa de educação e como uma organização da sociedade civil, articuladora de redes de trocas e de construção de novos conhecimentos e de novas possibilidades.

A Rede Ser-tão Brasil³ e a Rede Latino-Americana de Arte e Transformação Social⁴ são dois dos principais grupos de atuação e dinamização do CRIA.

Elas são tecidas por várias mãos de jovens e adultos que integram esses grupos, com um olhar aberto e sensível para os mestres populares, para as culturas tradicionais e para a grande riqueza presente na diversidade cultural de nossas comunidades. Incorporamos a isso, diálogos criativos e transformadores, pautados na equidade, tomando a arte como expressão das suas culturas, do seu fazer e do seu desejo de transformação.

Na casa que abriga o CRIA, no Pelourinho, centro antigo de Salvador, encontra-se seu coração, como um laboratório acolhedor da diversidade e de múltiplas possibilidades. Ele é também um ponto a partir do qual tudo se irradia para as comunidades, cidades, redes e parcerias e para onde, depois, tudo converge, agregando novos saberes e aprendizados advindos dessas trocas, desses diálogos, fortalecendo e reafirmando a cada dia nossa missão institucional:

[...] provocar nas pessoas, por meio da arte-educação e do despertar de sensibilidades, atitudes transformadoras de si mesmas e da sociedade em que vivem, de forma coletiva e comunitária.

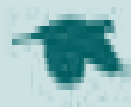
A família na CASA



A família,⁵ nesta casa, tem seu lugar. Ela é o ponto central na experiência educativa do CRIA, sobretudo porque entendemos que, nas famílias, encontram-se os padrões que direcionam também a formação dos dinamizadores, e suas escolhas, interferindo na relação deles com o mundo, baseados em seus valores, normas, ritos e hierarquias.

Assim, no CRIA, a família é considerada um parceiro fundamental para a sustentabilidade institucional. É com ela que acompanhamos o desenvolvimento pessoal dos jovens, escutamos sua história, registramos suas opiniões e compreendemos a dinâmica familiar dos adolescentes, o que amplia nossas possibilidades de formação integral desses sujeitos.

A família participa do Programa de Educação para a Cidadania em diversos momentos. A tônica sempre é o encontro, a aproximação. Por intermédio do diálogo, bus-



camos juntos respostas para tantas indagações. Temos formações específicas para as famílias (cerca de seis a oito anuais), nas quais são debatidos temas elegidos pelo grupo, junto com a equipe do CRIA.

Nos últimos anos, foram priorizados temas relacionados à saúde e aos direitos sexuais e reprodutivos.

Nos ensaios abertos, quando são apresentados recitais poéticos e peças teatrais, as famílias são convidadas assisti-los e a opinar sobre eles para enriquecer o que se coloca em cena. Para quebrar mitos, preconceitos e estereótipos herdados dos pais, avós e aproximá-los dos que os filhos e filhas estão aprendendo, descobrindo. Além disso, trata-se de um espaço de troca de impressões sobre o desenvolvimento pessoal dos adolescentes.

Nos marcos festivos, como o São João, o Caruru de Cosme e Damião, o Natal, juntos, jovens, educadores, mães, pais e amigos louvam a alegria de estarem juntos, reinventando momentos mais brincantes e provocadores de trocas, diálogos e afetividades.

Também acontecem conversas individuais com as famílias ou com elas e os adolescentes, seja por uma solicitação dos educadores ou por uma demanda da família. Nessas conversas, são tratadas questões de conflitos familiares e/ou dificuldades específicas do adolescente,

O que é família? A peça *Diálogos*, criação coletiva encenada pelo grupo *Pais e Filhos*,⁶ define coletivamente família como:

[...] um composto de pessoas formado por pais, filhos, tios, tias, avós e tataravós. Pessoas unidas por vínculos sanguíneos ou não.

É esse conceito que orienta o nosso trabalho. Para estar no CRIA, são realizados alguns acordos entre o adolescente/jovem e a instituição e entre esta e a família. Um deles é que esse adolescente tenha uma “referência familiar”. Na maioria das vezes, são mães, avós ou tias, mas estão presentes também madrinhas, vizinhas e amigas. Mulheres.

A idéia de família está geralmente relacionada a um parentesco (vínculos sanguíneos) ou, segundo o IBGE, a uma “unidade doméstica residencial”.

Segundo o historiador francês Jean-Louis Flandrin, o conceito de família mais restrito, que relaciona parentesco com co-residência, não existia há poucos séculos. Somente a partir do final do século XVIII foi que essa definição ganhou força.

A família dos adolescentes que participam do CRIA não difere muito daquela apresentada nas pesquisas. Uma das características atuais da família refere-se à redução do número de filhos. Isso se deve à redução da taxa da fecundidade de mulheres adultas, hoje, com média de 2,7 filhos.

Notamos assim que a mulher tem conquistado outros espaços além da maternidade. Temos muitas famílias monoparentais chefiadas por mulheres,⁷ de classes populares, com baixa escolaridade, trabalhadoras domésticas, diaristas, do lar e/ou desempregadas.

A ausência do pai é freqüente. Em alguns casos, os/as filhos/as não conhecem seus pais. Às vezes, estes também não sabem que são pais. É a cultura do desconhecimento. No entanto, os homens também buscam novos lugares e papéis sociais. Permitem-se experimentar novas formas de vivência da masculinidade. Já se fala em masculinidades, no plural, para dar conta dessa diversidade do papel masculino. Assim, alguns vivenciam a paternidade de forma plena, embora em número muito reduzido.

Meu sonho é conhecer meu pai, me formar e ser respeitada.

Eliana, 15 anos/Grupo Pais e Filhos.

A mulher aparece como a grande referência familiar. Apesar de todo o processo de emancipação, com a conquista de direitos e a ocupação de espaços públicos, ela ainda é a rainha do lar, acumulando o que costumamos chamar de dupla jornada de trabalho. No entanto, essa nova mulher determinará modificações fundamentais na estrutura familiar.

De tanto falarmos em família e em famílias desestruturadas, avançamos para nos permitir interferir na constituição/construção de diferentes famílias, modificando assim uma das mais fortes e tradicionais instituições sociais, responsável pela reprodução dos valores vigentes, entre eles, o modelo patriarcal ainda predominante no Brasil.

O aumento do número de separações, de re-casamentos, o reconhecimento do direito de casais homossexuais na adoção de crianças, um novo lugar social assumido pelo homem, são outros fatores que determinam novos arranjos familiares.

Essas mudanças no formato familiar não devem, no entanto, modificar a função dos pais de proteger, aca-



lentar e prover seus membros. O artigo 220 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA afirma:

Aos pais, incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Por outro lado, o Estado assume compromissos com a família, como prega a Constituição Brasileira de 1998:

Capítulo VII

Da família, da criança, do adolescente e do idoso

Art. 226.

A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Art. 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Minha família é tão grande e tão pequena, e a minha tão complicada. Neste momento aqui com vocês, eu me sinto em casa. Agora, aqui no mundo, de um jeito ou de outro, somos um família.

Texto da peça *Diálogos*.

Em relação à mulher, essa referência familiar pertence a uma categoria de gênero que por si só a coloca em uma condição social desfavorável. Junte-se a isso, sua et-

nicidade (negras), classe social e grau de escolaridade e estamos diante de um quadro social bastante adverso.

Neste lugar de mulher e referência familiar, as mulheres assumem uma infinidade de tarefas, o que pode, em alguns casos, resultar em certa negligência em relação a seus filhos. Têm dificuldades em participar de reuniões e comemorações de escolas ou outros espaços de acompanhamento de formação dos adolescentes. Essa ausência é compreendida pelo adolescente como falta de amor, de cuidado.

Ser mulher é matar um leão todos os dias; é dormir e acordar num mundo cheio de preconceitos; isso é ser mulher... Mulher... anseios, desejos, expectativas, tabus, encontros e desencontros, medos, sonhos e fantasias... mulher, mulher, mulher... mães, filhas, tias, irmãs, avôs, buscas constantes. Projetos e sonhos a realizar, vontade de ser e de fazer, de se entregar e se soltar. Mas os desencontros traçam caminhos desconhecidos que se perdem com os desejos e fica a realizar [...]

Texto da peça *Diálogos*.

Entre outras pesquisas, a Gravad/2004⁸ demonstra que, ao contrário do que diz o senso comum, que vê o adolescente como rebelde, em conflito com a família, esta é uma instituição fundamental para os adolescentes. Essa pesquisa evidencia que, ao lado da valorização da família, tornar-se mãe ou pai ainda se apresenta como um projeto de reconhecimento social.

Quero ser advogada, juíza ou promotora; meu maior medo é perder meus pais, pois amo minha família.

Daniela Oliveira, 12 anos/Grupo Pais e Filhos.

Os problemas de moradia enfrentados por essa população vão também influenciar no arranjo das famílias e suas relações. São conhecidos os puxadinhos/laje que mantêm a família próxima, não necessariamente unida. As relações de vizinhança, de solidariedade, a necessidade de estar junto, para sobreviver diante de uma série de adversidades, criam laços familiares, vínculos entre as mulheres. Assim, amigas e vizinhas se juntam a mães ou as substituem para responder às demandas da maternidade. Vemos então que, às vezes, torna-se necessário mais de uma mulher para dar conta desse papel.

A família no centro da cena



O Grupo Pais e Filhos é composto por pessoas entre 10 e 62 anos.

Fazer teatro com membros da mesma família, ou com pessoas que se sintam família (mãe e filho, irmão e irmã, primas, amigos e vizinhos), é um grande desafio: misturar diferentes gerações, pontos de vista, trazer à tona conflitos vividos no dia-a-dia, enfrentar limites do corpo, da voz, da emoção, estando junto e sendo igual a crianças, adolescentes e a pessoas mais velhas.

Despir os preconceitos e armaduras para se revelar ao outro, encontrar esse outro e poder dizer, em um curto espaço de tempo e com arte, coisas que em uma vida inteira no ambiente familiar, em virtude do corre-corre, dos papéis, das hierarquias, dos medos e dos receios, não foram ditas.

Discutir a família, sua constituição, seu sentido e importância com pessoas do mesmo núcleo familiar e pessoas que estão começando a se conhecer não é tarefa fácil. Requer atitude, desprendimento, sentidos aguçados e sensibilidade para escutar, falar, brincar, jogar e se arriscar a aprender, a ser e a conviver.

Quando penso em família, penso que é tudo!.

Às vezes eu me pergunto: será que eu consigo viver sem ela?

Pai, mãe, irmão, vizinho pessoas unidas por vínculo sanguíneo.

Ou não.

Texto da peça *Diálogos* (criação coletiva).

Buscando o diálogo com o outro, por meio de jogos teatrais, música e dança, os integrantes do grupo procuram situar suas realidades, em diferentes instâncias, trazendo questões fundamentais da sua existência:

- Quem sou eu?
- Por que nasci?
- Será que viverei até os 80 anos?
- Por que meu pai me rejeitou?
- Será que meu filho vai se orgulhar de mim?

Essas e outras questões são as chaves para se abrir, abrir o outro e poder dizer:

“Eu estou aqui, existo, sou cidadão, quero e tenho o direito de ser feliz sendo o que sou”.

A história de vida de cada um e de cada uma é trazida naturalmente, o que permite que, a cada dia, aprenda-se com a arte e a partir da arte. Falar de si, dividir aprendizados e descobrir coisas novas tornam-se necessidades e, naturalmente, nesse processo, eles e elas se descobrem **artistas** de uma arte maior, nunca percebida antes: a arte de viver e conviver, aceitando as diferenças e descobrindo objetivos comuns.

Quero continuar com a coragem de ser eu mesma, realizei muitos sonhos e quero continuar a sonhar.

Vera da Hora, 50 anos/Grupo Pais e Filhos.

No cotidiano, música, dança, improvisação, histórias, criação de textos, acontecimentos importantes, tudo cabe no universo da criação, tudo está intimamente ligado ao universo da arte que traz desordem, ordem, organização e desprendimento para liberar as expressões; que se interligam e lentamente dão formas bonitas que traduzimos em um espetáculo teatral, com o sugestivo nome de *Diálogos*, resultado de uma construção gradual de ideologias e concepções diferentes de mundo, expressas em cena, democratizando saberes. Na elaboração da peça, cada pessoa é um elemento único e primordial, com seu jeito e disposição de ser.

O teatro realizado no CRIA apresenta possibilidades de reinventar a vida, aprendendo a fazer uma arte que tem características que permitem transcender e modificar as realidades. Assim, as mulheres podem trazer para a cena, a mãe, a dona de casa que antes só tinha,

como espectadores, suas panelas e fazeres domésticos, e agora se tornaram “atrizes” junto com seus filhos, falando de seus direitos, questionando outras mulheres e homens sobre os papéis sociais à eles e à elas impostos, dançando, interpretando, despojando-se lindamente junto com outras pessoas no grupo.

Marias, Celestes, Marinalvas... mulheres negras, brancas índias...
mães, muitas vezes pais, arrimos de família.

Trecho da peça *Diálogos*.

Gislene Santana, 20 anos/*Grupo Pais e Filhos*.

Por meio do entendimento da criação, os componentes do grupo descobrem-se criativos, experimentando a troca de papéis, comportamentos, atitudes que ligam o belo ao fazer artístico. A arte tem missão diversa e, por isso, é sagrada; tem relação direta com a vida e nos permite reinventá-la.

Meu primeiro olhar para o mundo foi um pouco tarde, mas foi quando percebi que não era só mais uma no mundo.

Trecho da peça *Diálogos*.

Diz o ditado popular: “Quem casa, quer casa”. Porém, no contexto sociocultural em que vivem essas mulheres e meninas, esses homens e meninos, ao casarem e gerarem outras vidas, não encontram uma casa que possa abrigar suas angústias, medos, dúvidas.

Assim, o CRIA, ao assumir que é um lugar de referência para a educação de crianças, adolescentes e jovens e ao entender que a família e as referências parentais, consanguíneas ou não, são de fundamental importância como co-responsáveis por uma atenção integral à população infanto-juvenil, constitui-se também em uma **casa-coração** que acolhe.

O CRIA procura, para eles e elas, uma educação para a constituição de sujeitos cidadãos e cidadãs comprometidos com o desenvolvimento pessoal de cada um e a construção de uma sociedade mais justa, bela e feliz.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.
GADOTTI, M. *Lições de Freire*. São Paulo: Faculdade de Educação, v. 23, n. 1-2, jan. dez., 1997.

HEILBORN, Maria Luíza. *O Aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

KANT, Emanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

LINS, Daniel (Org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papirus, 1998.

LOPES LOURO, Guacira. (Org.). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Documentos Institucionais do CRIA.

NOTAS

- 1 Os territórios são antes relações sociais projetadas no espaço, que espaços concretos. Estes são apenas os substratos materiais das territorialidades. A territorialidade refere-se às relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial (SANTOS, 1998).
- 2 Emanuel Kant foi quem definiu o conceito de autonomia na modernidade e fez dele um conceito central em sua teoria. Nesse ideal, viu o fundamento da dignidade humana e do respeito, o que foi central para o desenvolvimento dos sistemas legais, dos sistemas educacionais e da sociedade moderna como um todo. A concepção kantiana de liberdade como autodeterminação influenciou muito a educação e o modelo escolar criado a partir da modernidade. Paulo Freire, retomando o conceito de autonomia, traz uma contribuição extremamente importante para a educação, especialmente de países em que as situações de opressão são características marcantes, como é o caso do Brasil. Ele formulou uma proposta educacional que procura transformar o educando em sujeito, o que implica a promoção da autonomia.
- 3 A Rede Ser – Tão Brasil é uma articulação entre 17 grupos comunitários da cidade de Salvador e núcleos de arte-educação de 19 municípios baianos, inicialmente provocados pelo CRIA, que busca a transformação social por meio da arte, revelando novas formas de desenvolvimento local baseadas na expressão das culturas tradicionais.
- 4 A Rede Latino-Americana de Arte e Transformação Social é formada por 24 organizações de sete países da América Latina: Brasil, Chile, Argentina, Bolívia, Costa Rica, Guatemala e Peru. É uma articulação de um conjunto de iniciativas que realizam, na América Latina, práticas artísticas de qualidade em torno da geração de uma cidadania efetiva, integração social, promoção dos direitos humanos, interculturalidade e sustentabilidade social global.
- 5 No CRIA, qualquer referência parental ou de vizinhança responsável é considerada família. Aquela pessoa que se dispõe, no diálogo com o CRIA, a acompanhar, cuidar, se co-responsabilizar pelas crianças, adolescentes e jovens que integram o Programa de Educação para a Cidadania.
- 6 O CRIA tem um repertório artístico composto de cinco peças educativas, recital poético e um grupo de *clown*. O Grupo Pais e Filhos foi formado em 2000, sendo composto por duplas familiares e surgiu para ressaltar a importância do diálogo na família para a conquista de relações mais igualitárias entre homens e mulheres.
- 7 O dado mais recente do IBGE informa que 29,2% dos lares são chefiados por mulheres.
- 8 Gravidez na Adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil. Pesquisa realizada entre outubro de 2001 e janeiro de 2002 sobre a população juvenil em três municípios: Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador.



MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO*

Uma difícil e necessária parceria mediada pelo polêmico dever de casa

1. Introdução: quais as especificidades e limites da escola e da família?

a minha prática de formadora e pesquisadora, tenho ouvido, durante décadas, as queixas de professoras, sobretudo das escolas públicas, sobre a “falta de cooperação ou omissão dos pais”, quando se referem aos problemas corriqueiros de indisciplina e dificuldades de aprendizagem. É como se a educação familiar determinasse o comportamento escolar e a capacidade de aprender dos/as alunos/as e os limites e as possibilidades do trabalho docente.

Os alunos e alunas que não fazem o dever de casa são descritos como:

- bagunceiros, desinteressados, não gostam de estudar;
- indivíduos com deficiências de aprendizagem;
- aqueles que têm pais/mães ausentes, analfabetos;
- jovens que não têm ajuda em casa (CARVALHO; BURITY, 2006).

Em 10 de setembro de 2008, a revista *Veja* veiculou, entre as “40 propostas para o Brasil”, a seguinte:

Convencer os pais de que eles são parte da escola.

* MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO é doutora em Educação e professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. <mepcarv@terra.com.br>.

Pais educam. Escolas ensinam. Esse provérbio caducou. As pesquisas mostram que, além de um bom professor, nada melhora mais o desempenho escolar do que o envolvimento dos pais no processo educacional. É uma guerra cultural que pode ser vencida com as armas certas: a internet (os pais podem até acompanhar algumas aulas) e os cursos para pais.

A chamada à participação familiar em prol do sucesso escolar e a culpabilização dos “pais” (de fato, mães) pelo fracasso escolar é uma velha cantilena que sugere uma série de questões:

- Quais os as funções e limites específicos da escola e da família como instituições educativas?
- Em que contexto e em que medida, o sucesso escolar depende ou deveria depender da contribuição da família?
- Que formas de contribuição ou investimento familiar são desejáveis e viáveis?
- Quem define essas formas de contribuição: escola, família, ou ambas, caso a caso, a partir do diálogo e da negociação?

- Que formas de contribuição familiar/parental costumam ser prescritas pela escola?
- Que formas de investimento na educação dos filhos e filhas são praticadas pelas famílias, considerando-se seus diversos arranjos, condições socioeconômicas e culturais?
- Quais os desafios da escola para implementar eficazmente a parceria escola-família?
- Quais as dificuldades da família para exercer essa parceria a contento?

Desde a década de 1990, nas Américas, a parceria escola-família deixou de ser uma questão tácita, uma prática informal de certas famílias/mães/pais (geralmente,



[...] o sucesso escolar resulta, em parte, da contribuição direta ou ação compensatória da família, visando superar insuficiências escolares e/ou deficiências dos estudantes, geralmente através da dedicação da mãe.

das camadas médias) e escolas/gestoras/professoras (particularmente, privadas), para se tornar objeto de política pública, mais precisamente da política educacional em prol do sucesso escolar (CARVALHO, 1998; PROJETO NORDESTE, 1997; NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL, 1995).

Com efeito, a participação dos pais/mães na escola vem sendo enfocada como solução para a produtividade e elevação da qualidade escolar e para a melhoria da aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes, com destaque dos grupos em desvantagem social.

Tal participação se dá em dois lugares e momentos:

- na escola, nas reuniões de pais e mestres, nas festividades e, especialmente, nos Conselhos Escolares, por meio de representantes, na tomada de decisão e gestão compartilhadas e na avaliação escolar, inclusive na avaliação docente; e
- em casa, no cotidiano doméstico, por meio do acompanhamento escolar, que inclui a realização do dever de casa (CARVALHO, 2001).

Nessa direção, o MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola e publicou a cartilha *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças* (BRASIL, 2002).

O movimento da política educacional em direção à família como lugar de educação e sustentação da escola encontra simpatia de todos os lados: tanto de grupos conservadores, quanto de educadoras/es mais progressistas, que propõem a capacitação dos pais/mães como uma estratégia de reforma educacional, a partir das bases e de empoderamento das famílias em situação de desvantagem social.

Todavia, é importante distinguir entre o envolvimento dos pais/mães na escola, como prática individual desejável, evidente na tradição das camadas médias, e a estratégia política ou incentivo formal, visando promover essa prática onde ela se encontra ausente, a fim de melhorar os resultados escolares de modo indireto. Deve-se perguntar se tal política é ou seria eficaz, ao focar as famílias que não participam; investigar porque estão ausentes da escola ou não investem na vida escolar dos/as filhos/as; e que condições seriam necessárias para promover a participação.

O aspecto menos discutido dessa política é o dever de casa, de fato, o principal meio de interação escola-família. Esse dispositivo pedagógico torna o lar uma extensão da sala de aula, servindo para avaliar também a educação familiar e o desempenho parental, ao compor a avaliação do/a aluno/a.

Contudo, a participação na gestão escolar é obviamente inviável para todos os pais/mães e a promoção de oportunidades diversificadas de participação indireta (por intermédio de consultas, por exemplo) necessitaria de muito investimento das/dos profissionais da escola. Já o acompanhamento escolar em casa é requerido de todos os “pais” ou responsáveis, na suposição de que todos desejam e podem efetuar-lo, embora tampouco seja viável para todos.

Tradicionalmente, a escola tem contado com a educação familiar de duas maneiras:

- implicitamente, construindo a aprendizagem acadêmica com base no capital cultural “herdado” pela/o aluna/o (BOURDIEU, 1977, 1986; BOURDIEU & PASSERON, 1975), ou seja, na afinidade entre o currículo escolar e a cultura familiar; e
- enviando dever de casa, portanto, capitalizando explicitamente o tempo e recursos materiais dos pais ou responsáveis (CARVALHO, 2001) — no caso brasileiro, compensando a jornada escolar de curta duração, portanto, insuficiente.

Por conseguinte, o sucesso escolar resulta, em parte, da contribuição direta ou ação compensatória da família, visando superar insuficiências escolares e/ou deficiências dos estudantes, geralmente pela dedicação da mãe, que assume o papel de professora-auxiliar dos filhos; ou da contratação de aulas particulares (professoras de reforço escolar ou explicadoras). Evidencia-se, assim, a influência de fatores como classe (renda familiar)

e gênero (disponibilidade materna) na configuração da contribuição familiar ao sucesso escolar.

A problemática das relações escola–família é complexa. Para pensar suas configurações atuais e possibilidades, deve-se inicialmente lembrar que família e escola são instituições históricas, mutantes: é preciso considerar a evolução da família e a mudança nos ritmos do trabalho e da organização da vida cotidiana, paralelamente à evolução da escola, das questões curriculares e pedagógicas e da profissão docente.

A proposta de parceria escola–família contém implicações e complicações não examinadas e grandes desafios. Eis alguns:

1. O incentivo à participação dos “pais” na escola, sobretudo via dever de casa, tende a aumentar as desigualdades de resultados educacionais, porque as famílias têm condições materiais e culturais desiguais, e o dever de casa impacta direta ou indiretamente a aferição do aproveitamento escolar, isto é, as notas dos/das estudantes.

Para promover a equidade educacional (a igualdade em meio às diferenças), em vez de **contar com** a contribuição familiar, a escola deveria **descontar** a contribuição familiar, maximizando a aprendizagem que ocorre no tempo e espaço da sala de aula, e compensando as desigualdades dos alunos e alunas, quanto às condições para aprender, por meio de programas de reforço oferecidos na escola (CARVALHO, 2001).

2. O dever de casa, como estratégia de envolvimento e contribuição da família na aprendizagem do currículo escolar, constitui **violência simbólica**, em alguns casos, porque impõe a cultura acadêmica ao lar, regulando a vida doméstica/privada, prescrevendo papéis parentais, segundo um modelo de família e valores das camadas médias e dominantes.

A política educacional (que não se restringe à escola) deveria respeitar a autonomia da família e a liberdade dos pais e mães quanto à escolha do currículo doméstico ou de currículos alternativos ao currículo escolar (CARVALHO, 2001).

Esses argumentos se baseiam na **teoria da reprodução social por intermédio da reprodução cultural**, de Pierre Bourdieu, destacando os conceitos de **capital cultural** e **violência simbólica**, e apontam para a preocupação com a equidade e a diversidade cultural.

Resumidamente, segundo essa teoria, o fracasso escolar atinge aqueles estudantes que não adquiriram, na socialização familiar, o capital cultural valorizado pela escola e passível de troca pelo capital escolar (representado pelo diploma). Esse capital cultural é corporificado no *habitus*, ou sistema de disposições psicossomáticas (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU, 1986, 1977), que propiciam assumir com facilidade o ofício de estudante (PERRENOUD, 1995).

Minha preocupação é apontar os efeitos perversos de políticas e práticas escolares bem intencionadas que, ao desconsiderar diferenças de classe e gênero e promover o padrão dominante ou idealizado de família e de escola (o das camadas médias), acabam reproduzindo as desigualdades de resultados educacionais: consolidam os benefícios de alguns grupos, enquanto excluem outros, em situação de vulnerabilidade ou desvantagem social, das promessas da escola.

2. Modos de educação, relações de gênero e classe social.

Historicamente, educar não é atribuição exclusiva das

mães e pais biológicos, da família ou da escola. Os modos de educação das novas gerações, isto é, o cuidado dos pequenos, a transmissão da cultura do seu grupo social e a preparação para os papéis adultos têm sido assumidos por vários indivíduos, grupos e instituições: mães, pais, idosos/as, professores/as, famílias extensas, clãs, tribo, vizinhança, comunidade, corporações de ofícios, igrejas, escolas, por meio de uma variedade de arranjos, informais e formais, e conforme a fase da vida do aprendiz.

Originalmente, educar significava criar crianças, restringindo-se aos cuidados físicos, um trabalho gendrado (isto é, com característica de gênero) conforme a divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal: trabalho reprodutivo e sensível das mulheres e trabalho produtivo e intelectual dos homens.

Antes do surgimento da escola como um lugar separado e uma instituição especializada de instrução, as crianças e jovens se educavam pela convivência e participação na família, no trabalho e na comunidade: a educação era uma tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática. A educação formal, letrada, reservada às elites, dava-se inicialmente em casa, com mestres ou mestras residentes, e, posteriormente, em colégios internos.

[...] a constituição da escola moderna está relacionada à emergência da burguesia e das classes médias, que passaram a buscar a educação formal como sinal de distinção.

Portanto, as maneiras de transmitir valores, sentimentos, disposições, conhecimentos e habilidades socialmente valorizados (o currículo) têm variado em relação:

- à organização e práticas – onde, quando, como, por quanto tempo;
- aos conteúdos – quais os saberes que devem se tornar hábitos, habilidades, matérias escolares;
- às agências e agentes encarregados – quem é responsável pela organização e ensino; e
- aos sujeitos-alvo – de acordo com categorias de idade, sexo, classe e raça ou etnia. Pessoas pobres, do sexo feminino, negras e indígenas foram, por muito tempo, excluídas da escola ou tiveram acesso a escolas e currículos diferenciados (e desvalorizados).

A escolarização tornou-se o modo de educação predominante nas sociedades modernas, democráticas, com a generalização da escolarização compulsória em fins do século XIX, que tinha uma organização específica: níveis, currículo seriado, sistema de avaliação, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados. Todavia, o sistema escolar moderno ainda reproduz a divisão de sexo e gênero no trabalho educacional, com a feminização do magistério infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Nas sociedades urbano-industriais-capitalistas, a educação, a família e o trabalho se diferenciaram e especializaram. A transformação do modo de produção econômica, com a transferência da produção e controle econômico do domicílio para as fábricas e os mercados, acarretou drásticas mudanças na vida familiar e no modo de educação, com a organização do sistema escolar e de seu corpo de profissionais.

A família extensa, incluindo parentes e agregados, transformou-se em família nuclear, restrita a pai, mãe, filhos/as, perdendo parte de suas funções reproduti-

vas, econômicas e educacionais. Conforme a tendência secular moderna de diferenciação social-funcional e burocratização, instituições especializadas de trabalho e educação surgiram fora da família, que perdeu controle sobre a produção econômica e sobre a educação, passando a se relacionar com organizações especializadas que lhe forneciam bens e serviços que ela não mais produzia (ABERCROMBIE et al., 1994; BIDWELL, 1991). Com o advento da escola, a educação, que antes significava cuidado físico e emocional, nutrição e atenção, expandiu-se de modo a incluir hábitos intelectuais.

Nesse contexto, a constituição da escola moderna está relacionada à emergência da burguesia e das classes médias, que passaram a buscar a educação formal como sinal de distinção, identificando-se com a aristocracia ou as elites, e distanciando-se das classes baixas.

As famílias pequeno-burguesas não podiam sustentar professores particulares residentes e criaram as escolas-internatos, que proviam educação coletiva aos filhos de várias famílias num local público; tal como se deu nos séculos XVI e XVII, na Inglaterra (BIDWELL, 1991), onde até hoje *public school* se refere ao que chamamos escola privada, e não a escola do Estado (*state school*). Nos Estados Unidos da América, a escola nasce com a denominação *common school*, isto é, escola comum, compartilhada, de uso geral, em contraste com a escola particular.

Com a separação da vida pública e privada, a educação pública então se distingue da educação doméstica, encarregando-se da reprodução da cultura letrada (dominante), dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho. Gradualmente, à medida que as famílias se nuclearizaram e se isolaram, e pais e mães passaram a trabalhar fora de casa, num movimento que reduzia suas funções reprodutivas socioculturais, a escolarização se desenvolveu como um modo sistemático e especializado de educação: e se tornou o contexto central de desenvolvimento individual e coletivo das crianças e jovens, assumindo também funções psicossociais (assistenciais) adicionais para incluir as camadas de baixa renda.

Assim, a instituição de um sistema estatal de escolaridade compulsória, de massa, a partir do final do século XIX, no mundo ocidental, representou o triunfo da influência formativa das instâncias públicas sobre as privadas na vida social e no desenvolvimento individual, o reconhecimento da ob-

solescência da família como educadora, de sua inadequação para cuidar e treinar as crianças na sociedade moderna (TYACK, 1976). Na Sociologia, Durkheim também apontou a superioridade da escola sobre a família na função de socialização para a vida moderna (BIDWELL, 1991).

E, de fato, tanto de uma perspectiva macro quanto micro, o advento da escola de massas representou uma solução para a reprodução social e educação individual, na nova ordem urbano-industrial, substituindo a família e a comunidade.

Concretamente, a provisão escolar atendeu às necessidades de guarda, cuidado, instrução e liberação das crianças, à medida que o trabalho das mães afastava-as de casa, o trabalho infantil era erradicado e o ingresso dos jovens no mercado de trabalho era cada vez mais adiado, constituindo, assim, uma solução tanto para a exploração dos numerosos pobres quanto para o lazer dos privilegiados.

A bandeira da educação para todos — em fins do século XIX, nos países ricos, e em fins do século XX, nos países pobres — convida os excluídos a participarem do projeto democrático pelo acesso ao conhecimento como condição para o usufruto pessoal, a participação política, a produtividade e a empregabilidade.

A contrapartida da escolarização compulsória era a ideologia da educação como panaceia social, combinando progresso socioeconômico e mobilidade social ascendente, prometendo acesso ao mercado de trabalho e à cidadania, correspondendo às aspirações das classes baixas, trabalhadoras e urbanas a uma vida digna.

Assim, a escola pública (compulsória) materializava um novo contrato social, oferecendo um terreno (supostamente neutro) para a aquisição de um conhecimento comum, secular, não-familiar, que apagaria as distinções culturais e sociais de origem (família, classe social, etnia, religião), consolidando a nova ordem democrática.

A universalização da escola básica, onde ela aconteceu, significou:

- democratização (limitada) da cultura formal e também uniformização cultural;
- democratização no nível inferior da escolaridade e seletividade (baseada em sexo/gênero, raça/etnia e classe) no nível superior, sob o lema da meritocracia como justificativa para a seleção; e
- mobilidade social ascendente limitada a códigos culturais específicos.

Depois de um século de escola para todos, mesmo nos países ricos, o sucesso escolar não está ao alcance



de todos e a escolarização bem-sucedida não eliminou a desigualdade social.

Portanto, grosso modo, há duas histórias da educação relacionadas à classe social e às relações família-escola (CARVALHO, 2001, 1997).

Uma história é a da criação do valor da escola como distinção cultural: a escola como extensão da família da burguesia e das classes médias, materializada entre nós, sobretudo, no modelo da escola privada. É, portanto, uma história de continuidade cultural família-escola, de investimentos familiares na preparação dos jovens para competir por diplomas e bons empregos, de escolha e pagamento pelo serviço educacional (privado) — sem desconhecer que a escola (pública) também funcionou historicamente para segmentos da classe trabalhadora, que dela se beneficiaram, e que, por meio dela, lograram mobilidade social ascendente.

A outra história (sobretudo da escola pública) é de aculturação escola-família, via imposição do modo de educação escolar a uma classe ou a certos grupos sociais “carentes”, em situação de desvantagem social, gerando fracasso escolar e, posteriormente, políticas compensatórias (a exemplo do Programa Bolsa Escola).

Diante da descontinuidade cultural entre família e escola, a família torna-se extensão da escola, portanto, objeto de política educacional, de programas especiais (inclusive de educação de “pais”), sendo ora responsabilizada pelo fracasso escolar, ora incentivada a investir no sucesso escolar dos filhos e filhas (CARVALHO, 2004a).

3. Do modelo de delegação ao de parceria

Lembremos que a escola surge como um modo de educação não-familiar. No início da escolarização compulsória, as relações escola-família fundavam-se no mode-

lo de delegação: os pais delegavam a tarefa de educar ao Estado/escola/professor/professora.

Cabia à família garantir a frequência do/a filho/a em boas condições físicas e psíquicas para aprender. Cabia à escola a tarefa específica de ensinar o currículo acadêmico, num contexto em que muitos pais e mães tinham pouca ou nenhuma escolaridade. Nesse modelo, as tarefas educativas da família e da escola são bem separadas e distintas.

Lembremos, também, que a história da construção da escola pública é de luta pelo acesso e sucesso escolar. Nesse contexto, de luta pela inclusão em meio à persistente exclusão escolar, o pêndulo da responsabilização ou culpabilização pelo fracasso escolar tem se movido entre família e escola. Aponta-se como responsável o descompromisso: ora escolar, ora familiar. As políticas e práticas educacionais que investem na efetividade escolar ou no incentivo à colaboração dos pais expressam esse duplo movimento.

Efetivamente, as relações escola-família são de divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, desde que baseadas em concepções educativas e valores compartilhados, ou seja, numa certa continuidade cultural e metas comuns, condição para a parceria. Esta depende, portanto, de adesão dos pais/mães ao projeto político-pedagógico da escola, em cada caso concreto, bem como de relações de poder horizontais entre as partes.

É importante considerar que as relações escola-família variam entre escolas públicas e privadas e diferentes comunidades escolares. Família, pais/mães, escola, professoras/es não são categorias homogêneas e suas relações podem envolver tensões e conflitos sobre concepções e práticas educativas. Algumas famílias e pais/mães cooperam mais com a escola do que outras/os, conforme sua disponibilidade de tempo e condições materiais e culturais.

Por sua vez, as professoras encontram-se numa posição ambígua: desejam a ajuda dos “pais” e se ressentem quando eles interferem no seu trabalho e autoridade profissional. Além disso, há a delicada questão da avaliação do desempenho docente pelos pais/mães, num contexto em que estes dependem do bom trabalho da professora, que ensina e avalia seu filho ou filha.

Como o modelo de parceria, atualmente proposto pela política educacional dirigida ao sistema escolar público, poderia englobar a diversidade estrutural e cultural das famílias, que inclui núcleos bi-parentais e monoparentais, chefiados por mulheres, cujos adultos por vezes duvidam das promessas da escola?

O modelo de parceria/colaboração ecoa a tradição cultural da classe média que escolhe a escola dos filhos/as (confessional ou secular, mais ou menos conservadora ou progressista), no contexto da oferta de ensino privado, em que a relação entre pais-consumidores e diretores-proprietários-produtores é direta e a dependência mútua, clara. Ecoa também um modelo de família bi-parental e abastada, em que os adultos responsáveis têm tempo livre para participar das atividades escolares em casa e na escola.

Considerando tais complexidades, a realização da parceria escola-família requer a consideração de algumas dinâmicas sociais:

- **As relações de poder variáveis e de mão dupla, relações de classe, raça/etnia, gênero e idade que, combinadas, estruturam as interações entre escola e família e seus agentes.**

Parceria supõe igualdade. Mas as relações escola-família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) exercem poder sobre os leigos (pais/mães), em maior ou menor grau, dependendo do seu nível de escolaridade.

São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia, sexo/gênero, idade/geração) que ora podem favorecer as/os professoras/es, ora os pais/mães/responsáveis.

No modo de educação atual, a escola tem mais poder do que a maioria das famílias, com baixa escolaridade e usuárias da escola pública. Ademais, o poder dos pais/mães é sempre limitado pelo poder da professora sobre seu filho/filha na sala de aula, expresso em avaliações negativas, ostensivas ou sutis.

- **A diversidade de arranjos familiares e as vantagens ou desvantagens materiais e culturais de certos grupos sociais para participarem do projeto de construção de uma educação pública de qualidade.**

Participar da educação dos filhos e filhas requer certas condições: basicamente, **capital econômico e cultural** (BOURDIEU, 1986), disponibilidade de tempo, vontade e gosto (CARVALHO, 2001).

Capital econômico se traduz em tempo livre (após a jornada diária de trabalho remunerado fora de casa e após as tarefas domésticas e o atendimento às próprias necessi-

dades de descanso e lazer, possibilitado pela compra de produtos e serviços, como a contratação de empregadas domésticas) e boa qualidade de vida, para que o pai ou mãe, ou ambos, dedique(m)-se ao acompanhamento dos filhos ou, na falta de tempo, dinheiro para pagar uma professora particular ou aulas de reforço.

Capital cultural significa cultura acadêmica/científica, portanto, valorização da escola e familiaridade com as matérias escolares, além de habilidades pedagógicas para ensinar o dever de casa.

Essas condições favoráveis à participação dos pais na educação escolar correspondem a um modelo de família particular, que conta com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar.

Tradicionalmente, a escola tem mantido uma parceria implícita com um único modelo de família, cujos filhos obtêm sucesso escolar. Trata-se do modelo familiar tradicional de classe média — pai provedor/mãe do lar — que historicamente não correspondia às condições de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras, e que está desaparecendo na própria classe média, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas.

A esse modelo ideal de família, que permeia o imaginário docente, contrapõe-se a propalada “crise da família”: separações, divórcios, pais e mães estressados, mães trabalhadoras, mães chefes-de-família sobrecarregadas, falta de tempo (em quantidade e qualidade) para a convivência com os/as filhos/as e o acompanhamento escolar.

Por um lado, a “crise da família” reduziu seu papel no cuidado físico e emocional, requerendo das escolas a extensão de seu tradicional papel de instrução acadêmica e cívica para englobar a assistência biopsicossocial. Por outro lado, o envolvimento dos pais na educação escolar ainda se limita à obrigação materna, no contexto de uma divisão sexual do trabalho que persiste e é tomada como natural pela própria escola e por suas profissionais do sexo feminino.

- **As relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.**

O uso do termo genérico “pais” esconde a condição de sexo-gênero da participação familiar (CARVALHO, 2004b). As professoras de escolas públicas e privadas reportam a presença predominante, quando não exclu-

siva, das mães nas reuniões de “pais e mestres”. Também são as mães que, geralmente, comparecem quando o responsável pela criança é chamado à escola, e acompanham o dever de casa no dia-a-dia, empenhando-se em motivar ou estressando-se para obrigarem seus filhos e filhas a fazerem-no (CARVALHO; BURITY, 2006).

- **As mudanças nas condições de trabalho das professoras e na organização do trabalho pedagógico.**

Também as mudanças nas condições de trabalho das professoras e na organização do trabalho pedagógico afetam as relações escola-família. Muitas professoras trabalham (às vezes também estudam) três turnos, não encontrando tempo para comunicação e atendimento aos familiares de seus alunos e alunas.

Tampouco têm tempo de planejar e avaliar o dever de casa como antigamente: pressionadas pelas exigên-

[...] o dever de casa invade o cotidiano das famílias, aumentando o trabalho doméstico das mães ou responsáveis.

cias escolares/curriculares, passam exercícios disponíveis no livro didático (na falta deste, distribuem folhinhas com tarefas mimeografadas ou copiam as tarefas no quadro) e se limitam a controlar a apresentação das tarefas realizadas em aula, quando fazem a correção coletiva.

- **As mudanças curriculares e pedagógicas.**

Também as mudanças curriculares, nas matérias e métodos pedagógicos, tornam os adultos sempre defasados em relação ao que estudam as crianças, de forma que, para ensinar o dever de casa, as mães ou pais teriam primeiro de estudar o conteúdo escolar.

Às vezes, é a própria família que exige tarefas de casa, conforme depoimentos de professoras e mães. Por outro lado, o dever de casa invade o cotidiano das famílias, aumentando o trabalho doméstico das mães ou responsáveis (CARVALHO, 2001).

Embora haja consenso sobre sua importância na vida escolar da criança entre mães e pais de escolas privadas e públicas (RESENDE, 2006), algumas mães e pais têm criticado essa prática, particularmente a quantidade de tarefas transferidas para casa e o desgaste emocional para mães e filhos/as. Têm sugerido, por exemplo, que a professora aproveite melhor o tempo em sala de aula ou que a escola ofereça atendimento no turno oposto (CARVALHO; BURITY, 2006; RESENDE, 2006).

As polêmicas “tarefas para casa”

Na pesquisa realizada por Carvalho e Burity (2006, p. 40-41) em Campina Grande, Paraíba, junto a famílias de baixa renda, usuárias de escolas públicas, as mães entrevistadas, embora inicialmente dissessem que seus filhos e fi-

lhas faziam as tarefas escolares sem problemas, acabaram revelando que têm de forçar as crianças a fazerem-nas, por vezes recorrendo a ameaças e até castigos físicos.

As crianças, por sua vez, omitem ou escondem as tarefas, resistem e choram porque não querem ou não sabem fazê-las:

Ele começa a chorar. Sempre se angustia com as tarefas.

Quando ela não consegue, pense! Chora e diz que não quer mais estudar.

Eu reclamo com ele. Só faz forçado.

Ele só faz quando eu fico cobrando mesmo.

Às vezes ele esconde.

Ela fica calada, num me fala nada não. Sempre estou ameaçando ele. Se você não fizer, eu vou saber da professora como é que tá indo.

Vai ficar de castigo. Quando ela não quer fazer, é preciso uma punição mais severa para que ela faça.

Com certeza, ela não gosta de fazer o dever de casa. Ela faz obrigada e chora. Um dia ela rasgou até a folha para não fazer.

Tem vez que bato até nela, porque ela chora, porque não sabe fazer o dever de casa.

Elas também apontam que a escola responsabiliza e culpabiliza a mãe:

A escola só culpa a mãe, nem adianta se a criança tiver pai.

A reação da professora é colocar a culpa em mim, e ela nem sabe por que eu não ensinei a tarefa para ela.

A professora disse: Sua mãe estava fazendo o que? Por que não lhe ajudou na tarefa?

Estas mães prefeririam que a escola não enviasse dever de casa:

Se os professores não passassem tanto dever de casa, seria muito mais fácil.

Às vezes, penso sozinha: seria tão bom se as professoras não mandassem tarefas de casa porque imagine toda hora de tarefa de casa ser aquele barulho para poder a criança fazer o dever.

Às vezes, eu acho que o dever de casa é sim um problema, porque os professores deveriam achar uma nova maneira sem passar tanto dever de casa.

A única mãe que tinha escolaridade superior conjecturou:



Eu sei que tem mãe que trabalha o dia todo, às vezes o pai chega e o filho vai saindo pra escola, não vê nem o pai; nesse caso, em que a família não tem condições de dar assistência, eu acho o dever de casa um problema, e a solução seria a escola acabar com o dever de casa ou então colocar professores à disposição dos alunos nas horas vagas.

No mesmo sentido, uma mãe de escola pública, com 33 anos e dois filhos, entrevistada por Resende (2006, p. 7-8) em Belo Horizonte, expressou-se assim:

Quando meu filho era pequenininho, ele caiu, quebrou a cabeça em três lugares. Então eu vivo de psicólogo, de psiquiatra, de médico de cabeça, eu não tenho tempo de sentar e ensinar. (...) as crianças que tão aqui [na escola], é o seguinte: eles nem aprendeu a fazer o “a, e, i, o, u”, eles já tão mandando uns deveres que nem EU, nem EU sei explicar!

Então eu fiquei tão nervosa com esse dever de casa que tava vindo, que eu não tinha tempo pra ensinar. E eles tava tomando nota baixa na escola! Porque dever de casa é normal, tem em todo colégio. Só que naquele instante que chegou aquela folha pra mim, tava muito tumultuada a minha vida...

Eu achava que o dever de casa não era bom o professor mandar pra casa. Dever de casa devia ser agilizado na escola. Esse é o meu ponto de partida.

Então agora, eu não tenho que reclamar do dever de casa, porque ele tem duas vezes na clínica da Fundação [reforço], terças e quintas, e tem a escola todos os dias aqui. Agora a dificuldade dele... quando ele tem aqui, ele aprende lá, quando ele aprende lá, quando eles começam a ensinar aqui, já tá sabendo.

Agora, graças a Deus, eu já não tenho... aquele nervosismo no dever de casa, porque meu filho tá com assistência em outro lugar, que seria [deveria ser] aqui na própria escola, que eu não tive assistência aqui.

Poderia ter uma professora, uma só de plantão na escola, pra ajudar aqueles que têm muita dificuldade, que a mãe não saiba ensinar em casa.

Eu acho que o dever de casa devia ser mais... apropriado pra escola mesmo. Por exemplo, todo mundo entrou na sala, [a professora perguntaria] “cadê seu dever de casa, Fulano?”.

Todo mundo apresentava o seu, “por que cê não fez, meu filho?”. Aí aquela criança ia falar: “Minha mãe é analfabeta. Minha mãe não sabe ensinar, professora. E eu não tenho quem me ensina”.

Qual era os passo? Ela pararia uns dez minutinho, ensinaria aquela criança o dever de casa. Só depois ela ia pro quadro. Eu achava melhor assim.

Concebido como uma política/prática curricular/pedagógica visando estender o tempo de aprendizagem e ajudar os/as estudantes a superarem suas dificuldades acadêmicas, é nas camadas mais pobres da população, atendidas pela escola pública, que se evidenciam os efeitos perversos do dever de casa.

As professoras reclamam da falta de cooperação das mães quando a criança não traz o dever de casa feito. As mães se frustram quando seu filho ou filha não sabe fazer o dever e elas não têm tempo ou conhecimento para ajudar: pensam que a criança não aprendeu porque não prestou atenção à aula ou que a professora não ensinou direito.

Muitas mães pobres pagam reforço escolar, cuja oferta atende a todos os bolsos — R\$ 15, 20 por mês! (CARVALHO, ARAÚJO; COSTA, 2008). As crianças apelam para a ajuda de tias, vizinhas, irmãs ou irmãos mais velhos. Temem ficar de castigo no recreio, fazendo as tarefas de casa, e, sobretudo, ficar sem a merenda! (CARVALHO; BURITY, 2006).

A suposta eficácia do dever de casa depende não apenas da ajuda da família, e sim, sobretudo, do planejamento pedagógico empreendido pela professora. O dever de casa tanto pode ser concebido como uma atividade que requer supervisão dos pais, quanto como uma tarefa que deve ser realizada com autonomia.

Rebello e Correia (1999), no contexto português, apontam a relatividade da eficácia do apoio familiar no desempenho escolar dos/as alunos/as e os efeitos negativos do dever de casa na motivação do/a aluno/a, na relação aluno/a-escola, aluno/a-família e família-escola.

Perrenoud (1995, p. 152), no contexto francês, também apresenta uma visão crítica das concepções e práticas tradicionais do dever de casa e de suas repercussões no clima das famílias, ao atribuírem aos pais/mães o papel de “explicadores”, culpabilizá-los e colocá-los “em situação de incompetência ou impotência”.

4. Complicações e implicações das políticas de parceria família-escola

A visão romântica da participação dos pais/mães na escola ora projeta a família unida em torno do dever de casa, adultos e crianças aprendendo juntos o currículo prescrito pela escola, ora projeta as/os representantes de diversas famílias harmoniosamente deliberando sobre gestão escolar, currículo e qualidade do ensino.

Além da promessa da “família aprendente” e da participação democrática dos pais/mães na definição das políticas/práticas educacionais, o alcance da política educacional sobre a família traz complicações e implicações que merecem cuidadoso exame.

Quanto à participação escolar das mães/pais em casa, via dever de casa.

- Atribui-se às famílias a obrigação de propiciarem o desenvolvimento emocional, social e também acadêmico das crianças, ampliando-se suas funções, omitindo-se diferenças de capital econômico, social e cultural entre elas (BOURDIEU, 1986), que se traduzem em vantagem ou desvantagem escolar (LAREAU, 1993).
- Nega-se a especificidade da educação escolar, o *status* profissional e o saber especializado da professora, ao se atribuir aos responsáveis familiares o papel de “acompanhar” o dever de casa; mantém-se o modelo assistencial de escola e adota-se um modelo pedagógico de família, formalizando-se a educação doméstica e confundindo-se papel parental com papel docente (CARVALHO, 2001).
- Impõe-se aos pais a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, e a obrigação de converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento do pluralismo cultural e educacional e das opções de lazer e descanso da família (CARVALHO, 2001).
- Impõe-se um modelo único de família, espelhando a família de classe média, com uma esposa e mãe em tempo integral, em tempos de aumento do emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes-de-família, desconhecendo-se as mudanças nas formas de organização familiar, que vêm se distanciando do modelo patriarcal pai-provedor/mãe-doméstica (CARVALHO, 2000).
- Privilegia-se um modelo parental e um estilo particular de exercício da paternidade e maternidade, sem se problematizarem as desigualdades de gênero (CARVALHO, 2004b).
- Desvia-se o foco da melhoria educacional da sala de aula para o lar (CARVALHO, 2001).

Pode-se lembrar que o dever de casa é também uma “janela” pela qual os “pais” podem acompanhar a apren-

dizagem de seus filhos e filhas e também fiscalizar a qualidade do ensino e o desempenho docente (CARVALHO, 1997, 2001).

Há escolas particulares que disponibilizam o dever de casa em seus *sites* e fazem a comunicação escola-família pela internet; mas o acesso à internet e o letramento digital ainda não se generalizaram no país, particularmente entre os usuários das escolas públicas.

Realisticamente, quem são os pais/mães que podem acompanhar as aulas e conferir a prescrição e a avaliação das tarefas de casa de seus filhos pela internet?

Quanto à participação dos responsáveis familiares na escola.

- a. Supõe-se que a re-educação dos pais/mães (para a participação na escola, controlando o currículo, o orçamento escolar e o desempenho docente, além da participação no lar) é pré-condição para a educação das crianças, ampliando-se o escopo de obrigações da escola (CARVALHO, 2001).

Como nossas escolas públicas dariam conta de assumir a oferta de cursos para pais?

Quanto custariam tais cursos e quem estaria habilitado para ministrá-los?

- b. Desconsideram-se as complicações e implicações que uma participação mais numerosa e intensa de pais/mães/responsáveis acarretaria para a organização escolar e para o trabalho docente, em termos de tempo, espaço e novas tarefas.

Como as escolas, sobretudo as públicas, planejariam e acolheriam uma participação familiar frequente, cotidiana?

- c. Sugere-se que escolas/educadoras/es profissionais e famílias/pais/mães têm igual poder de decisão acerca da educação escolar, seduzindo-se pais e mães com a possibilidade de participarem da gestão escolar, o que demanda tempo, conhecimento e organização coletiva (CARVALHO, 2001).

Efetivamente, quem são e quantos são os pais/mães em condições de participar dos Conselhos Escolares, por exemplo?

- d. Assinala-se aos pais/mães o papel de inspetores das escolas, da gestão, do orçamento escolar, do currículo e do ensino (isto é, do desempenho dos/das professores/as), minando a confiança, incitando conflitos latentes e, eventualmente, colocando pais/mães contra diretores/as e professores/as (CARVALHO, 2001). Lembremos que o sociólogo Willard Waller (1965) definiu pais/mães e professoras/es como “inimigos naturais”, dos primeiros preocupados com as necessidades e características individuais de seus filhos ou filhas e os segundos comprometidos com o atendimento da turma e os interesses da instituição escolar, ou seja, as relações escola-família são sempre delicadas.

- e. Designa-se às diversas famílias a responsabilidade de estabelecerem padrões educativos comuns e de (alta) qualidade, omitindo-se possíveis conflitos sobre conteúdos e valores no currículo entre grupos de pais/mães diversos quanto a classe social, etnia, religião e organização familiar, e com poder diferenciado para influenciar as práticas escolares (BLIKEN, 1995; CASANOVA, 1996; HENRY, 1996; SMREKAR, 1996).

Imagine-se um cenário em que a escola (gestoras/es, especialistas, professoras/es) teria de gerenciar a com-



*A política de parceria
família-escola expressa
ambigüidades: presume
que a escola pode mudar a
família e, ao mesmo tempo,
a escola depende da família
para melhorar.*

petição de grupos e/ou indivíduos representantes das famílias por influência sobre as práticas escolares, e arbitrar conflitos entre “pais”.

A política de parceria família-escola expressa ambigüidades: presume que a escola pode mudar a família e, ao mesmo tempo, a escola depende da família para melhorar; considera certas famílias deficientes e, ao mesmo tempo, responsáveis pela eficiência escolar.

Depois das escolas terem expandido sua função psicossocial, assumindo a maternagem (ELKIND, 1995), passam agora a cobrar das famílias apoio acadêmico, sugerindo uma troca de funções. Ademais, a intrusão no campo das práticas educativas da família, via prescrição de tarefas de casa, tende a uniformizar a educação doméstica (os vários currículos familiares), num momento em que a diversidade cultural é celebrada no currículo escolar (CARVALHO, 2001).

Efeitos perversos de tal política que cumpre evitar são:

- o reforço da divisão social e sexual do trabalho de cuidado e educação das crianças que, tanto na escola quanto na família, relega essa responsabilidade exclusivamente às mulheres, ampliando os deveres domésticos das mães (CARVALHO, 2004b);
- a discriminação de classe, etnia e gênero, por meio da criação de estruturas de participação escolar hierarquizadas e diferenciadas, com mães de baixa renda e minorias étnicas ajudando a servir a merenda escolar, por exemplo, enquanto mães e pais de classe média atuam como voluntárias/os na sala de aula e membros dos conselhos escolares (CARVALHO, 1997, 2001);
- finalmente, a persistência da culpabilização das famílias pelo fracasso escolar de seus/suas filhos/as, mais ostensiva, no caso da formalização da participação dos “pais”.

5. Desafios: programas, ações e estratégias de colaboração família-escola

Para concluir, após esse percurso crítico, considerando que já há muitas prescrições de rotinas e atitudes familiares, ofereço sugestões de políticas e ações escolares que promovam o acolhimento, diálogo e apoio às famílias — particularmente àquelas em situação de desvantagem social — em prol do sucesso escolar das crianças e jovens.

Basicamente são três as sugestões:

1. Uma escola efetivamente aberta à família e à comunidade, por meio da oferta de diversas atividades de interesse das famílias, nos fins de semana, feriados e horários em que pais e mães não trabalham. Sei que é difícil a escola ampliar seu funcionamento e dispor de mais pessoal para trabalhar em dias e horários extra-expediente. Mas as/os educadoras/es escolares e formuladores de políticas educacionais devem levar em conta que é provavelmente mais difícil para pais/mães/responsáveis participarem nas atuais condições restritas de funcionamento escolar. Um cenário de colaboração escola-família mais atraente e inclusivo do que o atual estaria em uma escola acoplada ao centro comunitário, ao centro esportivo, ao pólo digital, tornando-se um local de lazer e aprendizagens para as famílias e a comunidade. Já que a dicotomia trabalho/estudo *versus* lazer e a distinção entre educação de crianças/jovens e educação de adultos se desconstroem com a política do dever de casa, que se desconstruam também na escola!
2. Diversas estruturas e oportunidades de participação, com a criação de mecanismos ágeis e simplificados de consulta aos familiares dos estudantes, ampliando-se as formas de participação que se encontram restritas à representação nos conselhos e a reuniões de pais e mestres bimestrais. É preciso criatividade para superar obstáculos, como a falta de tempo, de prática de diálogo e de uma cultura de tomada de decisão coletiva, para se garantir o exercício da representatividade dos “pais” no Conselho Escolar, supondo-se que o representante dos “pais” no conselho deveria dialogar continuamente com seus representados. Por outro lado, reuniões bimestrais são insuficientes para o diálogo entre professoras/es e responsáveis familiares. Agendas escolares de comunicação casa-escola e boletins de notícias da escola são disposi-

tivos utilizados com certo proveito, mas também encontram limites relativos a dificuldades dos responsáveis familiares.

3. Em se mantendo a prática tradicional do dever de casa, já que a jornada escolar é insuficiente e são poucas as escolas em tempo integral, sugiro o planejamento das tarefas, de modo que o estudante possa fazê-las sem a ajuda de familiares ou “explicadoras”.

De fato, o dever de casa é uma prática negligenciada na formação docente, inicial e continuada, e no planejamento pedagógico escolar. Para que cumpra a propalada função de auxiliar no desenvolvimento de hábitos de estudo e na construção da autonomia do estudante, o dever de casa deve ser objeto de planejamento sério por parte das educadoras profissionais. Deve ser planejado de forma que o/a estudante não dependa de ajuda dos familiares ou outros para realizá-lo. Deve estimular o gosto pelos estudos: ser significativo, interessante e prazeroso.

O dever de casa integra um modelo pedagógico, uma concepção particular de organização do ensino-aprendizagem e de trabalho docente: faz diferença planejar e desenvolver o currículo e as atividades pedagógicas, bem como o tempo e a dinâmica da sala de aula, com ou sem o dever de casa.

Considere-se o exemplo de uma aula que se resume a revisar e corrigir o dever de casa de ontem e passar o dever de casa de amanhã, portanto dependente de sua realização bem-sucedida e do apoio familiar. Assim, a produtividade de classe pode depender mais ou menos da produtividade do dever de casa, conforme o modelo pedagógico adotado; e a efetividade escolar poderia até mesmo dispensar o dever de casa, caso fosse adotado outro modelo pedagógico (CARVALHO, 2001, 1997) e se generalizasse a escola em tempo integral.

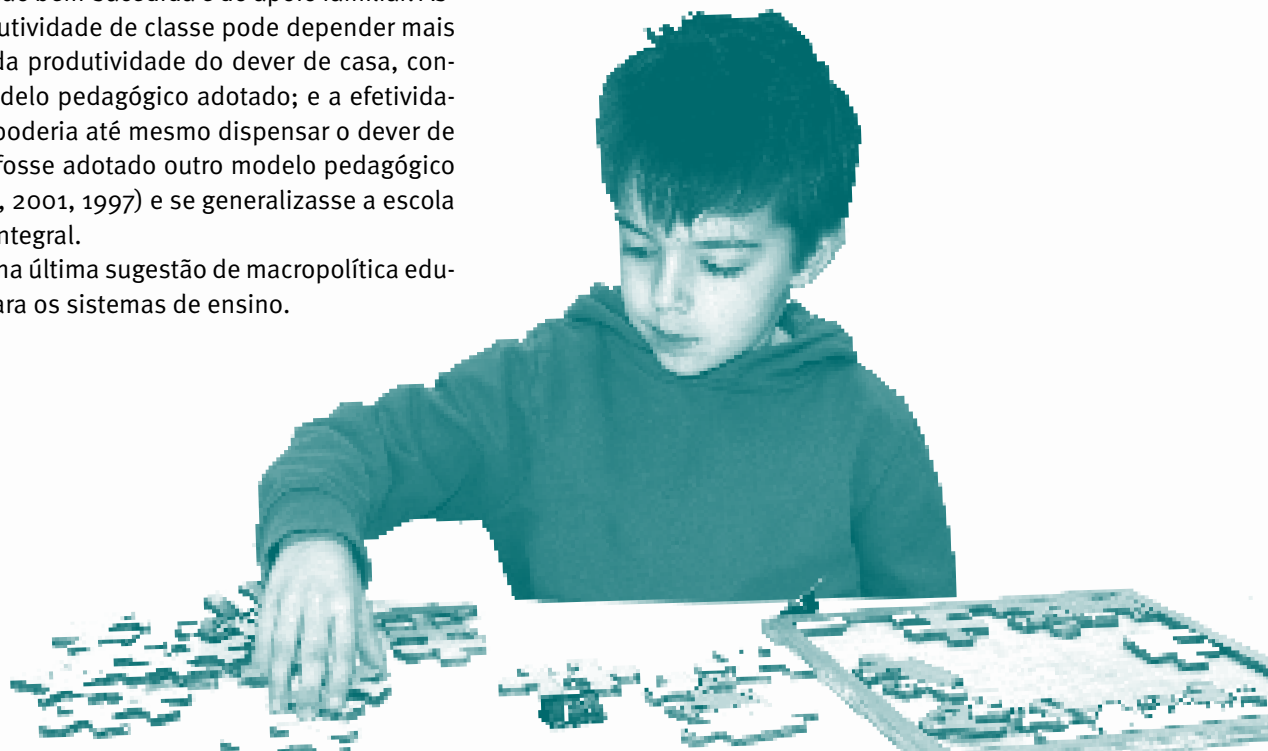
Há ainda uma última sugestão de macropolítica educacional, para os sistemas de ensino.

O dever de casa integra um modelo pedagógico, uma concepção particular de organização do ensino-aprendizagem e de trabalho docente.

4. Em se mantendo o dever de casa, por que não usar a televisão para orientar o estudo doméstico atrelado ao currículo escolar?

No Brasil, já se utilizou com sucesso, em educação de jovens e adultos, programas televisivos de ensino supletivo. Por que não utilizar a televisão com crianças do 1º ao 5º ano, para reforçar a base da escolaridade e garantir o sucesso escolar?

Em vez de competir com a televisão, que tanto atrai as crianças, de sugerir limitar o tempo de televisão em casa, por que a escola (o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação Municipais) não usa (usam) a televisão a favor do dever de casa? Imagino um programa interessante, de altíssima audiência infantil, chamado “hora do dever de casa” que mantivesse as crianças ligadas, revendo os conteúdos curriculares e preparando-se para a Prova Brasil.



REFERÊNCIAS

- ABERCROMBIE, N., HILL, S.; TURNER, B. S. *Dictionary of Sociology*. 3. ed. London: Penguin Books, 1994.
- BIDWELL, Charles. Families, Childrearing, and Education. In: Pierre Bourdieu and James S. Coleman (Ed.). *Social Theory for a Changing Society*. Boulder: Westview Press & New York: Russell Sage Foundation. 1991. p. 189-193.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press. 1986. p. 241-258.
- BOURDIEU, Pierre. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Jerome Karabel; A. H. Halsey (Ed.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press. 1977. p. 487-511.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, MEC/SEF. *Educar é uma tarefa de todos nós*. Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.
- CARVALHO, M. E. P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 94-104, jan.-abr., 2004a.
- _____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan.-abr. 2004b.
- _____. *Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
- _____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, p. 143-155, jul. 2000.
- _____. *A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola*. 21ª Reunião Anual da Anped, GT Estado e Política Educacional. Caxambu, 20-24, set. Disponível em: www.anped.org.br. 1998.
- _____. *Family-School Relations: how enhanced parental participation in schooling reinforces social inequality and undermines family autonomy*. Doctoral Dissertation, Department of Teacher Education, Michigan State University, 1997.
- CARVALHO, M. E. P. de; ARAÚJO, A. K. L. O de; COSTA, F. R. O de S. Investimentos familiares no sucesso escolar: o caso do reforço escolar. In: *Conferência da International Sociological Association (ISA): Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação*, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.
- CARVALHO, M. E. P. de; BURITY, Marta Helena. Dever de casa. Visões de mães e professoras. *Olhar de Professor (UEPG)*, v. 9, p. 31-46, 2006.
- CASANOVA, Ursula. Parent Involvement: a call for prudence. *Educational Researcher*, 25, 30-32, 46, 1996.
- ELKIND, David. School and family in the postmodern world. *Phi Delta Kappan*, 77, 8-14, 1995.
- HENRY, Mary E. *Parent-school collaboration: feminist organizational structures and school leadership*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.
- LAREAU, A. *Home advantage*. London: The Falmer Press, 1993.
- NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL. *The national education goals Report: building a nation of learners*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1995.
- PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- PROJETO NORDESTE. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. 2. ed. Brasília: Projeto Nordeste, Banco Mundial, Unicef, 1997.
- REBELO, J. A. da S.; CORREIA, O. N. de O. N. *O sentido dos deveres para casa*. Coimbra, Portugal: Gráfica de Coimbra, 1999.
- RESENDE, Tânia F. *Dever de casa: questões em torno de um consenso*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 15 a 18 de outubro de 2006.
- SMREKAR, Claire. *The impact of school choice and community: in the interest of families and schools*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.
- TYACK, D. Ways of seeing: an essay on the history of compulsory schooling. *Harvard Educational Review*, 46, 355-389, 1976.

Quando as escolas se abrem

OTONIEL NICCOLINI

MARIA CRISTINA ZELMANOVITS

Educação Integral entendida como formação integral do ser humano amplia o conceito de educação, abrindo espaço para o envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade na formação das novas gerações.

Mathias, 2006, p.12.

Aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, 2.332 escolas da rede estadual de ensino de São Paulo alargam seus limites cotidianos ao assumirem o papel de centros de convivência.

Pessoas da comunidade, os próprios alunos e seus familiares são convidados a habitar espaços intencionalmente criados para o despertar de potencialidades diversas.

Atividades voltadas ao esporte, à cultura, à saúde, ao mundo do trabalho e ao festejo são planejadas e oferecidas por aproximadamente 4 mil profissionais da educação, 18.600 estudantes universitários e 10.700 voluntários. Com isso, mais de sete milhões de jovens têm tido oportunidades de compor e socializar seus saberes.

Para conhecer de perto o Programa Escola da Família, visitamos a E. E. Prudente de Moraes, incrustada no

Parque da Luz*, perto do Museu de Arte Sacra, da Pinacoteca e do Museu da Língua Portuguesa. Ou seja, um território em que parte significativa da vida cultural da cidade é tecida.

O sábado acordou chuvoso, afastando a comunidade que, em geral, participaram muito das atividades. Chegamos por volta das 11 horas e fomos recebidos por uma equipe de universitários bolsistas bastante envolvidos com o trabalho coordenado por Cláudia Cerri.

1. Graças aos cuidadosos registros que realizam, pudemos ver a vida que por ali pulsa nos fins de semana: dança do ventre, desenho, basquete, caminhada, futebol de botão, futsal, tênis de mesa, curso de hidráulica, panificação artesanal, almoços comunitários, Lien Ch'i, ações preventivas, festa junina.

E mais, muito mais: curso de música, teatro, voleibol, ginástica localizada, dança hip hop, orientação vocacional, tapeçaria, curso de matemática, curso de manicure e pedicure, mutirões e cursos de línguas. É grande a oferta e há atividades para todas as gerações.

Integração de estrangeiros

Façamos aqui uma pequena pausa para conversar sobre os cursos de línguas: inglês e espanhol estão lado a lado com português para estrangeiros. O que este último nos conta? Da grande presença de estrangeiros neste território.

Habitado inicialmente por judeus, que aos poucos foram dividindo espaço com coreanos, este pedaço da re-

* Jardim público mais antigo da cidade, o atual Parque da Luz (1789) foi o primeiro espaço de circulação pública de São Paulo. Depois dele, as ruas comerciais e, na década de 1960, surgem os *shoppings* como alternativa – no estado, há 123 e na cidade, 51. Abrindo aos finais de semana, as escolas oferecem opções que privilegiam a convivência em detrimento do consumo.





gião central recebe atualmente a influência dos bolivianos, que espelham condições semelhantes às de tantos outros grupos aqui nascidos: pequenas e grandes demandas de justiça; relações sociofamiliares e vínculos de pertencimento fragilizados; acesso limitado a serviços públicos; precariedade de moradia, renda e emprego.

Vivendo quase sempre fora da legalidade da cidade e da cidadania – habitam territórios clandestinos (ocupações irregulares/invasões), têm problemas com documentação, trabalham no mercado informal, não pagam impostos nem possuem seguros – forjam suas expectativas e seus valores nessas circunstâncias, conformando, em última instância, suas escolhas e adesões.

Para eles, a escola e os demais serviços públicos representam circuitos de uma cidadania reconhecida (território da legalidade), nos quais trafegam com alguma desconfiança, estranheza, como não pertencendo a eles dada à desqualificação que carregam como signo.

Na busca de novos sentidos para a função socializadora e pedagógica das escolas, o Programa Escola da Fa-

mília tem demonstrado potência para se desenhar como uma das práticas de suma importância ao enfrentamento da discriminação. Ao se abrirem para acolher famílias e comunidades, envolvendo-as como sujeitos que aprendem e que também ensinam, escolas podem caminhar na direção de restaurar a confiança social perdida.

Questões a superar

Mary Kawauchi, coordenadora do Escola da Família, conta que a quantidade de relatos a respeito de brigas de alunos e depredação de patrimônio diminuiu 40% desde que o programa começou.

Embora muitas sejam as conquistas, a coordenadora lembra três aspectos que ainda pedem investimentos:

- escolas que precisam de maior adesão da comunidade;
- desigualdade na oferta de atividades (algumas escolas oferecem muitas possibilidades e outras não); e
- regiões sem universidades, o que implica poucos universitários no programa.



PROCURAM-SE UNIVERSITÁRIOS

Os universitários que desejam participar do programa se inscrevem. As instituições nas quais estudam precisam fazer parte do Escola da Família. O programa seleciona os que apresentam maior vulnerabilidade socioeconômica e os escolhidos decidem em qual região querem trabalhar.

Recebem isenção nas mensalidades do curso universitário – o programa paga 50% da matrícula (até o valor máximo de R\$ 267,00) e a universidade arca com o restante.

Mary Kawauchi

Soma-se às dificuldades apresentadas pela coordenadora, uma outra: inicialmente o Escola da Família deveria acontecer em todas as escolas da rede, mais de 5.000, mas hoje apenas 41% das escolas da rede estadual participam do programa.

Ana Maria Goulart, diretora da EE Dr. José Neyde César Lessa, localizada em Itapevi, conta, com pesar, que, embora a escola lotasse aos finais de semana, foi retirada do programa:

[...] fizemos um mutirão para pintar o pátio da escola com liberdade na escolha dos temas e cores. O resultado foi um muro absurdamente colorido e o término completo de pichações e depredações dentro da escola. Como aconteceu com a maior parte das escolas,

a nossa também foi retirada do Escola da Família e hoje voltamos a conviver com as pichações.

Entre as escolas que se abrem, quisemos conhecer também uma com realidade bem diferente daquela incrustada no Parque da Luz.

Localizada no Jardim Aliança, território sem grandes opções culturais e de lazer, a E.E. Educador Paulo Freire¹ tinha a única quadra da comunidade invadida nos fins de semana. Segundo o diretor Mário Soares,

Depois que passou a abrir, as coisas melhoraram muito: os alunos passaram a valorizar mais a escola e muitos pais se envolvem com as atividades. Como a região não tem locais públicos, o espaço da comunidade é a escola.

Em sua fala, Mário sintetiza uma questão fundamental: quando as escolas se abrem, há um deslocamento do olhar – de equipamento da rede de ensino para atenção ao território, suas necessidades, saberes e possibilidades de composição. A aposta é de que este movimento impacte significativamente o direito de aprender de todos e de cada um.

VISITE

Outros roteiros para se visitar com alunos e pais. Consulte:

- www.sampa.art.br/parques/jardim_daluz.php
- www.saopaulo.sp.gov.br/saopaulo/cultura/museus_sacra.htm
- www.pinacoteca.org.br/
- www.museudalinguaportuguesa.org.br/

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Discursos y prácticas de exclusión I: discriminación y violencia en las escuelas. *Foro Internacional sobre Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad y No Discriminación*, Ciudad de México, 7, 8 e 9 de outubro de 2008.

MATHIAS, Antonio Jacinto. É preciso uma aldeia para educar uma criança. *Cader-nos Cenpec*, São Paulo, n. 2, 2006.

SITES PESQUISADOS

www.escoladafamilia.sp.gov.br/apresentacao.html
www.escoladafamilia.sp.gov.br/Escola%20em%20Números/CENTRO.pdf
www.blognassif.blogspot.com/2007/02/parque-da-luz.html

NOTA

1 Para saber mais, acessar o *blog*: <<http://www.eepaulofreire.blogspot.com/>>

Família, comunidade e escola se encontram

ADRIANO VIEIRA

MARIA JOSÉ REGINATO

MARILDA FERRAZ RIBEIRO DE MORAES

A abertura da escola à família e à comunidade, há muito tempo considerada fundamental pelos bons educadores e confirmada pelas recentes pesquisas sobre índices de qualidade da educação, pressupõe convivência, reconhecimento mútuo, diálogo.

Apesar de inúmeros esforços e conquistas nessa direção, a realidade que temos ainda está distante da que desejamos, ficando tal proposta, muitas vezes, apenas nos discursos e nas intenções, como visão romântica do assunto, trazendo quase sempre, experiências pontuais, descontínuas, de caráter assistencialista, afetivo ou conflituoso.

É importante destacar que, quando nos referimos à importância da abertura da escola para os múltiplos contextos do seu entorno, reafirmamos sua ampla capilaridade na sociedade, seu forte poder de chegar às famílias e de mobilizar a comunidade.

Podemos afirmar que a escola é um espaço concreto da expressão do público porque atende a diferentes segmentos sociais. Para ela, dirigem-se todos os dias milhares e milhares de crianças, adolescentes e jovens, durante anos seguidos de suas vidas.

De acordo com Sacristán (2001), a escola tem como função social:

- a fundamentação da democracia;
- o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito;
- a difusão e o incremento de conhecimento e da cultura em geral;
- a inserção do sujeito no mundo; e
- a custódia da criança e ou adolescente por certo período da vida.

Para isso, há que se dedicar especial atenção a algumas ações, como cuidar dessa criança e/ou adolescente, tarefa nada fácil, nem exclusiva da escola, que precisa ser compartilhada com outras instituições sociais que também têm a educação como objetivo.

Ao defender a abertura da escola para a família e a comunidade, não se pretende sobrecarregá-la com mais

uma responsabilidade social, e sim convocar usuários e instituições públicas, governamentais ou não, do território em que está inserida, a compartilharem de seu projeto, na elaboração, acompanhamento e avaliação do processo pedagógico.

Afinal, por força constitucional, todos – estado, família e sociedade – são responsáveis pela educação das crianças e dos adolescentes.

Por outro lado, a aproximação da família e da comunidade com a escola, incluindo as instituições do poder público local e as entidades não governamentais, é primordial para que a rede de proteção e garantia dos direitos da criança e do adolescente seja tecida, de maneira a incluir todos, não permitindo nenhum tipo de exclusão.

É assim que se impõem a necessidade e o desafio de a escola articular-se com diferentes setores públicos e privados do bairro e da cidade, sem fragmentar-se, sem perder sua identidade e função e, sobretudo, sem perder seu caráter público e democrático.

Quando a escola dialoga com outros espaços de educação, buscando parcerias que têm os mesmos propósitos educacionais, sem intenção de substituir o poder público, começa a se empoderar. E professores, gestores, funcionários, pais, alunos e parceiros assumem papel ativo na educação das futuras gerações.

Nesse processo, a escola torna-se referência de fonte de conhecimento e participação para as famílias e a comunidade.

Sabemos, no entanto, que essa é uma construção histórica que precisa de tempo para se firmar e implica ensaiar diferentes arranjos educacionais locais, no desafio de se avançar e aprender como fazer uma educação de qualidade para todos.

Em sintonia com esses pressupostos, foram concebidos, no contexto do projeto Ações em Rede, o **Memorial das famílias e da cidade** e o **Seminário escola-família-comunidade**, que integram a metodologia do projeto, ao lado de um extenso programa de formação de gestores.



A Escola, a Família e a Comunidade em Rede

O Projeto Ações em Rede tem como proposta ampliar as oportunidades de aprendizagem existentes num determinado território, por meio da articulação da escola com outras organizações e iniciativas governamentais e não-governamentais, constituindo uma rede de base local, cujo objetivo é a educação integral de crianças e adolescentes.

O projeto, com duração de três anos, é implementado pela ação conjunta de:

- representantes da secretaria de educação municipal e de outras secretarias de governo, de alguma forma, ligadas à questão da educação, como secretarias de cultura, esporte, saúde, assistência social, infância e juventude;
- gestores de escolas públicas;
- lideranças de organizações governamentais e não governamentais de um determinado território do município, envolvidas com a atenção à criança e ao adolescente.

Ele se realiza em etapas:

- 1ª etapa – implementação do projeto no microterritório;
- 2ª etapa – fortalecimento da relação escola/família/comunidade (rede local) por meio da realização de memoriais e seminários escola-família-comunidade;
- 3ª etapa – incorporação das propostas dos memoriais e seminários no PPP das escolas do município e irradiação do trabalho para outras regiões.

Por isso, fazemos o convite para a leitura do relato que ora apresentamos, o qual aborda algumas experiências vividas em Bebedouro, na região norte do Estado de São Paulo, a 380 quilômetros da capital, no período de 2007/08.

Este trabalho é fruto de parceria que reúne o Departamento Municipal de Educação - DEMEC, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec e a Fundação Volkswagen - FVW.

Ressaltamos que tais ações integram a metodologia

do projeto Ações em Rede e são propostas para serem desenvolvidas em cada unidade escolar do município onde atuamos em momentos diferentes.

Os relatos não dizem respeito a momentos pontuais do projeto, e sim a momentos que animam o seu percurso, sua caminhada, sempre na perspectiva de, gradativamente, conquistar novos avanços em relação aos objetivos que se propõe, amparados e fundamentados por um programa contínuo de formação e de acompanhamento das ações, *in loco*.

Sobre o Memorial

A fim de se avançar na construção de uma efetiva articulação entre escola, família e comunidade, propôs-se, a cada unidade escolar: programar um conjunto de eventos que criasse espaço para que as famílias e a comunidade trouxessem para a escola seus costumes, sua tradição, suas referências culturais, para construir o **Memorial das famílias, da escola e da cidade**.

Nesse processo, desenvolvido em certo período de tempo, foram realizadas, pelos alunos, pesquisas sobre a história do bairro e da cidade e entrevistas com moradores mais antigos. Além disso, promoveram-se oficinas diversas, rodas de leitura, brincadeiras, danças, teatro, exposições, contação de lendas e causos, enfim, atividades que traduziam a memória das famílias, da comunidade e da cidade.

Simultaneamente, foram apresentados às famílias, de forma não convencional, os parceiros que a escola fez no percurso do Ações em Rede: representantes dos outros segmentos do poder público e da sociedade civil local, tanto do entorno quanto da cidade.

A proposta, muito bem acolhida por todos, gerou um rico acervo de materiais de diferentes naturezas, contribuindo para o resgate da memória da cidade e constituindo fonte de conteúdos de estudo para o currículo escolar, nas diferentes áreas do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a experiência propiciou aos participantes – pais, alunos, professores, funcionários e parceiros – a oportunidade de estabelecer uma nova relação com a escola.

Essa primeira aproximação da família com a escola, no âmbito do projeto, não se reduziu a um evento. Na verdade, o encontro foi precedido por um longo planejamento que envolveu toda a equipe escolar: alunos, professores, funcionários e pais mais próximos, gerando pesquisas e contato com outras instituições e pessoas para além da escola.

E não terminou aí. Cada escola se preparou para registrar todo o percurso feito e cuidou de sua sistematização em portfólio específico, que será objeto de estudo das áreas do conhecimento e da equipe gestora, por ocasião da elaboração do projeto político-pedagógico em 2009.

Outros ganhos do processo desencadeado:

- o memorial permitiu à escola maior conhecimento das famílias e da comunidade onde se situa;
- propiciou maior conhecimento, às famílias e à comu-

nidade, sobre o trabalho da escola, revalorizando seu papel;

- aproximou parceiros importantes: artistas locais, especialistas das universidades, o poder público...
- aguçou o espírito de trabalho coletivo;
- propiciou novas perspectivas para a proposta pedagógica da escola, com maior atenção para a cultura local;
- resgatou ou deu mais ênfase ao papel da escola como um espaço de convivência na comunidade;
- estimulou outros espaços de aprendizagem – faculdades, bibliotecas – e executores de outros projetos sociais a adquirirem novas perspectivas no que diz respeito ao relacionamento com a escola.

A fala de uma participante do Ações em Rede retrata bem o resultado dessa experiência:

Olhando os depoimentos das escolas que fizeram o Memorial, eu consigo ver a riqueza de minha cidade e o quanto a escola é importante – eu descubro Bebedouro.

Para nós, ficou claro que o Memorial diferenciou-se das festas ou reuniões costumeiras da escola, dado seus propósitos; foi um passo adiante na politização da relação escola-família-comunidade.

As escolas entraram no “espírito do projeto”, levaram muito a sério o que se pretendia, realizaram pesquisas e envolveram os vários segmentos na realização do Memorial.

A intenção é incorporar o acervo produzido no currículo. Esse é o próximo passo e, sendo assim, fica claro que o Memorial não é apenas uma estratégia para aproximar família e escola, é também uma estratégia para aproximar escola e práticas culturais locais.

O processo de realização do Memorial pelas escolas também resultou no estabelecimento de outras parcerias importantes. Como exemplo, citamos a necessidade despertada em uma das escolas-piloto de conhecer melhor seu entorno, o que provocou a procura do curso de Serviço Social da instituição municipal de ensino superior de Bebedouro para elaborar e executar, em conjunto, uma pesquisa socioeconômica do território.

Seguindo essa mesma tendência, outras quatro escolas desenvolveram instrumentos para coletar informações, no sentido de conhecer melhor as famílias. O próprio Departamento de Educação se aproximou mais das

escolas, conhecendo melhor sua realidade e entendendo mais suas demandas; artistas locais e organizações não governamentais também se aproximaram e agora estudam ações conjuntas.

Sobre o Seminário

No ano seguinte à realização de todo o processo do Memorial, o desafio foi a realização dos **Seminários escola-família-comunidade**, que pretendiam promover um avanço de natureza política nessa relação. A intenção era discutir a qualidade da educação com pais e parceiros, a partir da escola de seus filhos, e propor ações para melhorar essa qualidade da escola.

Em 2008, de acordo com o desenho do projeto, os seminários aconteceram nas três escolas-piloto do município de Bebedouro: EMEBs Prof. Paulo Rezende Torres de Albuquerque, João Pereira Pinho e Prof^o Lellis do Amaral Campos. Essas escolas já haviam realizado o memorial em 2007. As outras escolas do município (escolas irradiadoras), que fizeram o memorial em 2008, realizaram os seminários em 2009.

Cada seminário reuniu aproximadamente 150 pessoas, entre familiares, alunos, parceiros, professores e funcionários, num diálogo coletivo sobre a construção de uma escola de qualidade para todos, configurando uma importante etapa na busca da integração escola, família e comunidade.

Para criar um espaço de trabalho realmente produtivo, no enfrentamento dos desafios e na busca de soluções para os problemas já historicamente estabelecidos, foi importante partir da abertura real de cada escola, do seu desnudamento no contexto atual, tanto quanto possível, e formular indagações que pudessem trazer posteriores encaminhamentos.

Assim, considerou-se, nesse espaço, tanto a situação real da escola, quanto as propostas de ação que pudessem constituir metas e objetivos do Plano Político-Pedagógico da escola (PPP).

O planejamento e detalhamento desses eventos contaram com a participação do Grupo Gestor² e do Grupo Referência,³ orientando o processo de mobilização e sensibilização das pessoas da escola e do seu entorno, rompendo barreiras de idade e de formação, valorizando a diversidade e a pluralidade existentes. Isso garantiu a presença dos diferentes segmentos envolvidos com a educação de crianças e adolescentes do território.

Os seminários foram orientados por um roteiro construído em comum acordo entre as escolas:

- teve início com a fala institucional do gestor da escola, apresentando ao público o objetivo do evento e a situação atual da escola em relação aos seus indicadores educacionais e aos desafios de melhorá-los;
- em seguida, houve a apresentação de uma atividade cultural produzida pelos próprios alunos;
- depois, os participantes foram divididos em grupos de discussão, cada grupo contava com a representação de todos os segmentos. Mediada pelos parceiros do Grupo Gestor, a discussão desencadeou-se a partir da seguinte questão: **Educação de qualidade para todos, como alcançá-la?**
- ao final do trabalho dos grupos, foi realizada a plenária final, com todos os participantes; cada grupo apresentou propostas viáveis para serem encaminhadas por todos na busca da melhoria da qualidade da escola.

Foi importante a constituição, na plenária, de uma comissão composta por alguns representantes de pais, professores, funcionários, alunos e instituições parceiras para sistematizar as propostas de ações apresentadas por cada grupo de trabalho, as quais são apontadas logo abaixo. A esse grupo, chamamos de comissão mista.

Destacou-se também o Grupo Gestor, no importante papel moderador dos grupos, como facilitador do diálogo, de forma mais igualitária, e de pautar o levantamento das propostas, retomando, sempre que necessário, o objetivo do Seminário.

Sabemos que não é tarefa fácil conjugar e integrar diferentes segmentos reunidos, com diferentes visões e opiniões, lidar com as contradições e equívocos, vencer os silêncios, as polêmicas, fazer o contraponto entre desafios e condições existentes, entre limites e possibilidades de ação.



DUAS INSTÂNCIAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Como opção metodológica, a implementação do Projeto prevê a constituição de duas instâncias coletivas de gestão: o Grupo Gestor e o Grupo Referência, respectivamente das esferas central e local do município, para propiciar uma dinâmica de relacionamento ágil e flexível entre os responsáveis pelas políticas públicas e as lideranças locais, no desenvolvimento de ações integradas de atenção à criança e ao adolescente.

A composição dos dois grupos é estratégica porque fortalece o protagonismo dos responsáveis pelas políticas públicas no município, ao mesmo tempo em que estabelece o suporte para a formação gradual da rede de base local no microterritório.

O Grupo Gestor tem caráter intersetorial, integrando representantes de diferentes secretarias da administração municipal: sua função é coordenar a implementação do Projeto na cidade, mobilizando, apoiando e viabilizando as ações do Grupo Referência, tanto no que refere a seu planejamento quanto ao que se refere ao desenvolvimento e à avaliação.

O Grupo Referência é composto por lideranças locais do território, de organizações governamentais e não-governamentais, como gestores, professores e outros profissionais de escolas, grêmios estudantis, associações de pais e mestres, creches, serviços de saúde, associações de moradores, associações comerciais, bibliotecas, espaços culturais, conselhos tutelares, igrejas. São organizações e instituições que podem ser mobilizadas para desenvolver e apoiar projetos que visem enriquecer o repertório cultural das crianças e adolescentes do território, por meio de parcerias ou convênios.

Não há hierarquia entre os grupos Gestor e Referência; o que se tem como perspectiva é a construção de uma relação horizontal de reciprocidade entre os participantes, de pertencimento e cooperação, como é próprio das redes eficazes.

Por esta razão, embora o Grupo Gestor tenha papel próprio e definido como coordenador do projeto, ele é parte integrante do Grupo Referência, para que possa apreender o movimento da rede e se manter informado, vendo e ouvindo os representantes das instituições locais, dialogando com os anseios, preocupações e propostas apresentadas.

Ao final do seminário, buscou-se colocar no horizonte de todos a importância da articulação dos diferentes segmentos e a necessidade da escolha criteriosa de parcerias para a realização das ações, dentro de concepções e princípios discutidos e definidos: **com quem realmente podemos contar nessa busca?**

É importante ressaltar que, na concepção do Ações em Rede, as parcerias não substituem o papel do poder público na manutenção da infra-estrutura das redes de ensino, no desenvolvimento das condições de trabalho e salariais dos professores, na implementação de projetos e na adoção de materiais pedagógicos para docentes e alunos.

Visam fortalecer a participação da comunidade na identificação e otimização de recursos existentes e não-existent em favor da aprendizagem escolar e do desenvolvimento do repertório cultural das crianças e adolescentes, para que usufruam da condição de cidadania, o

que significa trabalhar com as políticas públicas, tanto no que oferecem quanto no que podem vir a oferecer, e com a comunidade, como sujeito que pode e deve participar.

Propostas e encaminhamentos

A seguir, as principais propostas e encaminhamentos para viabilizá-las, vindas dos seminários.

- Viabilização de reuniões de pais, com temas variados: além do desempenho dos filhos, orientações e debate sobre aprendizagem e ampliação de repertório das famílias para o diálogo mais apropriado com os filhos.
 - Tema incluído no agendamento no planejamento da escola.

- Orientações às famílias e professores sobre as fases de desenvolvimento dos alunos, relacionando-as ao processo de aprendizagem, ao desenvolvimento da sexualidade, à resiliência e higiene pessoal infantil e juvenil.
 - Participação de profissionais da equipe multidisciplinar de Bebedouro – psicóloga, fonoaudióloga e enfermeira – em determinadas reuniões de pais e horários coletivos.
- Orientações para pais e professores sobre hábitos alimentares saudáveis.
 - A sugestão é que a nutricionista da cozinha-piloto do município organize essa ação junto às escolas.
- Ações para tratar possíveis problemas de acuidade visual dos alunos.
 - Realização de testes visuais na escola por profissionais especializados.
- Segurança na entrada e saída dos alunos na escola, com a sinalização das ruas próximas à escola e a presença da guarda de trânsito.
 - Estas demandas devem ser encaminhadas para os órgãos competentes do município.
- Ações para que a comunidade educativa, inclusive pais e parceiros da escola, conheçam as reais atribuições e competências do Conselho Tutelar.
 - Proposta encaminhada para a equipe do Conselho Tutelar.
- Divulgação e esclarecimentos sobre o ECA a pais e professores.
 - Proposta encaminhada para que a Rede Criança e Adolescente pense em formas de viabilização junto com as escolas.
- Formação de lideranças comunitárias, para que elas se qualifiquem no trabalho junto à escola e comunidade (normalmente são mães voluntárias).
 - A proposta é que o SENAC faça essa formação.
- Promoção, pela escola, de cursos para identificar vocações dos alunos e cursos com caráter profissionalizante para alunos em idade propícia e para pais.
 - Estes poderiam ser oferecidos pelas faculdades lo-

cais (Fafibe e Imesb), representadas nos diferentes cursos.

- Formação para professores, pais e alunos interessados sobre procedimentos e conduta no uso adequado da biblioteca, conhecendo o espaço, sua organização e acervo.
 - Proposta para ser encaminhada às escolas pelos profissionais da Biblioteca Municipal.
- Promoção de oficinas de educação ambiental para professores e alunos.
 - Esta proposta foi encaminhada para os profissionais da Estação Experimental da Citricultura de Bebedouro.

No âmbito do Projeto, a realização dos seminários representou um momento significativo, não só pelo comprometimento e participação dos diferentes segmentos envolvidos no atendimento de crianças e adolescentes desses territórios. Devem ser mencionados os produtos alcançados, que deverão ser incorporados no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola em 2009, dando-lhe vida e sentido e constituindo referência para a avaliação do processo e dos resultados do trabalho pedagógico, com o compartilhamento de responsabilidades entre professores, gestores, funcionários, famílias e parceiros do entorno e da cidade, pelos rumos da proposta educacional da escola.

Cabe ressaltar que a realização dos seminários pelas escolas foi antecedida por muitas discussões e reflexões sobre seu caráter e sobre as formas de realizá-lo e por muito trabalho de toda a equipe escolar, em especial da gestão da escola, para mobilizar as famílias e a comunidade para a participação; afinal, tratava-se de um evento que não é comum na realidade educacional.

Este é um trabalho que não se encerra, como nos diz Maristela Michelam Pizzolato, coordenadora pedagógica da E.M.E.B. João Pereira Pinho:

Temos agora um resultado em mãos, que não nos permite a segurança de um trabalho concluído, mas nos mostra um caminho possível de ser trilhado.

Considerações finais

Esperamos ter aumentado aqui o leque de possibilidades de aproximação entre a família, escola e comuni-

dade, com vistas à construção de propostas pedagógicas que promovam a qualidade da educação e fortaleçam a rede de proteção e garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Muitas foram as conquistas desse processo, mas, como não é possível falar sobre todas elas no espaço deste depoimento, selecionamos algumas que merecem destaque para reflexão.

Uma delas diz respeito à importância das **políticas intersetoriais**.

Nesse processo, dialogaram vários departamentos do município, sendo propostas ações conjuntas, envolvendo departamentos municipais de educação e cultura, saúde e promoção social. Estão também sendo amadurecidas propostas para maior interação da escola com outros equipamentos públicos, como a biblioteca municipal, parques da cidade, teatro, o que vai requerer preparo conjunto para atender aos alunos, tanto num movimento de contextualização curricular quanto de formação de público. A biblioteca municipal já iniciou esse processo.

Outra conquista foi a **aproximação escola e faculdades, escola e ongs, escola e movimentos ambientais**, que discutirão propostas de atendimento a demandas reais dos alunos e da escola, na constituição do PPP, a fim de se integrarem à vida da escola, sem se tornarem apêndices do currículo.

É importante notar que foi muito proveitosa a **discussão sobre a representação que os segmentos têm da família**, desencadeada no processo. Pôde-se perceber que há equívocos e preconceitos por parte de pais, professores, gestores e muitos parceiros sobre o que vem a ser **família**.

Dessa discussão, resultaram propostas de ações conjuntas entre instituições não governamentais que trabalham com família e o poder público, em especial dos órgãos que trabalham com o serviço social, inclusive a faculdade, para ampliar a visão sobre o assunto.

Podemos dizer o mesmo com relação ao **entendimento sobre criança e adolescente**. Os segmentos de pais, professores, gestores e muitos parceiros desconhecem a cultura da criança e do adolescente, seu processo de crescimento e desenvolvimento. Nesse caso, o departamento de educação e algumas instituições não governamentais se dispuseram a sugerir e implementar ações conjuntas de formação.

Concluímos esse relato com a satisfação de poder compartilhar esta experiência, que muito nos ensinou e

comoveu, e com a esperança de poder ajudar aqueles que trabalham com os mesmos propósitos que nós.

Um passo à frente e já não estaremos mais no mesmo lugar.

Chico Science

REFERÊNCIAS

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artimed, 2001.

NOTAS

- 1 O projeto Ações em Rede faz parte do Programa Território Escola, parceria do Cenpec com a Fundação Volkswagen.
- 2 Participam do Grupo Gestor as três escolas-piloto da experiência e as seguintes instituições de governo e instâncias centrais: E.M.E.B. Paulo Rezende; E.M.E.B. João Pereira Pinho; E.M.E.B. Profª Lellis do Amaral; Departamento Municipal de Educação e Cultura – Educação; Departamento Municipal de Educação – Cultura; Departamento Municipal de Educação – Biblioteca Municipal; Departamento de Ação Social; Departamento Municipal de Saúde; Vetores e Zoonoses; Ambulatório de Saúde Mental; Departamento Municipal de Esporte; Rede Criança e Adolescente; Conselho Tutelar; Imesb – Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro; Fafibe – Faculdades Integradas de Bebedouro; Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; CMDCA – Conselho Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente; Conselho da Cidade; Conselho Municipal de Educação; APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais; DCA – Desenvolvendo a criança e o adolescente; Instituto Cerbel de Desenvolvimento Humano; Câmara Municipal; Diretoria de Ensino Regional.
- 3 Fazem parte do Grupo Referência todas as instituições do Grupo Gestor além das lideranças locais das instituições e serviços do entorno das três escolas-piloto e todas as outras escolas municipais (irradiadoras do projeto): USF Tropical-Unidade da Saúde da Família; Mercado Pratbom; E. E. José Francisco Paschoal; CRAS – Centro de Referência da Assistência Social; Comunidade Jesus Caminho Seguro; CEFA – Comunidade Educativa Figuls Assunção; E.E. Jardim Souza Lima; Colégio Paidéia; Grupo de Mães da EMEB Paulo Rezende; indústria de óleo; Agropecuária; Educandário Santo Antonio; Tiro de Guerra; Instituto Romã-Mata Viva; Cooperlimpo; Casa do Adolescente; ADB – Associação dos Deficientes Físicos de Bebedouro; A VIDA – deficientes auditivos; Artsol; AAE Casa de Maria. Escolas irradiadoras: E.M.E.B. Alfredo Naime; E.M.E.F. Yolanda Carolina; E.M.E.F. Conrado Caldeira; E.M.E.B. Octavio Guimarães de Toledo; E.M.E.B. Stelio M. Loureiro; E.M.E.F. Augusto Vieira; E.M.E.B. Maria Fernanda L. Piffer; E.M.E.B. José Caldeira Cardoso; E.M.E.F. Profª Isabel Motta S. Cardoso; E.M.E.B. Arnaldo de Rosa Garrido; E.M.E.B. Aparecida Z. Molinari.

As mulheres na família e na sociedade paulistanas

MARIA ALICE SETUBAL *

Trecho do texto FAMÍLIAS PAULISTAS, FAMÍLIAS PLURAIS, que consta da COLEÇÃO TERRA PAULISTA: HISTÓRIA, ARTE, COSTUMES, volume 2, MODOS DE VIDA DOS PAULISTAS: IDENTIDADES, FAMÍLIAS E ESPAÇOS DOMÉSTICOS, páginas 76 a 81. Editada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, em 2004.

Estudos recentes têm demonstrado que os papéis sociais desempenhados pelas mulheres no passado brasileiro, incluindo o paulista, matizam enfaticamente a total condição de submissão que até há poucas décadas prevalecia na bibliografia. Seja nas elites, seja nas camadas intermediárias ou populares, seja na condição escrava ou forra, a mulher paulista constituiu-se em sujeito de sua própria história lutando nas tensas redes sociais ou mesmo nos matrimônios.

No tocante aos segmentos de elite, a autoridade pública e formal do homem tem, como contrapartida, o papel estratégico da mulher no grupo familiar. De fato, a mulher branca é valorizada como fulcro do projeto social de dominação portuguesa: imagem da grande dama que exercia limpeza de sangue, socializadora dos filhos e dos escravos.

Era ela quem assegurava a formação, harmonização e perpetuação dos valores familiares. Também exercia o comando das atividades produtivas, função essencial para que o homem pudesse se ausentar na abertura de novas fronteiras, na comercialização e na ocupação de cargos públicos.

As mulheres compartilhavam o *status* dos maridos no controle da casa e em todas as atividades aí envolvidas. Ao assumirem distintos papéis sociais, as mulheres paulistas das elites tiveram uma função decisiva na continuidade dos clãs familiares e nos bastidores dos processos que contribuíram para o desenvolvimento do território.

* MARIA ALICE SETUBAL é presidente do Conselho Administrativo do Cenpec e da Fundação Tide Setubal. Socióloga e mestre na área de Ciências Políticas pela Universidade de São Paulo (USP), doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Integrante do Colegiado de apoio do Movimento Nossa São Paulo.

Mulheres chefes de família

A chefia de unidades domésticas por mulheres parece ter sido muito comum no Brasil colonial, especialmente em São Paulo, que teve suas fronteiras abertas desde o século XVII pelas bandeiras e pelo tropeirismo, pela mineração e pelo açúcar, no século XVIII, e pelo café, no século XIX. Esse fenômeno perpassa tanto as elites quanto as camadas populares nas zonas rural e urbana, embora a existência de mulheres sozinhas no campo só acontecesse quando os filhos já estavam em idade produtiva, ou se ela contasse com escravos e/ou agregados.

Maria Odília Dias assinala que nos finais do século XVIII e início do século XIX, com a urbanização da capital paulista, cresce o número de mulheres pobres: escravas e forra, sobrevivendo de artesanato caseiro e pequeno comércio ambulante, são parte da economia escravista e da concentração da terra e, com o final da escravidão, vêm-se expulsas do centro para a retaguarda da cidade.¹

A autora observa que já nos finais do século XVII destacava-se a liderança das mulheres no artesanato caseiro – panos de algodão, redes, chapéus de feltro, marmelada -, enquanto os homens se ocupavam com atividades finais de transporte e comercialização. Essas ocupações os levavam a se ausentar para o sertão ou a adotar uma vida andeja como intermediários de firmas comerciais entre Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. Assim, as mulheres tiveram de assumir papéis masculinos de administração dos bens, entre eles a roça e a criação de gado.

Paralelamente, mulheres sós, chefes de família, ocupavam posições de lavadeiras, quitandeiras, roceiras, costureiras e comerciantes de gêneros como frango, ovos, toucinho, fumo etc. Dias ressalta também a existência de uma organização familiar matrifocal, ou seja, de laços primários extremamente fortes entre mães e filhas.

Embora se detectasse uma certa tensão em movimentos cíclicos, pois filhas e netas se afastavam da casa em decorrência do casamento ou de uniões informais, muitas vezes elas retornavam trazendo filhos ilegítimos. Reafirmava-se, desse modo, o modelo matrifocal.

Os concubinatos efêmeros e as mães solteiras mostravam-se bastante comuns e as relações de vizinhança e parentela eram condições essenciais para a organização de serviços e agências do comércio local.

As estradas de ferro transformaram o sistema local de acesso a gêneros alimentícios e o comércio de am-

bulante foi recuando para os limites da pobreza urbana. Com a crescente urbanização, a capital assistiu ao aumento do número de mulheres pobres que gravitavam às margens da classe dominante e conviviam com vizinhas mestiças, pardas, mulatas, forras, fenômeno que, em alguma escala, reproduzia-se nas maiores vilas e cidades do interior paulista.

Trabalho, liderança e capacidade de comando

No campo, a vida das mulheres também não era fácil, acompanhando as atividades do marido, principalmente quando os filhos eram muito pequenos e ainda não podiam contribuir. Como atestam os documentos, o trabalho de crianças era bastante comum, especialmente nos séculos XVIII e XIX.

Elizabeth Kuznesof considera que

“O trabalho da mulher era tão importante quanto o do homem e freqüentemente se sobrepunha a ele. Em geral, tarefas relacionadas com a produção doméstica de utensílios, roupas, sabão, óleo para combustível e luz, lenha, água e trabalhos relacionados com cozinhar, limpar, cuidar de crianças eram e são a principal responsabilidade de mulheres e crianças. Ambos, homens e mulheres, trabalhavam nos campos com divisões dos tipos de trabalho, dependendo mais da idade e força que do sexo”².

A imagem das mulheres da elite paulista difundiu-se amplamente no imaginário brasileiro, muitas vezes apoiada em pinturas, nos relatos de viajantes, como Saint-Hilaire, e em outros documentos, como as cartas da educadora alemã Ina Von Binzer³.

As senhoras paulistas do século XIX são percebidas até os dias atuais como reclusas, sem educação formal, só pensando em luxo e festas e tendo à sua volta escravos para todo tipo de trabalho.

No entanto, estudos recentes⁴ têm apontado o importante papel desempenhado por mulheres da oligarquia rural paulista na gerência de suas fazendas, tendo-se em conta, especialmente, as longas ausências dos maridos.

Marina Maluf⁵ analisa os diários de Floriza Barbosa Ferraz e Brázilia Oliveira Franco de Lacerda, ambas nascidas nos finais do século XIX, casadas com fazendeiros que abriram terras no Oeste Paulista. Os afazeres domésticos assumiam enormes proporções e complexidade, considerando-se a auto-suficiência das propriedades

rurais e o grande número de escravos: pode-se dizer que a fazenda era uma empresa doméstica que exigia capacidade de administração e liderança.

No caso de Ana Carolina de Arruda Botelho, esposa do conde do Pinhal, além dos cuidados com os 12 filhos e todos os afazeres domésticos, cabia-lhe a supervisão dos 300 escravos da fazenda, o que implicava confecção de roupas, alimentação, cuidados com saúde, elaboração de remédios com ervas medicinais.

“Se no mundo urbano, principalmente, a mulher da classe dominante se deslocava da atividade direta dos negócios da casa para o gerenciamento desses negócios, em certas zonas mais distantes do mundo agrário esse fenômeno deve ser relativizado. Aqui, a proprietária, a um só tempo fazendeira e dona de casa, era compelida a cumprir um extenso conjunto de obrigações. Nas fazendas – e não só nas regiões inóspitas – tudo estava para ser feito e implantado, o que tornava obrigatório o redimensionamento dos encargos da casa. Além dos cuidados cotidianos com a família, a mulher ainda se responsabilizava pela criação de porcos, galinhas e outros animais domésticos... Supervisionava e controlava o conhecimento do processo de trabalho envolvido em todas as atividades da casa grande, como cozinha, costura, bordado e a produção de compotas, doces, geléias,

pão, broas, biscoitos, sabão e velas. Afinal, aquela não era apenas a sua família, era também o negócio, a propriedade da qual era sócia.”⁶

Assim, no século XIX, com os maridos ausentes – abrindo fronteiras do café, conduzindo tropas de mulas ou comercializando produtos na capital paulista ou na Corte, a submissão ao esposo, traço dominante na época, não excluiu a capacidade feminina de comandar e desempenhar atividades, o que acabou matizando a própria submissão.

Maria Odila Dias sustenta que, por força de fenômenos demográficos e da ausência dos maridos, as mulheres tiveram que assumir papéis masculinos e também de liderança social: eram fundadoras de capelas, curadoras, mulheres de negócio, administradoras de fazendas e líderes políticas locais. Essa liderança tanto nas fazendas quanto nas vilas exigia das mulheres um papel de coesão e harmonização, estampado no estereótipo de matriarcas hospitaleiras e generosas. Paralelamente, houve também a influência de senhoras prepotentes, em decorrência do status familiar. Embora não exercessem cargos na administração pública, na qualidade de proprietárias e herdeiras, elas se intrometiam constantemente na política: um exemplo bastante claro é o da marquesa de Santos, durante o Primeiro Império.

NOTAS

- 1 DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- 2 KUSNESOF. Apud MARTINS, Valter. *Nem senhores, nem escravos – os pequenos agricultores em Campinas, 1800-1850*. Campinas: Centro de Memória; Unicamp, 1996. p. 48 (Coleção Campiniana, 10).
- 3 BINZER, Ina Von. *Os maus romanos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- 4 Ver, entre outros, os trabalhos de VAZ, 1995; ALGRANTI, 1997; e NAZZARI, 2001, citados na bibliografia.
- 5 MALUF, Marina. *Ruídos da memória*. São Paulo: Siciliano, 1995.
- 6 MALUF, Marina, op. Cit., p. 282.

Mosaico

FERNANDO RIOS*

DE QUE FAMÍLIA E DE QUE ESCOLA ESTAMOS FALANDO?

O que é a família? Para que serve a família?

O que é a escola? Para que serve a escola?

O que existe em comum entre famílias brasileiras (e falamos dos vários Brasis) e as famílias africanas (quantas Áfricas existem?), européias, asiáticas, canadenses, árabes, etc. etc. etc.?

O que existe de comum entre as escolas espalhadas pelo mundo?

É possível desenhar um modelo universal de família? E de escola?

A sociedade contemporânea se acostumou à velocidade e à velocidade da mudança. Mas parece não se ter dado conta de que a mudança é o fato social mais presente na história da humanidade.

Família e escola, como instituições sociais criadas e consentidas pelo contrato social, não poderiam fugir à regra. E mais, cada família e cada escola se estruturam, exercem-se e se apresentam em suas particularidades.

Família e escola são, foram e serão sempre instituições em mutação. Elas estão em processo de transformação, como de resto toda a sociedade. Por mais que mentalidades fundamentalistas pretendam definir compulsoriamente comportamentos sociais e engessá-los em regras imutáveis.

Família e escola são muito mais dinâmicas do que qualquer decálogo normativo. Pelo fato de elas acontecerem diante de nossos olhos, em situações nas quais estamos inseridos, não costumamos perceber as inúmeras transformações que elas registram. É como se olhássemos apenas para um espelho, sem registrarmos nossas imagens passadas. O espelho não revela a mudança.

Por isso, o apelo à história da família, à história da educação. Há uma longa trajetória de incríveis mudanças desde a primeira família e a transmissão dos primeiros conhecimentos humanos e a família e a escola contemporâneas.

Certamente, caberá ao poder público adequar as legislações às novas formas de convivência, aprendizagem e socialização. Mas os especialistas em educação e relações familiares têm um papel fundamental nesse processo.

Cada família e cada escola se constituem em universos particulares. E como tal, merecem respostas particulares. Esse parece ser o grande desafio da contemporaneidade.

Para iniciar um processo de reflexão que nos ajude a responder às questões do início deste texto, vamos recorrer a dois autores absolutamente díspares: o promotor de justiça baiano Cristiano Chaves de Farias, no seu texto “Direito à Família”, e Bill Gates, o poderoso criador da Microsoft, no capítulo 9 – Educação: o Melhor Investimento – de seu livro A estrada do futuro.

Primeiro, o promotor Cristiano de Farias:

[...] hoje a família é núcleo descentralizado, igualitário, democrático e, não necessariamente heterossexual. Trata-se de entidade de afeto e entre-ajuda, fundada em relações de índole pessoal, voltadas para o desenvolvimento da pessoa humana, que tem como diploma legal regulamentador a Constituição da República de 1988.

Na medida em que a família deixa de ser encarada sob a ótica patrimonialista e como núcleo de reprodução e passa a ser tratada como instrumento para o desenvolvimento da pessoa humana, realçados seus componentes mais próximos à condição humana, tem-se, sem dúvida, uma democratização da estrutura familiar. São diversas as inquietantes questões que se apresentam no ambiente familiar moderno, gerando perplexidades. A sociedade contemporânea aberta, plural, dinâmica, multifacetária e globalizada não permite mais a afirmação de um modelo fechado de estruturação familiar.

Para finalizar, Bill Gates:

Os educadores, como tantos profissionais na economia atual, são, entre outras coisas, facilitadores. Como muitos outros trabalhadores, terão de se adaptar e readaptar à mudança das condições. Põem, ao contrário de outras profissões, o futuro do magistério parece extremamente promissor. À medida que as inovações melhoraram o padrão de vida, houve um crescimento no segmento de força de trabalho dedicada à educação. Os educadores

* FERNANDO RIOS é jornalista, publicitário, antropólogo e consultor em Comunicação Organizacional Integrada.

que trouxeram energia e criatividade para a sala de aula prosperarão. O mesmo acontecerá com os professores que estabelecerem relações fortes com as crianças, pois elas adoram aulas dadas por adultos que se preocupam genuinamente com elas (p. 235).

[...]

De início, a nova tecnologia da informação apenas incrementará as ferramentas de hoje. Lousas eletrônicas de parede substituirão a escrita a giz da professora por fontes legíveis e imagens coloridas tiradas de milhares de ilustrações educativas, animações, fotografias e vídeos. Documentos de multimídia assumirão alguns dos papéis hoje desempenhados por livros de textos, testes e outros materiais pedagógicos. E, tendo em vista que os docu-

mentos de multimídia estarão conectados a servidores da estrada, eles estarão sempre atualizados (p. 241).

[...]

Diferentes ritmos de aprendizagem serão contemplados, pois os computadores serão capazes de dar atenção individual a cada um de seus alunos. As crianças com deficiências de aprendizado estarão particularmente bem servidas. Independentemente de sua capacidade ou deficiência, cada aluno poderá trabalhar em seu ritmo próprio (p. 244).

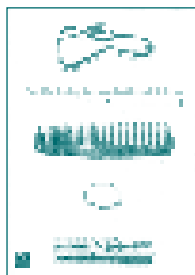
Compare sua reflexão com a deles. E experimente uma conclusão. Evidentemente, além dos textos desta edição de Cadernos Cenpec, os livros, os filmes, os artigos e os sites que sugerimos aqui poderão ajudar.

LIVROS

FAMÍLIA: REDES, LAÇOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

ANA ROJAS ACOSTA, MARIA AMALIA FALLER VITALE (ORGANIZADORAS)

INSTITUTO DE ESTUDOS ESPECIAIS DA PUC-SP, 2003.



Esta publicação, atualíssima, é a transcrição do seminário com o mesmo título do livro. Com uma grande riqueza de detalhes, esta obra relata reflexões, pesquisas, estudos de caso, agrupados em três vertentes: Vida em Família, Trabalhando com Famílias; Famílias e Políticas Públicas.

Constituiu-se numa realização do IEE-PUCSP; Oficina Municipal da Fundação Konrad Adenauer; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec; Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul; e contou com o apoio da Fundação Prefeito Faria Lima – Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal – Cepam e Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef.

A ORIGEM DA FAMÍLIA, DA PROPRIEDADE PRIVADA E DO ESTADO

FRIEDRICH ENGELS

TRABALHO RELACIONADO COM AS INVESTIGAÇÕES DE L. H. MORGAN

TRADUÇÃO DE LEANDRO KONDER, 14ª EDIÇÃO, EDITORA BERTRAND BRASIL, RIO DE JANEIRO, 1997.

O TEXTO TAMBÉM PODE SER ACESSADO PELO ENDEREÇO: [HTTP://WWW.MOREIRA.PRO.BR/CLASSCENT.HTM](http://www.moreira.pro.br/classcent.htm)



Friedrich Engels (1820/1895) e Karl Marx (1818/1883) formam uma das mais famosas duplas de filósofos de todos os tempos que se complementam. Foram amigos, colaboradores entre si, influenciaram-se mutuamente. Com a falência da antiga União Soviética e queda do muro de Berlim, no dia 9 de novembro de 1989, aumentaram as virulentas e violentas contestações às suas propostas socialistas. Contudo, continuam ícones do pensamento político e econômico. Não é necessário concordar com suas propostas, porém, não se pode ignorá-las.

É o que acontece com este clássico *A origem da família...*, cuja primeira edição surgiu em 1884. Com base nos estudos e nas teorias do antropólogo americano Lewis Henry Morgan (1818/1881), ele traça um perfil histórico da família desde os tempos das sociedades pré-letradas até o final do século XIX.

Um trabalho instigante e que nos ajuda a entender a formação da sociedade ocidental contemporânea.

Seu texto é bastante contundente.

A POLÍCIA DAS FAMÍLIAS

JACQUES DONZELOT

PREFÁCIO DE GILLES DELEUZE

TRADUÇÃO DE M. T. DA COSTA ALBUQUERQUE, 3ª EDIÇÃO, EDIÇÕES GRAAL LTDA., RIO DE JANEIRO, 2001.



O livro apresenta uma história social da família do século XVIII ao início do século XX. O autor analisa a definição de família, construída pelas camadas burguesas do Antigo Regime, as formas pelas quais essa definição se estendeu a outras classes sociais, o conjunto de tecnologias políticas que investiram sobre o corpo, a saúde e as condições de vida a partir do século XVIII e as transformações no seu conceito, considerando as práticas de atendimento às crianças, a posição da mulher e suas atribuições e a função política do chefe de família.

O livro permite ao professor discutir os papéis familiares e sua relação com as políticas sociais e as formas históricas de organização familiar.

FAMÍLIA & ESCOLA – TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM CAMADAS MÉDIAS E POPULARES

MARIA ALICE NOGUEIRA, GERALDO ROMANELLI, NADIR ZAGO (ORGANIZADORES).

3ª EDIÇÃO, EDITORA VOZES, PETRÓPOLIS, RJ, 2007.



Na apresentação desta coletânea de textos, os autores comentam:

“As famílias, assim como a escola, não podem ser consideradas de forma abstrata, dissociadas de suas condições históricas e socioculturais. Como já tem sido apontado por vários pesquisadores, variam consideravelmente as formas de interação que as camadas médias e as camadas populares estabelecem com os professores e – de modo geral – com a instituição onde estudam seus filhos, ou ainda as práticas que adotam para favorecer a escolarização deles. Explicitar algumas dessas variações é um dos propósitos dos trabalhos aqui reunidos”.

Outros temas complementam os objetivos do livro: a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias; a divisão do trabalho educativo no seio do casal; a tensão dos pais entre a realização pessoal e a competitividade escolar do filho; o extra-escolar e o lazer dos jovens em suas relações com o mundo escolar; as estratégias familiares de internacionalização dos estudos, verificadas em certos meios sociais.

A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

HELOISA SZYMANSKY

2ª EDIÇÃO ATUALIZADA, LÍBER LIVRO, BRASÍLIA, 2007.

Um pequeno livro, bem escrito, que serve muito bem às pessoas que estão buscando as primeiras informações ou iniciando seu trabalho no relacionamento escola, família, comunidade, ou para aqueles que pretendem sistematizar seus conhecimentos. É um livro útil até para especialistas.

HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA

PHILIPPE ARIÈS

TRADUÇÃO DE DORA FLAKSMAN, 2ª EDIÇÃO, LTC – LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS EDITORA S. A., RIO DE JANEIRO, 2006.



Mesmo refletindo bastante sobre as transformações da criança, da família e da educação nos nossos dias, o título desta obra deveria incluir o complemento que existe no título em francês: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*. Isso significa que as principais referências de Áries remontam dos séculos XV ao XVIII. Nem por isso, porém, este livro deixa de ser instigante, questionador, indignado. Áries nos diz que, durante muitos séculos, “a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las”. Esta obra do grande historiador é um momento de ilustração para quem gosta de educação. Percorrem-se alguns séculos de importantes exemplos familiares e pedagógicos, nem sempre edificantes, por exemplo, “a persistência até o fim do século XVII do infanticídio tolerado”. Um alerta: este trabalho poderá aumentar algumas indignações.

SITES

<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/apresentacao.html>

A ESCOLA DA FAMÍLIA

O Programa Escola da Família é uma iniciativa que une mais de 4 mil profissionais da educação, 18.548 estudantes universitários e 20.885 voluntários para criar uma cultura da paz, despertar potencialidades e desenvolver hábitos saudáveis junto aos mais de 7 milhões de jovens que vivem no Estado de São Paulo.

O objetivo do Programa é a abertura, aos finais de semana, de 2.334 escolas da Rede Estadual de Ensino, transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho.

<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/>

IBGE PESQUISAS

O IBGE produz uma quantidade e uma variedade enorme de informações sobre o Brasil. Dê um passeio por estas páginas! Você vai encontrar o Brasil em números, gráficos e mapas.

Nesta página, é possível acessar Educação no Brasil e A Família Brasileira.

Há textos e números bastante elucidativos.

<http://www.brasilia.unesco.org/>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO (SIGLA DO ORIGINAL EM INGLÊS: UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, CULTURAL ORGANIZATION)

O *site* da UNESCO é sempre uma referência quando o assunto é educação. E os trabalhos que o organismo patrocina sempre trazem uma contextualização que contempla a sociedade e a família.

ARTIGOS

HISTÓRIA DA ESCOLA

DIÁRIO DO GRANDE ABC, p. 3, SEXTA-FEIRA, 7 DE FEVEREIRO DE 2003.

[HTTP://WWW.REDENOARSA.COM.BR/BIBLIOTECA/07SE03_3649.PDF](http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/07se03_3649.pdf)

Em uma página de jornal, uma interessante história da escola. Super-resumida, é verdade, mas útil para se ter uma idéia bem geral.

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA

TVE BRASIL SALTO PARA O FUTURO

[HTTP://WWW.TVEBRASIL.COM.BR/SALTO/BOLETINS2002/PEF/PEF0.HTM](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/PEF/PEF0.HTM)

A TV Escola, canal educativo do Ministério da Educação, produziu uma série de programas sobre a necessidade da Parceria Escola-Família, em 2002. Aqui, são apresentados os textos utilizados nos programas, divididos em:

- Apresentação;
- Nova Família, Nova Escola? – O que há de Novo nas Famílias;
- Sobre Filhos e Alunos – Família: o Ausente Presente dentro da Instituição Escolas;
- Sobre Pais e Professores – Relação família e escola na Educação Infantil: algumas reflexões
- Currículo, escola & Sociedade – Currículo: um elo importante na parceria escola/família?
- Escola: um espaço em Transformação – Uma visão de futuro

COMUNIDADE É A MELHOR PARCEIRA

CONVERSAS NA TV ESCOLA

[HTTP://MECSRV04.MEC.GOV.BR/SEED/TVESCOLA/REVISTAS/REVISTA20/PDF/ENTREVISTA.PDF](http://MECSRV04.MEC.GOV.BR/SEED/TVESCOLA/REVISTAS/REVISTA20/PDF/ENTREVISTA.PDF)

A Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, para apoiar o Programa TV Escola, publica bimestralmente a *Revista da TV Escola*, distribuída para cada escola integrada ao Programa.

No número 20, a publicação discute a importância de a comunidade estar presente na escola. Na apresentação da reportagem, seu propósito:

Sua presença fortalece a escola, rompe o isolamento dos professores, aperfeiçoa a qualidade do ensino, consolida o projeto pedagógico e dá aos alunos um exemplo de prática da cidadania. Mas como se abre a escola à comunidade?

O QUE MUDOU NA FAMÍLIA BRASILEIRA?

(DA COLÔNIA À ATUALIDADE)

ENI DE MESQUITA SAMARA

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – USP

[HTTP://WWW.SCIELO.BR/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ARTTEXT&PID=S0103-65642002000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200004)

O artigo tem por objetivo fazer uma análise comparativa da família brasileira do período colonial até a atualidade, observando as mudanças e as continuidades ao longo do tempo. Tomando como base os recenseamentos da população manuscritos e impressos nos últimos 150 anos, verifica o que realmente ocorreu na sociedade brasileira quanto ao processo de formação de famílias, desenvolvimento econômico e crescimento populacional.

A FAMÍLIA NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

BASES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

MARISA TAYRA TERUYA

[HTTP://WWW.ABEP.NEPO.UNICAMP.BR/DOCS/ANAIS/PDF/2000/TODOS/A%20FAM%C3%ADLIA%20NA%20HISTORIOGRAFIA%20BRASILEIRA....PDF](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/ANAIS/PDF/2000/TODOS/A%20FAM%C3%ADLIA%20NA%20HISTORIOGRAFIA%20BRASILEIRA....PDF)

“A História da Família, que no início da década de setenta se apresentava com contornos mal definidos e frequentemente confundidos com o que poderia ser considerado alguma de suas partes, chegou aos anos noventa renovada, movimentando-se de uma visão limitada da família, como uma unidade estática no tempo, para ser examinada como um processo ao longo da vida inteira de seus membros. Passou do estudo das discretas estruturas domésticas para a investigação das relações da família nuclear com o grupo de parentesco mais vasto e do estudo da família, como uma unidade doméstica distinta, para um exame da interação familiar com os mundos da religião, trabalho, educação, instituições correcionais e sociais e com processos tais como de migração, industrialização e urbanização” (trecho da apresentação do artigo).

DIREITO À FAMÍLIA

CRISTIANO CHAVES DE FARIAS

[HTTP://WWW.FACS.BR/REVISTAJURIDICA/EDICAO_MARCO2004/DOCENTE/DOC04.DOC](http://www.facs.br/revistajuridica/EDICAO_MARCO2004/DOCENTE/DOC04.DOC)

Em seu texto objetivo e contundente, o autor nos apresenta uma visão contemporânea do fenômeno familiar; as transformações sociais no novo milênio e seus reflexos na vida familiar; a família na visão jurídica, destacando o tratamento dispensado pela Constituição da República; e propõe um olhar sobre os novos paradigmas da família.

AS OUTRAS FACES DA FAMÍLIA BRASILEIRA

DORA ISABEL PAIVA DA COSTA

RESENHA R. BRAS. EST. POP., CAMPINAS, V. 21, N. 2, P. 349-351, JUL. DEZ. 2004

[HTTP://WWW.ABEP.NEPO.UNICAMP.BR/DOCS/REV_INF/VOL21_N2_2004/VOL21_N2_2004_12RESENHA_P349A351.PDF](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/REV_INF/VOL21_N2_2004/VOL21_N2_2004_12RESENHA_P349A351.PDF)

A professora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus Araraquara, faz uma cuidadosa resenha do livro do Professor Paulo Eduardo Teixeira, *O outro lado da família brasileira* (Editora Unicamp, 2004).

Ao mesmo tempo em que comenta o livro, apresenta um belo percurso das transformações da família no Brasil.

CADERNOS CENPEC é uma publicação do



CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em
Educação, Cultura e Ação Comunitária
Rua Dante Carraro, 68
05422-060 – São Paulo – SP
Brasil

Telefax: (55) (11) 2132 9000
cenpec@cenpec.org.br
www.cenpec.org.br

Os artigos assinados não representam
necessariamente os pontos de vista do CENPEC.
As opiniões e idéias expressas neles são de
responsabilidade exclusiva de seus autores.

Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação
Comunitária. – N. 6 (2009) –
São Paulo: CENPEC, 2006
ISSN 1808-9631
Semestral
1. Educação 6. CENPEC

CDD 370

CENPEC

**Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura
Ação Comunitária**

PRESIDENTE

MARIA ALICE SETUBAL

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

MARIA ALICE SETUBAL
ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA
BERNARDETE ANGELINA GATTI
CLEUZA RODRIGUES REPULHO
LADISLAU DOWBOR
MARTA PAVESE PORTO
ROSANGELA DIAS OLIVEIRA DA PAZ

CONSELHO FISCAL

ODILON GUEDES PINTO JUNIOR
REGINALDO JOSÉ CAMILO

SUPERINTENDENTE

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

COORDENADORA TÉCNICA

MARIA AMABILE MANSUTTI

COORDENADORA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO

MARIA ANGELA LEAL RUDGE

COORDENADORA DE DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

MARIA CRISTINA SCHILLING ZELMANOVITS

COORDENADOR ADMINISTRATIVO

WALTER KUFEL JUNIOR

Créditos desta edição

Organização e Coordenação

ISA MARIA FERREIRA DA ROSA GUARÁ

Comitê Editorial

ANA REGINA CARRARA

ELOÍSA DE BLASIS

FERNANDO RIOS

ISA MARIA FERREIRA DA ROSA GUARÁ

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

Conselho Editorial

ÂMBAR DE BARROS

ANTONIO JACINTO MATHIAS

BERNARDETE GATTI

FERNANDO ALMEIDA

FERNANDO ROSSETTI

GILDA PORTUGAL GOUVEIA

ISA MARIA FERREIRA DA ROSA GUARÁ

MARCO AURÉLIO NOGUEIRA

MARIA ALICE SETUBAL

MARIA DO CARMO BRANT DE CARVALHO

VERA MARIA MASAGÃO RIBEIRO

Colaboram nesta edição

ABDALAZIZ DE MOURA

ADRIANO VIEIRA

ANA LUIZA MENDES BORGES

BIA LOMONACO

CARLA LOPES

FERNANDA ANDRADE SANTOS

FERNANDO RIOS

IRENE PIÑEIRO

ISA MARIA FERREIRA DA ROSA GUARÁ

LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO

MARIA ALICE SETUBAL

MARIA CRISTINA SCHILLING ZELMANOVITS

MARIA ELEONORA L. RABÊLLO

MARIA EULINA PESSOA DE CARVALHO

MARIA JOSÉ REGINATO

MARILDA FERRAZ RIBEIRO DE MORAES

NILSON OLIVEIRA

OTONIEL NICCOLINI

PATRÍCIA MOTA GUEDES

TÂNIA DE FREITAS RESENDE

THAIS CHRISTOFE GARRAFA

Preparação de textos, redação e edição

FERNANDO RIOS

Revisão

SYLMARA BELETTI E DORA HELENA FERES

Projeto gráfico original

HOMEM DE MELO & TROIA DESIGN

Diagramação, editoração eletrônica e ilustrações

FORTE DESIGN

Fotos

VERÔNICA MANEVY

ARQUIVO CRIA

ARQUIVO SERTA

MARCELA RONCA

GILBERTO TOMÉ

Tiragem

2000 EXEMPLARES

