

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

NIVIA CARATIN FERNANDES

FAMÍLIA-ESCOLA – A PARTICIPAÇÃO MASCULINA

**a compreensão dos homens – pais ou responsáveis – sobre sua
atuação na escolarização dos filhos e participação na escola**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Paulo

2007

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

NIVIA CARATIN FERNANDES

FAMÍLIA-ESCOLA – A PARTICIPAÇÃO MASCULINA

**a compreensão dos homens – pais ou responsáveis – sobre sua
atuação na escolarização dos filhos e participação na escola**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora *Heloisa Szymanski*.

São Paulo

2007

Banca Examinadora:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação/tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura:_____ Local e Data:_____

DEDICATÓRIA

A meu pai
(*in memoriam*)

À minha mãe,
pela compreensão devido à espera nos momentos de
cuidado em razão de minha dedicação à pesquisa.

Aos meus filhos, Daniel, Fabiana e Tiago,
pelos momentos de carinho e de alegria que me deram
forças para prosseguir na jornada.

Aos meus netos, Beatriz, Gustavo, Larissa e Otávio,
que chegaram nesta fase especial de minha vida,
energizando e encantando meus dias.

Ao Reinaldo, esposo querido,
companheiro de todas as horas, pelo amor, amizade e
apoio irrestrito.

AGRADECIMENTOS

- À Prof^a. D^{ra}. Heloisa Szymanski, minha orientadora, pelo cuidado, respeito e preciosas orientações.
- Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Geraldo Romanelli e Prof^a. D^{ra}. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, pela atenção, pelas sugestões e honrosa oportunidade de compartilhar o presente trabalho.
- Às amigas e amigos do projeto *Diálogo e Participação*, em especial Teresa, Maristela e João, com quem vivi momentos de alegrias, dúvidas e apoio.
- Aos meus professores,
que ao longo de minha formação, contribuíram com seus conhecimentos e modelos de docência.
- À Prof^a. D^{ra}. Anete Busin Fernandes,
pelo incentivo na busca de novos conhecimentos e crescimento em nosso convívio de supervisão no trabalho clínico.
- Aos meus alunos do curso de Pedagogia, pelas trocas de experiências e aprendizado a respeito dessa relação fundamental, família e escola.
- Aos pais, educadores e alunos da Escola Municipal,
que acolheram nossa proposta de trabalho, tornando possível esta pesquisa.
- À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela concessão do benefício bolsa docente Pós-graduação Stricto Sensu.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre como os pais homens ou responsáveis compreendem a sua participação na escolarização de seus filhos e nas atividades promovidas pela escola. O contexto estudado foi o de uma escola de classe popular situada na periferia de São Paulo.

O referencial teórico escolhido foi a abordagem dialógica de Paulo Freire e as contribuições de Daniel Thin e Bernard Lahire para a compreensão das relações entre famílias de classes populares e escola. Além das idéias de Freire, Thin e Lahire este trabalho contém uma revisão de literatura sobre os temas *Família como fenômeno social e histórico*, *Relação família-escola*, e *O papel do pai-homem na relação família-escola*. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa na qual foram feitas entrevistas reflexivas, segundo a proposta de Szymanski, com 11 pais ou responsáveis. Para a análise, foi adotado o referencial hermenêutico. Por meio de imersões no texto de referência, foram identificadas unidades de significado que foram agrupadas em constelações, a partir das quais foram propostos alguns temas para discussão. São eles: *As dificuldades de trazer os pais para as entrevistas* – o próprio processo de coleta de dados foi um dado relevante. *As justificativas dos pais para a sua baixa participação* – insatisfação com a maneira de a escola resolver os problemas, pouca disponibilidade de tempo devido à longa e irregular jornada de trabalho, e diversas formas de inibição. *A questão de gênero* – a mentalidade machista naturaliza as justificativas para a divisão de responsabilidades entre os pais. *A inibição* – fortemente associada à autodesvalia ou a uma identidade social. *O papel chave do diretor* – capacidade de mobilizar a comunidade. O círculo vicioso das insatisfações na relação pai-escola configura um problema estrutural – professor tem dificuldade em conduzir classes problemáticas, convoca o pai para que mude o comportamento do filho; o que o pai faz não satisfaz o professor e recebe nova reclamação, o pai castiga o filho, e filho se sente cada vez mais desqualificado. Este problema revela uma contradição de alguns membros da escola: por um lado, há um discurso que reclama da pouca participação do pai, por outro lado, faz movimentos de “expulsão” do pai, por meio de humilhação, escuta na posição de dominante e sinais de que prefere a presença da mãe.

O encaminhamento desse problema estrutural não pode ser feito segundo apenas a lógica da escola ou das expectativas do professor. Estão em jogo polaridades dialéticas, em que o referencial dialógico de Paulo Freire é especialmente adequado, pois propõe que as contradições e impasses sejam enfrentados por meio do diálogo, isto é, sejam expressos, refletidos, discutidos e que se construa coletivamente a superação.

Palavras-chave: referencial dialógico, participação paterna, relação família-escola, classes populares e a educação, Paulo Freire.

ABSTRACT

The objective of this work is to study how fathers or other responsible male peer perceive their participation in the schooling of their children and in the activities promoted by the school. The context in case is a school situated at a poor peripheral neighborhood of São Paulo.

The theoretical basis are Paulo Freire's dialogical approach and Daniel Thin and Bernard Lahire's contribution on the relationship between low income families and school. This work also includes a literature review on themes such as 'Family as a social and historic phenomenon', 'The relationship between school and family', and 'The role of the father in the relationship between school and family'. Reflective interviews, as proposed by Szymanski, were done with 11 fathers or responsible male peer, in order to produce qualitative data. These were analyzed through hermeneutic method. After close readings of the interviews' transcriptions, units of meaning were identified and then regrouped into 'constellations', from which some themes were brought up for discussion. The themes are the following: 'The hardships of bringing the fathers to the interviews', the collecting data process being relevant data as well; 'The explanations fathers give for their low participation', their dissatisfaction with the way the school solves problems, not having themselves spare time due to excessive and irregular work hours, and several kinds of inhibitions; 'The gender issue', the sexist mentality does not recognize the different responsibilities between mother and father as being cultural, but as 'natural'; 'The inhibition', strongly associated with low self-esteem or to their social identity; 'The school director's key-role', his capacity to mobilize the community. The conclusion is that the feeling of dissatisfaction brought up in the relationship between school and father turns into a vicious cycle and becomes a structural problem. The teacher has a hard time managing difficult classes, he or she calls upon the father to deal with his child's behavior. The way the father does it is unsatisfactory for the teacher, who complains again. The father reprimands his child, who ends up with an even lower self-esteem. There is a contradiction inherent to some people working at the school: on the one hand, they complain on the father's low participation, on the other hand, they push him away through humiliation, by putting themselves in a dominant position and by revealing a preference for the mother's presence.

Dealing with this issue cannot follow exclusively neither the schools logic, nor the teacher's expectations. Dialectic polarities are in place, therefore, the Paulo Freire's dialogical approach seems to be the most adequate. In this approach, contradictions and obstacles are dealt through dialog, being expressed, reflected upon and discussed in order to build a solution collectively.

Key-words: dialogic approach, Father participation, Relationship between family and school, Lower classes and education, Paulo Freire.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
Capítulo 1.	
INTRODUÇÃO	7
Referencial dialógico de Paulo Freire	7
A família como fenômeno social e histórico	11
Relação família-escola	18
Revisão de literatura sobre a relação família-escola	23
O pai homem	29
Capítulo 2.	
O MÉTODO	34
2.1. OBJETIVO DA PESQUISA	34
2.2. PESQUISA QUALITATIVA	34
2.3. ENTREVISTA REFLEXIVA	36
2.4. MODOS DE PROCEDER NO DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA	37
2.5. CONSTITUIÇÃO DA SITUAÇÃO DE PESQUISA	40
O contexto	40
Pais participantes da pesquisa	45
Dificuldades para conseguir os participantes	46
A imersão	48
2.6. DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS	58
Aquecimento	58
Encontro com os genitores	59
Primeira Entrevista	61
Segunda Entrevista	66
Terceira Entrevista	69
Entrevista Devolutiva	71
2.7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	78
Procedimentos operacionais de análise de entrevistas	80

Capítulo 3.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	82
Constelações	82
Como os pais percebem e assumem os seus papéis na escolarização dos seus filhos	83
Interação com a escola no processo de escolarização dos filhos	86
Recursos e estratégias aos quais recorrem para desempenhar o seu papel na escolarização dos filhos	89
Disposições afetivas de pais homens na relação com a escola	92
Como os pais vêem a escola	93
Justificativas para o afastamento dos genitores	98
A questão de gênero	101
Diretor	105

Capítulo 4.

DISCUSSÃO	108
-----------------	-----

Capítulo 5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	116
-------------------	-----

TERMO DE CONSENTIMENTO	127
------------------------------	-----

Diante da Criança

Como fazer meu filho?
Não há receitas para tal.
Todo o saber, todo o meu brilho
de vaidoso intelectual

vacila ante a interrogação
gravada em mim, impressa no ar.
Bola, bombons, patinação
talvez bastem para encantar?

Imprevistas, fartas mesadas,
louvores, prêmios, complacências,
milhões de coisas desejadas,
concedidas sem reticências?

Liberdade alheia a limites,
perdão de erros, sem julgamento,
e dizer-lhe que estamos quites,
conforme a lei do esquecimento?

Submeter-me à tua vontade
sem ponderar, sem discutir?
Dar-lhe tudo aquilo que há
de entontecer um grão-vizir?

E se depois de tanto mimo
que o atraia, ele se sente
pobre, sem paz e sem arrimo,
alma vazia, amargamente?

Não é feliz. Mas que fazer
para consolo desta criança?
Como em seu íntimo acender
uma fagulha de confiança?

Eis que acode meu coração
e oferece, como uma flor,
a doçura desta lição:
dar a meu filho meu amor.

Pois o amor resgata a pobreza,
vence o tédio, ilumina o dia
e instaura em nossa natureza
a imperecível alegria.

Carlos Drummond de Andrade

APRESENTAÇÃO

Minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas também sujeito da história. (Pedagogia da Autonomia)

Paulo Freire

O interesse pelo tema surgiu a partir de vivências e observações marcantes ao longo da minha trajetória profissional no campo da Educação, em diferentes papéis. Num primeiro momento da minha vida de educadora, como professora de Ensino Básico (Educação Infantil e Ensino Fundamental) por 18 anos, trabalhei em instituições de ensino da rede particular do Município de São Paulo. Lembro até hoje do nervosismo inicial e depois da sensação de alívio por ter concluído bem a minha primeira Reunião de Pais e Mestres. Mesmo naquele início de carreira, sem experiência, eu sabia da importância desse encontro, que se estabelecia entre professor e pais de alunos. Assim, por todos esses anos, sempre tive um cuidado especial em aproveitar esses momentos e outras oportunidades, que se apresentavam para conhecer as famílias de meus alunos, para expor o trabalho que desenvolvia com as crianças e ouvir os anseios dos pais ou responsáveis.

Posteriormente, assumi o cargo de Orientadora Educacional por sete anos em uma instituição particular de São Paulo. No desenvolvimento de inúmeras atividades eu interagia constantemente com alunos, famílias, coordenadores pedagógicos, diretores, professores e outros funcionários da instituição. Dessa experiência, ficou a impressão de que havia um enriquecimento na vida escolar do aluno nas ocasiões em que era promovido o encontro entre os pais, o professor e a orientadora educacional e esse constituía um espaço privilegiado para o *ouvir*.

Durante a formação em Psicopedagogia (Clínica e Institucional) desenvolvi um projeto de alfabetização para alunos com dificuldades de aprendizagem em uma escola da rede Estadual de Ensino Básico. O tema do projeto foi “Um caso de intervenção de psicopedagogia institucional: ‘crianças que não aprendem’” (Fernandes, 2001). A queixa inicial daquele trabalho foi “*a extrema dificuldade de aprendizagem de alunos de 2ª. Série que não sabiam ler e escrever*¹”.

O grupo que participou do projeto foi formado por crianças de 9 a 12 anos. Após um programa de intervenção de 70 horas (24 encontros semanais de 01 hora e 30 minutos com as crianças e mais 15 encontros com pais, professores, diretora e coordenadora pedagógica), todos superaram a “incapacidade” em leitura e escrita. Observou-se na ocasião que a interação com alguns dos pais foi um dos fatores que trouxe esclarecimentos importantes e colaboraram para o planejamento das intervenções e, possivelmente, para a melhora do rendimento das crianças.

Além dessas experiências, participei como professora tutora no Programa PEC – Forprof – Projeto para formação universitária de professores da rede Estadual (2001-2002) e depois da rede Municipal (2003-2004 e 2006-2007). Percebi ao longo do desenvolvimento do programa que a atividade “Caracterização da comunidade escolar”, na qual os professores entravam em contato com a comunidade, foi marcadamente favorável para o início de transformações positivas naqueles professores.

Os “professores-alunos” do projeto conheceram mais as famílias dos seus alunos e mudaram suas expectativas e ações, pois passaram a falar de modo diferente. Antes da caracterização, eu ouvi vários comentários como: “*Não vejo a hora que acabe a reunião de pais para me entender só com meus alunos*” ou, em direção contrária, “*Aquela mãe nem respondeu o bilhete que enviei, acho que nem liga para o chamado da escola para conversar sobre seu filho*” (posteriormente a professora descobriu que a mãe não sabia ler), ou ainda “*Só comparecem quando são convocados. Como se trata de um convite [não compulsório] há acomodação e negligência por parte de alguns pais*”.

¹ Fala da diretora, Coordenadora Pedagógica e professora da escola.

Depois que foi desenvolvida essa atividade na qual cada professor fez pesquisas para caracterizar a comunidade, percebeu-se uma transformação nessas professoras. Alguns depoimentos revelam tal transformação: *“Precisamos interagir mais com os pais”*; *“Precisamos ter uma parceria com os pais para enfrentar os desafios”*; *“A instituição escolar em geral pouco investe na informação das famílias realizando poucos momentos de troca de experiências, dedicando às reuniões que ocorrem às cobranças, reclamações ou processos burocráticos do processo educacional”* e ainda *“A cultura escolar considera as famílias como entidade incapaz de entender e colaborar no processo”*. As mudanças nas verbalizações apontaram para o início da quebra de preconceitos e minimização de barreiras. Foi como se um mito (distanciamento que gera fantasias negativas) se quebrasse.

O processo de formação desses professores ocorreu em várias instâncias: ambiente de aprendizagem *“on-line”*, videoconferências, teleconferências, ambiente de aprendizagem *“off-line”* e vivências educadoras. Ao longo dessas propostas foi possível problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, por meio de um caráter integrador, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, os estereótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, assim como os conteúdos, os métodos e as técnicas.

Em suma, fazendo uma retrospectiva do dia-a-dia nas várias instituições/instâncias anteriormente citadas, da escola particular e pública do Ensino Básico à Instituição particular de Ensino Superior percebo que esse dia-a-dia foi permeado por comentários que indicavam ora satisfação a respeito da relação professor-família, ora queixas sobre a falta de compreensão do “outro”.

Refletindo sobre essas diferentes impressões, cresceu uma grande inquietação, pois mesmo dentro de mim fui notando diferentes pontos de vista marcados pelos diversos papéis que eu vivi como mãe, professora do ensino infantil e fundamental, orientadora educacional, psicopedagoga e professora tutora em formação de professores.

Com base nessas experiências, aos poucos fui delineando um campo de interesse para minha pesquisa: a relação família-escola. Com base nas vivências

e observações fui me interessando pelo aprofundamento da compreensão desta relação, uma vez que se trata de uma dimensão fundamental para a melhoria de resultados educacionais, para a formação e a realização profissional dos professores, para a formulação de Políticas Públicas para a Educação e para o desenvolvimento da cidadania.

Tal interesse levou-me à Professora Dra. Heloisa Szymanski, do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que me introduziu no *Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Família, Escola e Comunidade* por ela coordenada. Já como mestranda, passei a integrar a equipe de pesquisadores da disciplina projeto: *Prática Educativa na Creche, Escola e Comunidade: Participação e Diálogo*.

Essas iniciativas, incluindo esta minha pesquisa, fazem parte de um programa maior denominado *Diálogo e Participação: a prática dialógica na família, escola e comunidade*. Este programa é um trabalho

amplo que se propõe a implementar e avaliar uma proposta educacional participativa e dialógica, inspirada nas idéias de Paulo Freire, em diferentes contextos educacionais – escola pública de ensino fundamental, família, creche, biblioteca e instituição de educação complementar (ONGs comunitárias). (Szymanski, 2004)

Nas pesquisas referentes ao tema, observei que muitos pesquisadores tratam da importância do vínculo escola-família-comunidade². Entretanto, esses autores reconhecem a carência de pesquisas sobre a qualidade de tal vínculo. Compreendi então que uma pesquisa de campo se fazia necessária para que eu pudesse ouvir³ diretamente a compreensão dos pais a respeito de sua participação. Só com esta iniciativa eu estaria contribuindo para compreender a realidade.

² Um levantamento de literatura a esse respeito, resultado de meus estudos, pode ser encontrado na página 18 desta dissertação.

³ “Quando realmente ouço, ouço o que alguém me diz (e não apenas o que fala), e isso me remete ao mundo” (Freire, 2005a).

Assim, inspirada em Paulo Freire, que *“não pensa pensamentos, pensa a realidade e a ação sobre ela”* (Gadotti, 2001), decido iluminar-me em seus referenciais. Também entendo que apenas tomar conhecimento da realidade não basta, é preciso ir além através da conscientização, constituindo-se uma ação transformadora gerada a partir da análise das necessidades da situação real em estudo, para que, então, especificadas as direções relevantes, possa traçar metas e alcançar efetivas realizações.

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como um objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (Freire, 1980: 26)

Portanto, procuro adicionar seus ensinamentos a esta pesquisa e, de início, considero que “minha segurança se fundamenta na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (Freire, 1999: 153).

Consciente de que existem políticas educacionais em vigor voltadas para a melhoria da relação entre a escola e a comunidade, expressas na Lei de Diretrizes e Bases e nos Referenciais Curriculares de 1996, busco referências teóricas e dados da realidade que possam me revelar o que pensa o pai de aluno a respeito de sua participação na escolarização de seus filhos. Interessa-me ainda observar e concluir sobre a participação paterna na escola, uma vez que, sobre este dado específico, parece que há carência documental de resultado efetivo.

Este estudo parte de uma temática geral que é a relação família-escola e segue procurando descortinar compreensões sobre a participação do pai homem, segundo a ótica deste, na escolarização de seu filho, assim como sua participação nas atividades promovidas pela escola, tendo como “locus” o ambiente de uma escola da periferia de São Paulo.

Esta pesquisa apresenta no capítulo 1 uma introdução aos princípios que sustentarão o desenvolvimento do trabalho. Inicialmente são apresentadas as razões da escolha do referencial dialógico de Paulo Freire; nas três seções

seguintes foram incluídas revisões históricas e conceituais sobre os temas “Família como fenômeno social e histórico”, “Relação família-escola” e “O papel do pai-homem na relação família-escola”. Por fim, apresenta-se uma síntese da revisão da literatura sobre os temas tratados neste trabalho. As contribuições estão agrupadas em quatro categorias: 1. as contribuições que mostram os benefícios produzidos por uma boa relação escola-família; 2. as contribuições que apontam as dificuldades e obstáculos para se construir e manter um bom relacionamento, 3. as contribuições que propõem meios alternativos para se construir o bom relacionamento e 4. as contribuições dos pensadores críticos que podem proporcionar um alargamento da compreensão, superando o senso comum ou “mitos”.

No segundo capítulo – o Método – são descritas as opções metodológicas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa. Na primeira seção é formalizado o objetivo do trabalho. Na segunda, terceira e quarta seção, são apresentadas, respectivamente, justificativas da opção pela pesquisa qualitativa, o decorrente instrumento para coleta de dados (entrevista reflexiva) e os procedimentos para entrevista reflexiva; a quinta seção contém um relato sobre a constituição da situação de pesquisa – o contexto, os participantes da pesquisa, as dificuldades para se conseguir os participantes selecionados e um relato da imersão na realidade, realizada antes das entrevistas. Na sexta seção são descritos os escritos e algumas falas representativas. Na sétima seção são descritos os procedimentos usados na análise hermenêutica das entrevistas.

O capítulo três contém o resultado da análise hermenêutica, na forma de constelações que congregam unidades de significado.

No capítulo quatro é apresentada uma série de discussões, procurando construir uma síntese na direção da compreensão do fenômeno em estudo – como os pais vêem sua participação na escolarização dos filhos e nas atividades propostas pela escola. De modo mais específico, busca-se identificar em quais situações existem ou não essa participação, e o que dificulta a participação. O capítulo cinco contém algumas considerações finais sobre o trabalho e algumas sugestões para pesquisas futuras.

Capítulo 1

INTRODUÇÃO

“Educar não é a mera transmissão de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia”.

Paulo Freire

Neste capítulo são apresentadas algumas idéias do educador Paulo Freire, cujo referencial dialógico sustenta o desenvolvimento desta pesquisa. Procuro contextualizar o problema a ser investigado, com informações sobre família, a relação família-escola e o papel do pai-homem na relação família-escola. Finalizo com uma breve revisão da literatura sobre os temas tratados nesta pesquisa.

Amparada nas contribuições de Paulo Freire, construo o meu trabalho visando despertar o interesse de meus leitores para a questão levantada. Desejo compartilhar, solidariamente, os dados coletados. Com o conhecimento obtido, certamente será possível uma outra compreensão sobre a participação familiar junto à instituição escolar e assim estarei contribuindo, lado a lado, com demais educadores interessados, para o diálogo permanente, propósito maior do mestre Paulo Freire.

Referencial dialógico de Paulo Freire

Dentre outros referenciais, Freire pareceu-nos o mais apropriado para refletir sobre condições concretas da realidade existente em escolas de periferia, atendendo predominantemente uma população carente de recursos. Freire voltou seu olhar especificamente para uma pedagogia orientada pelo diálogo⁴ (relação

⁴ O diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, mulher-mulher e homem-mundo são indissociáveis. Como Freire afirma: "Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo" (Freire, 2005a: 78).

horizontal, em oposição ao autoritarismo, à punição e à violência), para a participação (em oposição à passividade) comunitária, para que o professor conheça a realidade da comunidade e, para que todos aprendam e adotem a reflexão crítica (desvelando as contradições que os interesses ideológicos procuram esconder).

As contradições e os dilemas presentes no cotidiano, aceitas implicitamente até então como naturais e inevitáveis, passam a ser expressas, refletidas e discutidas neste estudo. Freire recomenda que se respeite (com humildade, paciência) e se aproveite o conhecimento trazido pela realidade da vivência do sujeito (o ponto de partida para avançar na leitura do mundo), a valorização tanto da prática, quanto da teoria (aprender democracia praticando democracia).

Freire acentua que o educador deve despertar no oprimido a esperança de libertação das condições desumanas, por meio da transformação social e construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Ele fala do conceito de “inérito-viável”, algo inédito, que no sonho utópico se sabe existir, “mas que só será possível a partir da práxis libertadora, quando a partir da reflexão-ação se derrubam as situações-limite que nos limitam a ser menos” (Freire, 2003: 206). As pessoas têm várias atitudes diante dessas situações-limite: “ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor; ou como algo que não querem transpor; ou ainda como algo que sabem que existe e precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (idem, ibidem: 205).

A autodesvalia (Freire, 2005a: 56) é uma das características do oprimido, que resulta da introjeção que eles fazem da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, indolentes, que não sabem nada, que não podem saber, acabam por se convencer de sua “incapacidade”. É como homens que os oprimidos têm que lutar, e não como “coisas”, na relação de opressão em que estão e na qual se encontram destruídos. A luta por esta reconstrução começa no autoconhecimento dos homens destituídos.

Uma característica marcante do pensamento de Freire é a sua relação direta com a realidade a ser transformada. Freire defendeu esse compromisso,

deixando em segundo plano os esquemas burocráticos, do poder político e do poder acadêmico. Para Freire, conscientização é transcender o mero conhecimento da realidade.

A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade. (Freire, 1980: 25)

Outra idéia fundamental de Freire é a da inconclusividade ou permanente provisoriedade da humanidade, individual e social, uma perspectiva diretamente relacionada à necessidade de uma permanente formação, reconstituição, aperfeiçoamento, aprendizagem e conscientização – um fazer que se refaça constantemente na ação, enfim *“para se ser, tem que se estar sendo”*.

Um dos primeiros artigos⁵ publicados por Paulo Freire é sobre “escola primária” no qual escreve como se deve organizar a *participação dos pais* na escola, pública ou privada. Já se faz presente a preocupação em discutir os problemas educacionais da escola por meio da realidade vivida. O conteúdo mostra sensibilidade e aguda percepção em relação à realidade na qual pais e professores estavam inseridos.

A atenção às relações família-escola, entre outras situações, é demonstrada desde 1947, no trabalho desenvolvido no centro social do SESI⁶ onde difundia a sua preocupação com a busca do diálogo para refletir sobre as conseqüências políticas de uma relação pais-filhos baseada no castigo; realiza uma série de debates com os professores e com as famílias sobre a questão da disciplina, *“defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo os castigos violentos”* (Freire, 2003: 15-29).

⁵ Segundo o Instituto Paulo Freire, é o mais antigo trabalho escrito, datado de 1955. Trata-se de um “roteiro para discussão nos Círculos de Pais e Mestres”.

⁶ Serviço Social da Indústria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco, instituído pela Confederação Nacional das Indústrias, cuja forma legal lhe foi dada através de decreto presidencial.

Um grande incentivador dos encontros promovidos entre a família e a escola investiu muito na implantação dos grupos que denominou “Conselhos de Escolas”, antigamente chamados de “Círculos de Pais e Professores” ou até, “Associação de Pais e Mestres”. Tal “instrumento” de participação da comunidade, segundo ele, permite que as famílias vão se inteirando dos acontecimentos da escola, chegando a um grau de relacionamento que promova colaboração mútua. *“Participando, intervindo, colaborando, o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se”*. Quando foi Secretário da Educação do município de São Paulo, em 1989, Paulo Freire instituiu o chamado “Conselho de Escola” resgatando experiência anterior dos “Círculos de Pais e Professores”.

O exercício da paternidade é um dos temas pelos quais Paulo Freire tinha grande apreço. O Instituto Paulo Freire, conjuntamente com Paulo Silveira, promoveu, em 1996, o *Ciclo de debates sobre o exercício da Paternidade*, reunindo profissionais e pesquisadores de variadas orientações. Um dos produtos desse ciclo foi um livro que, infelizmente não pôde contar com um artigo do próprio Freire, como era seu desejo, pois foi publicado após a sua morte. O Instituto Paulo Freire considera que essa iniciativa faz parte do compromisso de continuar a luta de Freire,

Seja como filho, pai, mestre ou aluno, Paulo Freire nos falava de um Exercício da Paternidade substantivado pela autonomia, pela ética, pela amorosidade e pelo respeito. (Silveira, 1998: 25)

O referencial de Paulo Freire é aqui utilizado para interpretar os dados levantados e produzir uma compreensão da situação que pode começar a identificar sementes para futuras intervenções.

A família como fenômeno social e histórico

“O mundo familiar mostra-se numa vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa-de-força de uma única forma de emocionar, interpretar, comunicar”.

Heloisa Szymanski

Panorama histórico

A família não é uma instituição estática. É viva e passa por transformações constantes ao longo da história da humanidade, por ser uma instituição social, paulatinamente construída.

Na Idade Média e no início dos tempos modernos, os filhos eram cuidados e protegidos por seus pais, no seio de uma organização familiar, mas o sentimento de família unindo emocionalmente seus membros ainda não estava atrelado à sua existência. *“A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes (...) ela não tinha idéia da educação. Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional.”* (Ariès, 1978: 275-276). Os cuidados dispensados aos filhos eram os físicos e limitavam-se aos necessários à sua sobrevivência, até mais ou menos os primeiros sete anos, quando então passavam a conviver com os adultos, aprendendo sobre valores e costumes. Assim, *“a socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada ou controlada pela unidade familiar”* (idem, ibidem: 275-276). A partir do fim do século XVII, a aprendizagem social das crianças vai aos poucos perdendo seu espaço no âmbito da coletividade, dando lugar à educação escolar. *“O grande acontecimento foi o reaparecimento no início dos tempos modernos da preocupação com a educação”* (Ariès, 1978: 276).

Ariès, que baseou seus estudos na análise dos documentos iconográficos, mostrou a passagem do principal personagem: a multidão, para as cenas de família que, a princípio, no século XVI, eram raras e depois começam a se fazer notar, no século XVII, com um detalhe que correspondia à realidade: a representação da vida em família, inicialmente exterior e pública e posteriormente na intimidade da vida privada.

Só com a burguesia é que a vida familiar ganha um cunho mais intimista e sentimental, dando início aos vínculos afetivos entre seus membros. Essa evolução da família, durante muito tempo, limitou-se aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos, pois uma grande parte da população, a mais pobre e numerosa, ainda viveu como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais por quase mais um século. Com o passar do tempo, o “*sentimento de família*” e, uma outra face que o acompanha, o “*sentimento da casa*” (Ariès, 1978: 271) estende-se a toda a população e a família com sua vida particular influencia os costumes contemporâneos.

A evolução histórica da família brasileira é ricamente apresentada por Costa (1983), partindo da época colonial (1530), passando pela chegada da família imperial (1808), pela proclamação da independência (1822) e pela formação da burguesia. Nessa retrospectiva histórica, a referência central é o médico higienista, que lutou para se afirmar com um *status* diferenciado de outros “profissionais” que cuidavam de problemas de saúde (cirurgião-barbeiro e os práticos da medicina popular – “jesuítas, pajés, curandeiros, entendidos, etc.”) (idem, ibidem: 74). Esses médicos têm um papel relevante na transformação da família colonial para a família burguesa.

Durante o Brasil colônia, o patriarca tinha um “direito esmagador” sobre a mulher e os filhos, baseado na ética religiosa e na posse da terra.

A família colonial fundou sua coesão num sistema piramidal cujo topo era ocupado pelo homem, em sua polivalente função de pai, marido, chefe de empresa e comandante de tropa. (...) Os demais membros do grupo ligavam-se mutuamente e ao pai, de modo absolutamente passivo. (...) O pai representava o princípio de unidade da propriedade, da moral, da autoridade, da hierarquia (..) A decorrência deste estado

de coisas era o afastamento emocional do homem para com o resto da família. Quanto mais distante e inacessível, tanto mais autoridade possuía. (Costa, 1983: 95)

A chegada da corte portuguesa muda toda configuração social e o *status* das famílias. A classe dominante que estava restrita aos grandes latifundiários, passa a ser constituída por “aristocratas portugueses, comerciantes, políticos e diplomatas estrangeiros, literatos e artistas (...)” (Costa, 1983: 104). O que ocasionou uma grande mudança na sociabilidade: importância das aparências, das festas e reuniões burguesas.

Ser rico ou aristocrata não assegurava incondicionalmente ao jovem o casamento mais vantajoso. O bom não contentava, procurava-se o melhor. A aparência física, as boas maneiras, o requinte na educação, a sofisticação do gosto, etc., ingressaram na contabilidade do poder, quase em pé de igualdade com o dinheiro e os títulos de nobreza. (Idem, ibidem: 107)

Essa transformação social na importância do capital cultural e social (Bordieu, 1998) teve impacto direto nas famílias. Os atributos do indivíduo passam a ser tão importantes quanto aos das famílias e as mulheres tiram proveito da “crise de poder do patriarca colonial” para ocupar um espaço melhor na configuração familiar (Costa, 1983: 108).

Nesse ponto, o médico higienista, muito habilidosamente e por contingências sociais, passa a ter papel de destaque – o de “novo herói disciplinador dos costumes e único capaz de solucionar a crise doméstica” (idem, ibidem: 109). O médico, por meio de acrobacia verbal, exerce controle, distribui responsabilidades e proibições para as famílias. De família colonial, passa-se à família colonizada. No campo político, em convergência com os interesses dos governantes, a falta de patriotismo é denominada deficiência moral.

Em meio a esse processo, o autor aponta uma grande violência praticada pelos médicos higienistas – a estigmatização dos negros, por considerá-los empecilho ao projeto higienista e resistentes ao poder normalizador.

De 'animal' útil ao patrimônio e à propriedade, ele tornou-se 'animal' nocivo à saúde (...) fonte de doenças orgânicas (...) produtor de defeitos morais (...) causa de prostituição (...) desregramentos morais e sexuais.
(Costa, 1983: 121)

Esta injustiça social possivelmente teria contribuído para a constituição das desigualdades de condição social das classes populares.

A idéia de infância que permanece até nossos dias tem início simultaneamente ao sentimento de família, valorizado pelas instituições (principalmente a Igreja). Surgem do mesmo processo pelo qual se desenvolveu o sentimento de classe social da burguesia ascendente.

A sociedade não é uma entidade uniforme e imutável. Pelo contrário, é constituída por pessoas agrupadas em diferentes classes. Os critérios para esses agrupamentos podem ser: poder político, poder econômico, acesso a direitos e privilégios, traços culturais. Além disso, uma visão dialética da evolução das sociedades mostra que os arranjos dessas condições e forças variaram muito ao longo da história, em razão de interesses, conveniências e pressões. E nesses contextos, as concepções relacionadas à educação também variaram: o conceito de infância, organização e mecanismos sociais para a socialização da criança e os papéis de cada agente (família, escola, estado) no processo de socialização.

Para analisar os graves e complexos problemas da educação das classes populares brasileiras é importante compreender criticamente a evolução das condições sócio-político-econômicas nas quais estas classes tentam sobreviver e/ou superar. As vítimas desses problemas – os educandos e as famílias das classes populares – acabam sendo culpabilizados, conforme a visão que se tem da educação. De algum modo as seguintes visões culpam a vítima. A visão individualista valoriza a competência e competição entre os melhores, mais aptos e com maior acesso a recursos. A visão culturalista atribui à classe ou meio de origem o principal fator do fracasso. Para a visão biológica ou naturalizada, as dificuldades das crianças são devido a deficiências físicas. Segundo uma visão idealizada, a sociedade é harmônica e dá oportunidades iguais para todos, mas elas não conseguem em virtude de suas deficiências.

Na sociedade contemporânea (capitalista, globalizada) a escola e seus agentes (educadores, professores e administradores) têm como um dos seus papéis o de legitimar a reprodução das classes sociais, justificando a lógica da dominação e das exclusões. Segundo esta lógica, a escola se apresenta para promover a socialização (aquisição das habilidades e regras valorizadas e necessárias para conviver em determinada sociedade), dar a escolaridade que propiciaria ascensão social (o termo da moda é empregabilidade). Caso algum educando não consiga, ou não colabore neste processo, a culpa é sua, ou da sua família, ou do seu meio.

A escola ocupa uma incômoda posição de ambivalência: vocação e discurso voltados para libertação, mas uma prática que reforça a alienação; busca promover a conscientização, porém desestimula a reflexão crítica, defende e transmite valores de uma classe da qual o próprio professor está excluído.

As concepções “*criança como ser natural*” e “*condições sociais de ser criança*” retratam a clássica polêmica entre natural e cultural (social), enquanto fundamentos para explicar a gênese e formação das algumas condições humanas e sociais. A concepção de “criança como ser natural” tem base biológica, por conseguinte seria uma condição que sempre existiu de uma determinada forma e que deve ser aceita como inevitável. Segundo Charlot (1979), a criança é vista modernamente como “*um ser usualmente definido pelo que tem de contraditório: inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora*” (idem, ibidem: 111). A naturalização destas polaridades reduz a condição da infância a uma mera questão de “*auxiliar a criança no seu processo de assimilação das normas e penalizar aquelas que as recusam*”. Por trás dessa concepção existe a suposição de que todas as crianças são iguais ou, senão, são anormais. Nessa visão a condição sócio-histórica não é considerada.

Por outro lado, a concepção que leva em conta a “*condição social de ser criança*” (Charlot, 1979: 111) considera fatores sociais como determinantes. A condição sócio-histórica (um momento e uma situação determinada) faz toda a diferença, inclusive no desenvolvimento biológico da criança. A própria questão da educação sofreu profundas alterações ao longo do tempo, à medida que a

classe dominante passou da aristocracia feudal para a burguesia, provocando mudanças na estrutura familiar (de comunitária para nuclear e mais fechada) e no formato e na responsabilidade pela aprendizagem social das crianças (das formas comunitárias para o convívio restrito da família e da escola). Essa condição da família, atualmente vigente, embora fortemente determinada pelos fatores históricos, passou a ser considerada como um modelo “eterno, universal e natural.” Nesse modelo a criança “*é marginalizada econômica, social e politicamente*” (idem, ibidem: 111).

Lahire (2004), analisando as condições sociais das crianças e das famílias das classes populares contemporâneas, faz ressalvas à concepção ambientalista que adota noções como contexto, ambiente, sociedade, estrutura (idem, ibidem: 348), de um modo reificado (abstratos e separados dos indivíduos isolados). Lahire compreende que somos seres sociais vivendo em permanente condição de **interdependência**, especialmente nos casos de aquisição da linguagem, do capital cultural e da escolarização. Não se trata, nesses casos, de meras transmissões unidirecionais, pois os agentes destinatários (criança aprendiz) têm papel relevante na construção e elaboração do próprio domínio lingüístico, escolar e cultural – disposições sociais, maneiras de ver, sentir, agir, esquemas, comportamentais e mentais (idem, ibidem: 340). Por outro lado, por conta dessa condição de interdependência, as crianças das classes populares estão mais sujeitas aos fatores perturbadores que podem prejudicar a escolarização.

Esses elementos perturbadores podem ser de natureza extremamente variada: nascimento ou morte de um irmão ou de uma irmã, que provoca a modificação temporária ou permanente da economia dos laços afetivos no seio da família, um desemprego que acarreta modificações de comportamentos, um início de trabalho de uma mãe que até então estava em casa, saída de um irmão mais velho ou de uma irmã mais velha da família, um divórcio que modifica as situações habituais de socialização (...) qualquer acontecimento que venha a transformar a estrutura de coexistência familiar pode fazer com que tudo o que tinha sido adquirido com dificuldade possa ser reconsiderado. (Lahire, 2004: 347)

Como diz Miranda (1989: 128), “não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta”.

Os conceitos sobre infância obtidos pelos pais, por influência da Biologia e da Psicologia, têm um viés naturalizante, ou seja, reduzem as características da criança e dos pais a condições naturais e instintivas e, assim sendo, tais características seriam universais, teriam sido sempre assim, excluindo as influências do caráter histórico e de construção social. Fenômenos reduzidos a explicações naturais não podem nem devem ser mudados. Essas concepções acabam determinando as expectativas e ações de agentes em educação.

A concepção de família é uma construção social, tanto que, segundo Szymanski, podemos ter em mente dois modelos de família – a “*família pensada*” (idealizada e verbalizada, segundo expectativas sociais) e a “*vivida*” (com características concretas, nem sempre reconhecidas e admitidas).

A função socializadora e educacional da família, isto é, transmissora de valores, saberes e hábitos culturais é muito diferente hoje de como foi até o século XVI⁷. Antes, estas funções eram mais coletivas e à medida que foi predominando o modelo de família burguesa, tornou-se cada vez mais nuclear. Esse modelo de referência – patriarcal, homem racional e supridor; mulher instintiva, emocional e “rainha do lar” – é usado como um padrão de avaliação e as famílias que não conseguem adotar esse modelo ou escolhem arranjos alternativos são tidas como “desestruturadas”.

Szymanski defende que a superação dos problemas crônicos em educação na classe popular requer revisão de tais concepções e observa ainda que haja maior aproximação da realidade concreta.

A compreensão da relação família-escola é ampliada e aprofundada por Szymanski com a proposta de uma visão dialética, que vai além do senso estabelecido sobre a infância e sobre os papéis e condições dos dois agentes educadores – pais e professores. Apesar de saberes pragmáticos que devem

⁷ Como descrito nas considerações sobre família, página 12 desta dissertação.

ser valorizados pelos professores, os pais necessitam muito de formação suplementar, o que pode ser exequível em uma relação de parceria escola-família. *“Na família, como ‘lôcus’ educacional, também podem estar se formando históricos e transformadores – sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da oposição”*. (Szymanski, 2000: 15).

Não se pode, com isso, minimizar as atribuições da família no contexto educacional e até de aprendizagem, pois as primeiras experiências são nela vivenciadas. Desde o nascimento lhes são atribuídos padrões comportamentais, quer de costumes, quer de hábitos.

Na concepção de Freire, sendo a educação um processo que visa à humanização, ela só pode se realizar através de práticas humanizadoras. É neste sentido que ele aponta o diálogo como elemento essencial para o processo de aprendizagem e afirma: *“É a partir do diálogo estabelecido com o outro representado pela cultura que o homem constrói a sua humanidade”*. Por esse motivo é que, para Freire, o vetor do processo de desenvolvimento segue do social para o individual, o que implica a suma importância do engajamento do contexto familiar.

Relação família-escola

“Neste lugar de encontros não há sábios ou ignorantes. Há homens que, em comunhão, buscam saber mais.”

Paulo Freire

Nós, nascidos no século XX, fomos socializados e formados com idéias tidas como verdades universais e ontológicas e por isso não questionadas. Essas “verdades” resultam em desdobramentos dentro de certa lógica: a infância, um fato natural, a sociedade regida pelas forças competitivas (é natural, justo e lógico que vença o melhor e o mais forte), a exclusão é culpa dos excluídos (incompetentes); a escola tem o papel de socializar de uma forma tida como a melhor e única, preparando a criança idealizada (abstrata) para viver em uma

sociedade harmônica (conflitos de interesses e diferenças nas possibilidades e direitos são negados, dissimulados ou distorcidos). A concepção naturalista é um dos pilares que sustenta esta distorção, daí a importância fundamental de questionar, problematizar e criticar tal construção. A concepção de que a realidade é uma construção social possibilita enfrentar dialeticamente as ambivalências, conscientizar do mal-estar e limitações, para então construir coletivamente alternativas de saída, ainda que gradativas.

Miranda (1989: 133) apresenta alternativas de saída e uma delas refere-se às indicações que propõe à escola, por intermédio de ações que proporcionem uma educação que *“deverá facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares”*. Para isso, *“garantir a aprendizagem dos conteúdos essenciais da chamada cultura básica”* fazendo síntese das ações anteriores, *“crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação”* e, assim, passar a contemplar os interesses das classes populares, e a considerar a realidade do educando e sua família.

Para Freire (1999: 136) a relação família-escola precisa iluminar-se na seguinte fala: “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar (...). Sobretudo me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ou diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la.”

Paulo Freire defende que o problema central do homem é o de não assumir sua dignidade enquanto homem, de deter uma cultura que lhe é própria e que é capaz de fazer história. Quando o homem puder compreender que a vivência de suas experiências diárias é fundamental ao processo de trabalho coletivo e solidário que pode ser realizado com sucesso ao ser compartilhado com a escola, certamente haverá menos resistências e muito maior participação das famílias. Embora o enfoque mestre da abordagem de Freire seja referente à escola, ressalta sempre o valor desta questão familiar. Ele acredita que a motivação interna à participação e aproveitamento é muito maior quando o assunto é de domínio, pois, assim sendo, inspira confiança e gera abertura ao diálogo.

Sua visão é persistente quanto a valores de justiça social. Demonstra fraterna dedicação à conquista das equivalências. Acredita no diálogo

participativo como pilar de uma educação transformacional que permita o engajamento do homem em sociedade, livre de “pré-conceitos”.

A participação das famílias na estrutura administrativa da escola deve ser estimulada, a fim de descentralizar o poder. Uma participação político-democrática da comunidade contribui com o exercício da cidadania. Quanto maior for a aproximação com a família, maior e melhor serão as relações sociais com a escola. Paulo Freire chama a atenção para as múltiplas exigências que se colocam para os professores no sentido de construção de um trabalho que promova a cidadania de educadores e educandos.

De Paro (1993: 34) vem uma sugestão para a instalação de processos eletivos para a escolha de dirigentes, por representatividade dos corpos docente, discente e pais integrados por meio de associações afins.

- *Quando se busca um novo modelo para a operacionalização do trabalho pedagógico, contribui-se inevitavelmente, para o exercício da cooperatividade, solidariedade, reciprocidade e cumplicidade, pondo abaixo os confrontos de interesses e controle hierárquico.*
- *Quando há resistências para a instalação da proposta, fica explicitada a origem de uma comunicação interna antiquada, verticalizada e fechada para a descentralização.*

Muitos são os fatores que devem ser considerados para que haja condições de um relacionamento integrativo entre família e escola, sobretudo quando temos como pano de fundo uma sociedade desigual, quer cultural, quer economicamente. Em estudo semelhante, Szymanski (2003) destaca a importância da aproximação escola-família, inicialmente, pelo simples motivo de se conhecer, mutuamente, objetivos, conteúdos, metodologia e emoções. Propõe a horizontalização da comunicação, para que a aproximação entre as partes seja real, produtiva e, sobretudo, eficaz (idem, 1997).

Importante ressaltar que todo esforço de integração e parceria com a comunidade não deve provocar confusão de papéis. Como coloca Szymanski (1997: 223), nota-se freqüentemente uma confusão quanto a quem cabe a

educação das crianças e quais aspectos são específicos de cada instituição. Algumas professoras queixam-se que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e, com razão, sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa. Algumas vezes as famílias sentem-se desautorizadas pela professora, que toma para si tarefas que são de competência da família.

Nessa mesma direção, Reali e Tancredi (2002: 75) colocam que:

a escola, as famílias e as comunidades podem partilhar a responsabilidade pelo sucesso acadêmico dos alunos, mantendo-se as especificidades dos papéis de cada um dos sujeitos dessa interação.

Num de seus estudos, Freire concluiu que o importante é a comprovação de que os alunos, quando chegam à escola, também têm o que dizer, e não apenas escutar. Sempre se preocupou com a educação das classes populares, incluindo o diálogo e o contato com a realidade do aluno.

Já Nicolau (2002: 120), ao abordar a importância da pré-escola para o desenvolvimento infantil defende que “aproveitar as opiniões emitidas pelas famílias, trocar idéias com elas, constituem estratégias adequadas à integração da criança à pré-escola. O diálogo é a melhor estratégia para que isto ocorra.” Dentre os diversos desafios da pré-escola está a descontinuidade entre os valores, forma de viver e de comunicar das crianças e aqueles trabalhados pela pré-escola. Para tanto, a autora defende que “uma difícil continuidade deve ser buscada sempre entre a cultura original da criança e a cultura na qual ela irá viver. E a participação das famílias precisa ser mais ativa no processo educacional dos filhos” (idem, ibidem: 120).

A superação dos desencontros entre a escola e as famílias poderá ocorrer mediante a construção coletiva de uma nova cultura escolar, aqui compreendida como um complexo de padrões de comportamentos, crenças, valores, materiais coletivos característicos de um grupo.

Em termos educacionais, a proposta de Paulo Freire é antiautoritária. Defende que professor, aluno e seu ambiente (físico e social) devem engajar-se

num **diálogo** permanente caracterizado por seu “relacionamento horizontal”, sem hierarquia. Acredita que quando o aprendizado incluir o conhecimento das experiências diárias das famílias tornar-se-á uma relação pedagógica mais fecunda (Freire, 1999).

Existe possibilidade de sucesso escolar, mesmo em famílias de classes populares, cujos pais são analfabetos, com pouco capital cultural. Confirmando as concepções de Paulo Freire, a pesquisa de Lahire (2004: 343) comprova que essa possibilidade existe e identifica a forma de convivência dessas famílias. Elas conseguem realizar a “integração social e simbólica da experiência escolar” por meio do **diálogo** (escuta atenta, questionamento interessado, compartilhamento de experiências novas – portanto, perturbadoras – para a criança) e **reorganização de papéis domésticos** (à “criança letrada” cabe ler correspondências, explicar o conteúdo, preencher documentos, escrever bilhetes, consultar lista telefônica, apoiar escolaridade de irmãos menores, etc.). Mesmo reconhecendo sua inferioridade, esse pai analfabeto age no cotidiano com atenção e interesse – atitudes que demonstram aos filhos que o que aprendem na escola tem sentido e valor, atribuindo assim um lugar simbólico e legítimo ao “escolar” na configuração familiar. Outro ponto destacado em Lahire (idem, ibidem: 20) é a importância de se associar a prática da leitura com manifestações de afeto da família.

Abordar a relação que as famílias mantêm com a escola é – como Nogueira, Romanelli e Zago (2003: 9) relatam – algo que ainda não possui uma tradição de estudos no Brasil. No levantamento que fizeram, nas décadas de 1980 e 1990, em periódicos científicos de circulação nacional na área de Educação ou de áreas afins, encontraram três artigos sobre um total de 37 que tratavam da família em suas relações com a vida escolar dos filhos.

A pesquisa brasileira, segundo Spósito (1992: 9), dirige suas preocupações para os processos mais globais das ações educativas e para as políticas estatais sem dar atenção devida aos estudos sobre a família, categoria contida dentro do conceito de comunidade.

Thin (2006: 20) vai além e na sua pesquisa sobre a relação família-escola adota uma abordagem efetivamente interdisciplinar.

Tratava-se de escapar das sociologias setoriais, das divisões em campos subdisciplinares que, em geral, correspondem a divisões institucionais (família, educação, escola, linguagem), para estudar processos que atravessam diferentes instituições, diferentes grupos sociais, diferentes espaços.

Revisão de literatura sobre a relação família-escola

Buscando sintetizar de um modo didático o levantamento da literatura a respeito do tema, optou-se por agrupar as contribuições dos autores em quatro categorias: 1) as contribuições que mostram os benefícios produzidos por uma boa relação escola-família; 2) as contribuições que apontam as dificuldades e obstáculos para se construir ou manter um bom relacionamento, 3) as contribuições que propõem meios alternativos para se construir o bom relacionamento e, 4) as contribuições de pesquisadores críticos que podem propiciar um alargamento da compreensão, superando o senso comum ou “mitos”.

Em relação aos *benefícios produzidos por uma boa relação escola-família*, pode-se encontrar uma mudança positiva na atitude dos pais com a escola (Bhering e Siraj-Blatchford, 1999; Cyster et al, 1979; Dauber, 1993; Epstein, 1986; Jowett, 1991, 1988; Smith, 1980; Wolfendale, 1992, 1983).

Uma pesquisa realizada no Brasil em 2002 pela Unesco (2004: 119, apud Paixão, 2006: 59) buscou levantar a opinião de cinco mil professores (escolas públicas e particulares) de 27 unidades da federação. O fator apontado pelos professores como o mais importante para a aprendizagem dos alunos foi o “*Acompanhamento e apoio familiar*” (78,3%), seguido de longe por outros fatores: “*Relação professor/aluno*” (53,9%), “*Competência do professor*” (31,9%), “*Infra-estrutura, equipamento e condições físicas da escola*” (14,8%), “*Gestão da escola*” (9,7%) e “*Nível econômico e social da família do aluno*” (7,1%).

Contribuiria também com este objetivo, a mudança positiva de atitude dos pais em relação ao próprio filho (Bueno e Garcia, 1996; Coelho, 1994; Dauber, 1991; Fernandes, 2001; Kreider, 1988; Sipavicius, 1992; Szymanski, 1994).

A criação de relacionamento de solidariedade e parceria (Szymanski, 1994; Zanella et al, 1997) também contribui para a promoção da transformação social, influenciando na política educacional (Carvalho, 1989; Zanella, 1997) e proporcionando visível melhoria de comportamento do aluno (Fernandes, 2001; Nakayama, 1996; Nogueira, 1998; Vasconcelos, 1995).

Quanto às *dificuldades e os obstáculos para o bom relacionamento*, levantados pelos diversos autores, pode-se destacar a desvalorização profissional. A escola moderna inicialmente foi concebida para a classe média, mas à medida que teve o seu atendimento ampliado a uma população que foi crescendo desregradamente, quer em número, quer em renda, perdeu a capacidade de manutenção da qualidade e essa degeneração comprometeu as condições de trabalho do professor.

Os desdobramentos do processo de democratização do acesso à escola (“escola para todos”) sem a devida preparação e suporte à sua implantação, jogando toda a responsabilidade nas mãos da escola, também demonstrou certa involução. Sem negar a validade do objetivo final, que é promover o acesso e reduzir a evasão, tem sido muito danosa à situação de crianças com dificuldade de aprendizagem que vão se acumulando em classes superlotadas. Esses maus resultados escolares acabam sendo geradores de tensões e antagonismos entre professores e família (Gomes, 1995; Carvalho, 1989).

Existem divergências nas expectativas da escola e da família quanto a papéis e responsabilidades de cada um, resultando na possibilidade de um relacionamento tenso e conflituoso (Elkin, 1968; Ariès, 1978; Carvalho, 1989; Dias, 1992; Gomes, 1993; Cunha, 1996; Zanella, 1997; Casas, 1998; Bhering e Siraj-Blatchford, 1999; Chechia e Andrade, 2002; Grünspun e Grünspun apud Chechia, 2002).

O preconceito de uma parcela de professores acaba gerando situações de isolamento, distanciamento e até desconhecimento do cotidiano das famílias por

parte do professor (Zanella et al, 1997; Gomes, 1995; Carvalho, 1989; Campos, 1982). Alguns professores argumentam que os próprios pais subestimam a importância que educação tem para seus filhos. Contrariando estes preconceitos, algumas pesquisas revelam que existem pais que valorizam e lutam por escola (Campos, 1982; Spósito, 1984; Carvalho, 1994). Outras pesquisas relatam que os pais desejam ter acesso às informações pedagógicas (sala de aula, funcionamento geral) sobre o filho (Bhering e Siraj-Blatschford, 1999; Mizukami et al; 1998).

É bem verdade que há casos de dificuldade e limitações dos pais: baixo nível de escolaridade, inexperiência em participação, indisponibilidade de tempo, a diferença de hierarquia entre professores e pais, as diferenças de classe social (Bueno e Garcia, 1996; Carvalho, 2004, Chaves e Barbosa, 1998; Coelho, 1994; Ehrlich, 1985; Falcão Filho, 1989; Fraiman, 1997; Lareau, 1987; Maldonado, 1991; Minervino, 1997; Mitsch, 1996; Pinto, 1985; Pinto e cols, 1994; Pinheiro apud Ferraz, 1980; Reali e Tancredi, 2001; Sena, 1991; Sipavicius, 1992; Smolka, 1989; Szymanski, 1994; Troppmair, 1996; Valente, 1993), mas, nessas nada é mais grave do que o professor que vê a participação da família como ameaça a sua autoridade ou interferência indevida no trabalho pedagógico (Carvalho, 2004; Epstein, 1990).

Numa época de multiplicidade na constituição das próprias famílias, acabam sendo geradas dificuldades relacionadas às mudanças sociais do fator *gênero*: divisão de responsabilidades entre pai e mãe, mãe chefe de família que trabalha e cuida sozinha do filho (Carvalho, 2004; Sigolo e Lollato, 2001; Zanella et al, 1997).

A partir da obtenção de tais informações, passam a existir propostas de alguns autores no sentido de se *construir e manter um bom relacionamento*. Sugerem que haja um movimento inicial da escola incentivando a *participação* dos pais (Paro, 2000; Carvalho, 1989; Passos et al., 1988; Epstein, 1986). Para outros, promover esse estreitamento e aproximação relacional não deve ser visto apenas como uma opção extra (Pinheiro apud Ferraz, 1986; Smolka, 1989; Mizukami et al., 1998).

A escola deve *criar condições para a aproximação* (Paro, 2000; Bastiani, 1993; Silva et al., 1995), deve buscar *conhecer melhor e concretamente a*

população atendida, seus familiares, o bairro onde vivem (Gomes, 1995, 1994). O professor, representando a visão da escola, pode e deveria mudar sua visão e atitude preconceituosa ou indevidamente generalizada sobre o aluno/família (Lareau, 1987, Reali e Tancredi, 2001), se não por iniciativa própria, ao menos recebendo preparação para desenvolver competência para melhor promover a aproximação (Lareau, 1987, Reali e Tancredi, 2001).

É preciso também que se ressalte o papel das *organizações comunitárias* (APM, CE, SAB); as mediações institucionais (Zanella et al. 1997), proporcionando estreitamento de relações ao favorecer a participação dos pais na gestão e no projeto pedagógico (Epstein, 1987; Paro, 2000).

Completando a revisão de literatura, são apresentadas as contribuições dos *pensadores críticos*.

Um das questões apontadas é a da identificação das profundas *diferenças entre professores e famílias de classes populares*, importantes para compreender as raízes das tensões e mal-entendidos. A relação família-escola deve merecer um olhar mais atento (crítico), procurando se avançar além do “óbvio e natural”, que normalmente representa apenas a perspectiva do professor (Paixão, 2006: 57).

Em geral, o professor é percebido como um membro da classe média ou pequena burguesia assalariada e *dominante* no espaço social escolar; os pais dos alunos são membros de classes desprovidas de *status* e qualificação e são os *dominados* no espaço social escolar (Thin, 2006: 17). Os professores têm domínio da linguagem escolar, das regras operacionais e da lógica escriptural-teórica; os pais têm fraco ou nenhum domínio da linguagem e recursos escolares, não dominam as regras operacionais, mas devem tentar participar do jogo, e usam uma lógica oral-prático (Lahire, apud Thin, 2006: 25). O professor conta com algum “professor oculto” na família, supondo que os alunos “continuem, em casa, o trabalho pedagógico que vem desenvolvendo”; em geral, as famílias não dispõem de ninguém preparado ou com tempo para desempenhar esse papel, e nem de dinheiro para pagar por esse serviço (Paixão, 2006: 59). O professor segue a lógica do *modo escolar de socialização*, na qual o espaço pedagógico é

isolado da vida social comum, o aprendizado ocorre separado da prática, ensinam-se procedimentos intelectuais abstratos, com “objetivos mais distantes, mais gerais ou mais universais” que são possíveis no médio e longo prazo; o modo de socialização segundo a lógica popular ocorre em espaço não-pedagógico, confunde com a vida social comum, o uso do tempo e espaço é mais espontâneo, aprende-se praticando, participando das tarefas cotidianas, imitando os adultos e a lógica predominante é o da operacionalidade prática e imediata (Thin, 2006: 38). Para os professores, quando as práticas decorrentes da lógica popular são diferentes do “normal e esperado”, são consideradas inadequadas, aumentando o sentimento de desqualificação dos pais (idem, ibidem: 19). Para os professores, quando os pais não são “vistos” no espaço escolar, são categorizados como “omissos”, “indiferentes”, “não interessados”, e nos casos de dificuldade escolar, essa omissão explicaria o fracasso escolar. A pesquisa de Lahire vai contra essa afirmativa, demonstrando que os pais são interessados e que a simples presença dos pais na escola não garante o sucesso escolar. A omissão parental é um mito construído pelos professores (Lahire, 2004: 334). Outra fonte freqüente de tensão e mal-entendido entre professor e a família é o da *autoridade e aplicação de sanções*. O educador em geral busca que a criança atinja a autonomia – capacidade “de se comportar por conta própria em conformidade com as regras e as normas da vida escolar e social”. (Vincent, 1994, apud Thin, 2006: 36). Pelo lado dos pais, o controle dos comportamentos se dá pela vigilância direta, com os pais fisicamente presentes. Alguns limites são fixados, são “pouco negociáveis e fora desses limites concedem toda liberdade”. Em caso de transgressão, as sanções são “aplicadas diretamente ao ato repreensível ou reprovado e tem como objetivo primeiro interromper o ato”. Muitos pais inclusive concedem aos professores esse poder para aplicar castigo. Esse modo de proceder choca com a concepção de autonomia do professor, que desqualifica os pais, ao mesmo tempo como “muito autoritários e severos”, “muito permissivos” e prejudiciais à “autonomia” do aluno. (Thin, 2006: 35). Essas várias diferenças provocam mal-entendidos e tensões estruturais, que não podem ser resolvidos apenas com esclarecimentos (Thin, 2006: 31) ou simplesmente, fazendo com que os pais passem a ser mais visíveis na escola (Paixão, 2006: 57).

Outra questão identificada entre os críticos é a das *menores aspirações* das famílias populares em relação ao futuro. Enquanto as famílias de classe média vêm a escolarização, incluindo o curso superior, como meio de ascensão social, as famílias de classes populares “têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas (...) pela estatística intuitiva das derrotas e dos êxitos parciais”. “Isso não é para nós” (Bourdieu, 1998: 46). Essas famílias buscam apenas oportunidades de “escapar de atividades duras e pouco valorizadas que realizam” (Paixão, 2006: 71), porém isso não significa falta de interesse na escolarização dos filhos.

A terceira questão refere-se ao *capital cultural* (produtos escolares, bens culturais e simbólicos) disponível à criança cotidianamente e o seu peso no sucesso escolar ao longo de todo processo escolar e universitário. Faz parte do capital cultural o domínio lingüístico ou “práticas languageiras”, uma ferramenta importante não apenas na escolarização, como também em outros setores sociais, pois a sintaxe possibilita o “deciframento e a manipulação de estruturas complexas”. Para Bourdieu (1998: 41), como o capital cultural é transmitido de maneira osmótica, indireta, sem muito esforço deliberado é confundido com um “dom”, e assim é usado para justificar diferenças de mérito e desigualdade de oportunidades. Entretanto, ele é produzido e transmitido em condições sociais restritas e este fato produz “desigualdades de destino escolar”.

Pelo levantamento efetuado pôde-se perceber que a relação escola-família é um tema complexo, por envolver diferentes variáveis e parâmetros que exercem diferentes impactos, dependendo do momento histórico. (Lareau 1987; Reali e Tancredi, 2001; Sigolo e Lollato, 2001).

Assim sendo, não tem sentido pretender traçar um diagnóstico único ou construir um modelo único, generalizável, pois cada unidade escolar, cada professor, cada família tem sua especificidade (Szymanski, 2000). Podem ocorrer diversos níveis de participação, desde o simples comparecimento às reuniões convocadas até a participação na gestão. Portanto, este trabalho busca aprofundar a compreensão deste complexo problema, por meio de uma pesquisa em uma escola da periferia de São Paulo.

Articulando e refletindo sobre os diversos estudos, identifiquei uma lacuna fundamental no saber sobre a relação família-escola: a compreensão qualitativa desse vínculo, nas suas especificidades. Conforme sustentam os autores apresentados na revisão bibliográfica, a relação entre a escola, representada especialmente por seus dois principais atores – dirigentes e professores, e a família dos alunos – os pais, a mãe, o pai ou o responsável, é um dos fatores importantes para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, em obras recentes os autores desta área afirmam que existem poucas pesquisas sobre este assunto (Nogueira et al., 2003; Bhering et al., 1999; Zanella et al., 1997; Spósito, 1992; Romanelli, 2004).

Depreende-se, a partir do que foi exposto, que este projeto pode contribuir para reduzir essa carência, articulando conhecimentos para aprofundar a compreensão sobre o problema, indo além dos preconceitos, senso comum e generalizações.

Neste projeto tem-se a consciência de que o conceito, a condição e os papéis da família têm mudado ao longo da história. As mudanças socioeconômicas e os movimentos migratórios têm provocado alterações na formação do núcleo familiar, nos tipos de vínculo, no papel da mulher, (Carvalho, 2004; Sigolo e Lollato, 2001; Zanella et al, 1997). Carvalho (2004) adverte que *“família e pais não são categorias homogêneas”*. Szymanski (2000) aponta para a *“contínua transformação em sua estrutura, organização, crenças, valores e sentimentos”*, compartilhando a idéia de que um critério para caracterizar o núcleo familiar pode ser o do laço afetivo, mais do que o da consangüinidade (Gomes, 1994; Szymanski, 2000, 1995).

O pai homem

A definição do termo “pais” na grande maioria das pesquisas apresentadas inclui mãe, pais e todos os outros responsáveis pela guarda legal da criança, mas isso não implica a participação de pais homens nos estudos, pois neles prevaleceram mães que costumam ser mais presente na escola, tanto no Brasil como em outros países.

Romanelli (2004) faz uma interessante revisão de obras da Antropologia para localizar o papel da cultura na construção da representação da paternidade. Este estudo embasa a afirmação de que a paternidade é um fato culturalmente construído e é apenas em parte biológico, portanto variável nos diversos tipos de sociedades humanas. O autor discrimina os papéis da mãe e do pai na socialização dos filhos e filhas, na sociedade contemporânea:

os homens têm dificuldade para viver relacionamentos fundados na intimidade, mas encontram facilidade para incorporar a individuação e a separação [...],

enquanto que,

para as meninas, o vínculo com a mãe gera apego e relacionamento íntimo com ela, trazendo como resultado uma dificuldade no processo de individuação, mas facilitando a empatia e a sensibilidade para a convivência social [...],

resultando em uma configuração matricentrada, confirmando a tendência de “agregar e incorporar o marido à família da esposa, em função da proximidade mãe/filha e da separação mãe/filho”. A pesquisa desenvolvida pelo autor com famílias de classe média revela que a tarefa de socialização dos filhos “coube, total, ou primordialmente, à mãe”, contribuindo para identificar um dos fatores que leva à baixa participação do pai homem nos encontros escola-família.

Esta constatação também é feita por Paixão (2006: 69).

A responsabilidade de acompanhar não apenas os deveres de casa, mas também o processo de escolarização em geral dos filhos, cabe, na maior parte dos casos, às mães, às mulheres. Essas tarefas são consideradas femininas não só pela escola ou pelas famílias, mas fazem parte da construção do feminino em nossa sociedade. À mulher cabe ocupar-se de atividades referentes ao cuidado. São raros os pais que assumem como responsabilidade sua ajudar os filhos nos deveres de casa.

A origem da cultura “machista”, que explica boa parte dessa forma de dividir os papéis, é localizada historicamente por Costa (1983) na atuação dos

médicos higienistas, durante o surto da urbanização e crescimento da classe burguesa. Esses médicos mantinham uma guerra aberta contra três categorias de homens: os *libertinos* (“irresponsáveis e abomináveis”, (...) “temerário ao contágio das doenças venéreas”, (...) que induzem “a esposa ao adultério” e “as filhas à imoralidade”, (...) dissipador da riqueza pessoal (...) propensos ao roubo, falsificação de firmas e mesmo de homicídio); os *celibatários* (párias que recusavam o casamento enquanto jovens, devido a “paixão desvairada por prostitutas”, (...) homens que “enlouqueciam mais e viviam menos que os casados”) e os *homossexuais* (“execrado porque sua existência negava diretamente a função paterna”, (...) merecedores do sentimento da repugnância. Para combater essas *anormalidades* da natureza masculina, visando ao cumprimento do “dever de pai, o homem recebeu a *autorização* para ser ‘macho’”.

Ser homem, segundo os médicos, importava em ser mais sensual e menos amoroso; mais racional e menos sentimental; mais inteligente e menos afetivos, etc. (...) A honra e o poder do ‘pai higiênico’ vão depender, sobretudo da posse da mulher e da respeitabilidade sexual. (...) o verdadeiro homem era dono da mulher e fiscal dos filhos (...) ciumento guardião da moral higiênica. (Costa, 1983: 251)

Um aspecto relacionado ao pai, homem que sofre impacto significativo da escolarização, é o da herança paterna – projeto de uma posição social e constituição de uma identidade para o filho. Bordieu (1998: 231) identifica uma transformação importante provocada pela escolarização na instituição da herança paterna. Antigamente essa era uma “atribuição exclusiva da palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar”. Hoje a escola tem o poder de confirmar ou contrariar esse projeto do pai, pois forçosamente qualquer projeto para o filho passa pela escolarização.

A questão da herança paterna e do capital cultural é ricamente ilustrada pela análise sócio-psicanalítica feita por Norbert Elias (1995) em relação à vida de Mozart, juntando a figura do gênio musical com a história de indivíduo fragilizado. A história da família Mozart – pai (regente substituto de orquestra), a mãe submissa, filha e o filho, ambos músicos prodígios – numa época (final do século XVIII) em que a burguesia estava ainda tentando ocupar uma posição

socialmente relevante na sociedade dominada politicamente pelo absolutismo é paradigmática para entender a luta desigual entre a classe aristocrática e a pequena burguesia. O cargo de Leopold Mozart na corte de Salzburgo – um dos muitos pequenos principados da Áustria – tinha o mesmo *status* do pasteleiro, cozinheiro e criado, bastante distante do *status* das pessoas pertencentes à corte. “Filho de artesão, ambicioso e inteligente” investiu todas as fichas no filho para “escapar de uma situação insuportável” (idem, ibidem: 72) e “encontrasse uma colocação em cortes maiores” (idem, ibidem: 26). Foi um pai possessivo: amigo, professor rígido, empresário, organizador de eventos, guia de viagens e controlador dos contatos. O desenvolvimento desse tipo de vínculo foi facilitado por conta da grande necessidade de amor e afeto do filho. Um forte sentimento de não ser digno de amor, uma insegurança que acompanhou Mozart por toda a vida, que resultava em busca de provas de amor, em vulnerabilidade e dependência de aprovação dos outros. “Uma forte ligação amorosa se forjou entre ele e o filho, que a cada realização musical era recompensado com um grande prêmio em termos de afeto” (idem, ibidem: 59). O pai conseguiu organizar várias e longas turnês (Munique, Viena, Londres, Milão, Paris, Mannheim, etc.) para exibir as crianças prodígio. Apesar do êxito alcançado – prestígio e contatos com os maiores compositores da época (enriquecendo o estilo de Mozart), um razoável e irregular retorno financeiro – resultou em prejuízos para Mozart: piora da saúde já fragilizada, agravamento da dependência pelo pai especialmente para os contatos sociais, imaturidade (ilusão) para perceber as possibilidades concretas da realidade e para lidar com as frustrações. Os Mozarts, pai e filho, viviam em dois mundos bastante distintos, pequena burguesia, com hábitos pouco refinados, linguagem de baixo calão, desprezados e desprovidos e aristocracia ociosa, que buscava na música um mero entretenimento. Ao mesmo tempo em que odiavam os nobres da corte, desejavam ser tratados como igual. A relação de dependência era humilhante e despertava ressentimentos, mais no filho que no pai. O ressentimento intensificou-se quando Mozart teve de romper definitivamente com o príncipe de Salzburgo e saiu novamente em busca de uma colocação, ainda com esperanças, e viu-se rejeitado (inclusive pela esposa) e sem recursos. Morreu aos 35 anos e foi enterrado numa vala comum. A história da família Mozart e da sua condição social tem muitos pontos em comum com a

das famílias de classe popular contemporâneas, no que se refere às dificuldades de acesso a melhores condições de vida e por conseqüência, afetando a questão da herança paterna, enquanto projeto de vida para o filho.

Zanella et al (1997) destacam que a literatura brasileira, neste tópico, ainda é escassa e sugerem mais estudos sobre a atuação dos pais. Bhering e Siraj-Blatchford (1999) estão de acordo com a colocação de Zanella et al a respeito da escassez de pesquisas com pais homens.

Assim, com base nas declarações de autores e pesquisadores que apontam a importância da relação família e escola, nas políticas educacionais em vigor (Leis de Diretrizes e Bases, Referenciais Curriculares) que confirmam essa relevância e, na minha própria experiência como educadora, surge a minha indagação básica, relacionada ao tripé pais-escola-comunidade:

O que os pais homens pensam a respeito das suas participações na escolarização de seus filhos? O que pensam os genitores a respeito de sua participação na escola?

Este trabalho parte do tema geral relação família-escola e busca pesquisar em termos mais específicos como é compreendida a participação dos pais, segundo pais de alunos de uma escola da periferia de São Paulo.

Portanto, este estudo propõe compreender como os homens, pais ou responsáveis por alunos desta comunidade de periferia compreendem as iniciativas de participação e integração no processo ensino-aprendizagem. Tudo que é novo, para chegar a ser confiável, passa por um árduo processo de descrenças. É necessário empenho e persistência até que alcance a “acomodação” de institucionalizar-se como “comum”, “habitual”, “praxe”. Assim, nessa condição de pesquisadora e educadora, apoiada nos fundamentos de Paulo Freire, pretendo desvelar a questão da atuação integrativa do homem, pai ou responsável por aluno, na comunidade escolar.

Capítulo 2

O MÉTODO

2.1. OBJETIVO DA PESQUISA

Este trabalho teve como objetivo compreender como os pais ou responsáveis, homens, compreendem as iniciativas de participação e integração no processo ensino-aprendizagem. Apoiado nas concepções de Paulo Freire pretendeu desvelar a atuação integrativa do homem, pai ou responsável por aluno, na escolarização de seu filho, dentro da comunidade escolar, retomando as indagações básicas, relacionadas ao tripé pais-escola-comunidade é:

O que os genitores pensam a respeito de participação dos pais homens na escolarização dos seus filhos? O que pensam os genitores a respeito de sua participação?

2.2. PESQUISA QUALITATIVA

A questão que se buscou responder: “O que pensam os pais homens a respeito da sua participação na escolarização de seu filho? O que pensam os pais a respeito da participação do pai homem na escola?”, e a escolha do referencial dialógico de Paulo Freire apontaram para uma estratégia metodológica de natureza qualitativa. Os pressupostos teórico-epistemológicos sobre os quais assentam a questão e o referencial de análise foram mais orientados para a compreensão da singularidade das situações estudadas, para a identificação de diferenças sutis entre situações aparentemente semelhantes. (Hermann, 2003).

Martins e Bicudo (2005: 23) ressaltam a diferença entre uma pesquisa quantitativa (voltada para fatos, objetividade, rigor estatístico e generalização) e pesquisa qualitativa (voltada para a compreensão de fenômenos, da subjetividade e do particular).

Diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda. Uma idéia mais geral sobre tal pesquisa é que ela não se preocupa com generalizações, princípios e leis. A generalização é abandonada e o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados.

Segundo Demo (2002: 134), uma das vantagens do método qualitativo é que “pode respeitar melhor a realidade, porque a coloca como referência central, não o método acima da realidade”. Em outro trecho Demo (idem, ibidem: 26) coloca que, “perde-se a representatividade estatisticamente regulada, mas se ganha proximidade mais calorosa com o fenômeno”. Esta colocação de Demo ilustra com muita propriedade a situação desta pesquisa.

Esta posição a favor de uma abordagem qualitativa (etnográfica ou monográfica) para compreensão de “singularidades e casos particulares” é reforçada com Lahire (2004: 14).

Nunca devemos nos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relação de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social. Não podemos igualmente perder de vista que as abstrações estatísticas devem sempre ser contextualizadas (...) levar em consideração situações singulares, relações afetivas entre seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência (“uma família”), em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais (...) desestruturantes demais ou abstratas demais para compreender certas modalidades do social. (Idem, ibidem: 32)

2.3. ENTREVISTA REFLEXIVA

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista reflexiva. Esta modalidade de entrevista é adequada para nossa pesquisa, pois leva em consideração:

a subjetividade dos protagonistas [entrevistador e entrevistados], podendo se constituir um momento de construção de novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...] leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo. (Szymanski, Almeida e Prandini, 2004: 14).

Esta modalidade de entrevista é coerente com o referencial de Paulo Freire por dois aspectos: a busca de uma relação política horizontal (eliminar a distância devida às diferenças cultural, social e econômica entre entrevistador e entrevistado) e por ser simultaneamente uma interação e uma intervenção, na medida em que a reflexão pode contribuir para uma “tomada de consciência”, condição imprescindível para a transformação social. Outra qualidade da entrevista reflexiva é a potencialidade para “*aprimorar a fidedignidade [pois propicia] o movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador*” (Szymanski, 2004: 15).

Martins & Bicudo (2005: 28), ao caracterizarem a pesquisa qualitativa quanto à forma de coleta de dados e de interpretação, reforçam as vantagens da entrevista reflexiva:

A forma pela qual os dados são coletados na pesquisa qualitativa é a comunicação entre os sujeitos e o tratamento dos dados é feito através da interpretação, compreendida como um modo de ajuizar o sentido das proposições que levam a uma compreensão ou esclarecimento dos sentidos e significados da palavra, das sentenças e dos textos.

A escolha de um entrevistador do sexo masculino

Com o objetivo de tornar a comunicação o mais natural possível durante a entrevista, buscando-se eliminar a distância devido à diferença de gênero entre entrevistador e entrevistados, por sugestão da banca de qualificação, optou-se pelo entrevistador do sexo masculino. O entrevistador faz parte do grupo de pesquisadores envolvido no projeto *Diálogo e Participação*⁸.

2.4. MODOS DE PROCEDER NO DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

Szymanski (2004: 10), com base em experiência própria e de seus orientandos, apresenta “formatos, modos de proceder e aspectos a serem observados” no desenvolvimento da entrevista reflexiva. O modo de proceder na entrevista reflexiva é constituído por alguns momentos: preparação, contato inicial, atividades de aquecimento, colocação da questão desencadeadora, colocação pelo pesquisador de questões para refinamento (questões para confirmar a compreensão do pesquisador, questões para confirmar sínteses, questões de esclarecimento, questões focalizadoras, questões de aprofundamento e de devolução) (Szymanski, 2004: 18-57).

a) Preparação

Como a entrevista reflexiva é essencialmente uma atividade de interação humana que procura ir além de uma entrevista convencional, é muito importante que o entrevistador esteja preparado para que o momento da entrevista seja bastante proveitoso e leve a uma melhor fidedignidade possível. Antes de qualquer coisa, o entrevistador deve ter clareza dos seus objetivos, de quais informações específicas deseja obter, pois esta consciência é que irá possibilitar

⁸ Diálogo e Participação: a prática dialógica na família, escola e comunidade. Este programa é um trabalho amplo que se propõe a implementar e avaliar uma proposta educacional participativa e dialógica, inspirada nas idéias de Paulo Freire, em diferentes contextos educacionais – escola pública de ensino fundamental, família, creche, biblioteca e instituição de educação complementar (ONG's comunitárias) (Szymanski, 2004).

lidar com situações imprevistas, por exemplo, desvio do assunto/tema, questionamentos, dificuldades de compreensão da questão.

No caso específico desta pesquisa, o objetivo geral da entrevista com os pais foi levantar informações a respeito de como esses pais moradores da periferia *compreendem* a participação dos pais ou responsáveis homens. O verbo “compreender” no caso de pesquisa qualitativa tem conotação mais ampla e profunda que o nível meramente cognitivo ou intelectual. Buscou-se identificar, também, nuance de natureza sócio-histórica, política, afetiva e existencial, enfim aspectos da realidade muito difíceis de serem captados e relatados apenas com números.

b) Contato inicial.

A apresentação do pesquisador a cada entrevistado, colocando seus dados pessoais, da instituição e do tema da pesquisa já contribuiu para o estabelecimento deste primeiro contato, quando é essencial que, por meio de uma conversa agradável, estabeleça-se uma relação de confiança. Procura-se mostrar o cuidado com as questões éticas e a seriedade da entrevista, e solicita-se a permissão para gravação, assegurando ao entrevistado o direito ao anonimato (sigilo), ao acesso às gravações, às transcrições e às análises. Apresenta-se o Termo de Consentimento, explicando os motivos e deixando a decisão da aceitação e da assinatura para o entrevistado. Também se coloca para o entrevistado a possibilidade de que ele faça as perguntas que desejar durante as entrevistas.

c) Atividades de aquecimento

As questões de aquecimento possibilitam o conhecimento mútuo. O pesquisador criará oportunidade para que o entrevistado possa, num clima informal, fornecer seus dados biográficos – idade, origem, tempo de residência no bairro, número de filhos que freqüentam a escola e, entre outros aspectos, se já participou de alguma atividade nesta escola. Os assuntos destacados, numa conversa informal, contribuirão para se traçar um perfil do entrevistado e criar um clima de aproximação.

d) Questão desencadeadora

A preparação inclui também uma cuidadosa elaboração das questões desencadeadoras, com várias alternativas de formulações ou fraseamentos para o caso de se perceber que o entrevistado não compreendeu claramente os objetivos e o foco da questão geradora. O referencial para formular estas questões é o objetivo pretendido com as respostas. Para contornar essas dificuldades, se ocorrerem durante a entrevista, é indicado o confronto gentil e contínuo de respostas, introduzindo perguntas que desfaçam possíveis ambigüidades. Evitar perguntas genéricas, pedir exemplos concretos, preparar-se para interagir com cada entrevistado, procurar informar-se ao máximo sobre as circunstâncias que cercam o problema, portanto estratégias e procedimentos cuidadosos para evitar viés na condução da pesquisa.

e) Questões para refinamento das informações coletadas

Ao longo da entrevista, o entrevistador pode recorrer, na forma de diálogo coloquial, a várias modalidades de questões para refinamento de informações, a fim de atingir os objetivos pretendidos: questões para confirmação da sua compreensão; questões para confirmação de sínteses, questões para esclarecimentos, questões para focalização e questões para aprofundamento. O uso destas questões, além de demonstrar atenção às contribuições do entrevistado, abre possibilidades para refutação, correções e, sobretudo, reflexões. *“A compreensão posta na forma de pergunta abre a possibilidade de diálogo, na aceitação ou não da questão”* (Szymanski, 2004: 38).

f) Devolução

Após a transcrição da entrevista e da pré-análise, desenvolve-se um segundo encontro, que consiste na apresentação dos resultados da entrevista de um modo organizado e visa verificar a fidedignidade do que foi compreendido pelo entrevistador e, se pertinente, aprofundar ou esclarecer questões pendentes. Este procedimento representa mais um cuidado em equilibrar as relações de poder entre entrevistador-intervistado. Uma contribuição que geralmente ocorre para o entrevistado é a possibilidade de reflexão e de sistematização de suas concepções sobre o tema.

2.5. CONSTITUIÇÃO DA SITUAÇÃO DE PESQUISA

Conforme apresentado no capítulo anterior, o objetivo da pesquisa foi aprofundar a compreensão sobre o que pensam os homens, genitores e avôs responsáveis a respeito da sua participação na escolarização de seu(s) filho(s), e o que pensam a respeito da participação dos pais (homens) em uma realidade escolar da rede pública de ensino.

Esta seção descreve a constituição da situação da pesquisa (o contexto e os participantes), tendo em vista o objetivo acima.

O contexto

Considerando que os entrevistados numa pesquisa fazem parte de um ambiente social específico, e que o conhecimento das condições concretas desse ambiente é relevante para compreender a situação dos entrevistados, apresentamos algumas informações que caracterizam especificamente o contexto: informações sociais, econômicas e culturais da comunidade e da instituição.

Iniciei minha aproximação com a comunidade no segundo semestre de 2004, participando da disciplina-projeto. Além das atividades desta disciplina-projeto do curso do mestrado, aprofundei minha imersão na comunidade por meio de trabalhos no projeto “*Diálogo e Participação – a prática dialógica na família, escola e comunidade*”⁹. Todas essas experiências possibilitaram maior conhecimento dos contextos da pesquisa, pois várias reuniões ocorreram nas dependências da escola, da associação de bairro, na quadra da associação de moradores e congregou representantes de todas as entidades citadas, inclusive de outras escolas da região.

⁹ Essa proposta de intervenção está fundamentada no artigo “A família como um lócus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional” (Szymanski, 2000), no qual a autora articula contribuições da Antropologia e Sociologia (Berger & Luckmann e Canevacci), da História (Ariès), da Psicologia (Bronfenbrenner) e na Educação (Paulo Freire, Daring e Gadotti). Szymanski propõe que a família, tanto no papel de educadora, quanto no de educanda (“objeto de atenção educacional”), seja campo específico de pesquisa e prática profissional em Educação e Psicologia.

Freire in Brandão (1981: 35) faz uma distinção importante a respeito do levantamento de dados sobre uma realidade social concreta, segundo uma abordagem participante (como é o projeto *Diálogo e Participação*), em contraposição a uma abordagem que se pretende objetiva e sem envolvimento. Freire coloca o desafio de se ir além dos fatos e dados materiais, considerando-se também “a percepção que deles estejam tendo a população envolvida.” Esse desafio implica superar dialeticamente a dicotomia subjetividade-objetividade.

Dirigi-me ao local junto com duas colegas do grupo *Diálogo e Participação*, com o objetivo de aprender o caminho que atravessa os diversos tipos de ruas e ruelas daquele bairro da periferia de São Paulo. Olhos atentos, buscando referências para poder aprender – aliás, quantas outras coisas eu estava aprendendo! – o trajeto que leva à comunidade.

Grandes avenidas e viadutos vão ficando para trás, entramos à direita numa última placa de sinalização indicando o bairro em questão. Depois de percorrer a avenida principal, as ruas começam a ficar mais estreitas e repletas de lombadas de diversas alturas, o terreno mais acidentado com curvas sinuosas e o grande movimento de carros passa a dar lugar a uma grande movimentação de pessoas, adultos e crianças que surgem de repente pelas calçadas estreitas e tortuosas.

As casas populares encontram-se construídas em pequenos terrenos, algumas com entrada para carro, outras com um pequeno comércio na frente e inúmeras com os tijolos expostos por falta de acabamento, mas garantindo um teto para abrigo de seus moradores.

O comércio local compõe-se de estabelecimentos pequenos de bebidas e mantimentos e de outros gêneros de necessidades básicas (padarias, casas de carne, cabeleireiros, oficinas de costura, etc.). Há alguns bares onde os homens costumam reunir-se em torno de mesas de sinuca e pebolim.

As poucas praças abrigam a população em diferentes movimentos, crescendo a frequência ao entardecer dos dias durante a semana e durante todo o dia nos finais de semana, talvez compensando o pouco espaço disponível nas casas para compartilhar com a família e vizinhos.

Os templos de diferentes credos surgem em meio aos quarteirões irregulares, alguns bem modestos outros mais amplos.

Há algumas linhas de ônibus que circulam com dificuldade pelas estreitas ruas, chegando a dificultar muito o trânsito quando tem mais de um ônibus transitando, um em cada sentido, exigindo habilidade dos motoristas dos ônibus e paciência dos motoristas dos outros veículos que precisam aguardar a vez para prosseguir na direção desejada. Além disso, quem dirige necessita estar muito atento, pois crianças surgem inesperadamente de todos os lados, principalmente nos horários de entrada e saída de escola.

As inúmeras idas ao local proporcionaram familiaridade com o trajeto que foi sempre o mesmo por um motivo – o alerta de que não era prudente passarmos por certos trechos (nunca vire “à direita”), pois essas regiões eram consideradas de risco, área do “pessoal da pesada e do tráfico”.

Prolifera-se construções de diferentes aspectos espalhadas pelos morros – pequenas casas de alvenaria, uma região de prédios de apartamentos da COHAB, inúmeros barracos de madeira, frutos de uma ocupação recente que está se transformando, pois vários barracos de um a dois cômodos estão sendo atualmente edificadas com blocos e telhas de amianto.

Este novo trecho do percurso, por ser mais “aberto”, parece que expõe mais as pessoas. Inúmeras crianças cruzam nosso caminho, várias com mochilas nas costas, algumas em pequenos grupos, outras correndo e brincando com cães (em profusão), companheiros das brincadeiras na rua. Temos nossos olhos atentos ao dirigir para não pôr em risco nenhuma pessoa e animal.

O número acentuado de pessoas, ou circulando pelas ruas ou paradas conversando em pequenos grupos, chama a atenção, parece que as estreitas calçadas são uma continuação das residências, dando-nos a impressão de que todos se conhecem ou observam o que acontece com todos.

O bairro vem conseguindo melhoramentos por meio de ações comunitárias, uma vez que a atuação do poder público não supre todas as necessidades da região.

Após atravessar esta região, encontramos uma escola em fase final de reforma (de salas de latinha para um prédio de alvenaria), alguns pontos finais de ônibus e mais adiante “nossa” escola, no alto de uma pista com asfalto recente.

A escola foi fundada em 1993 e conta com corpo diretivo composto por um Diretor (efetivo), um Assistente de Direção, duas Coordenadoras Pedagógicas (efetivas), 51 professores e 14 funcionários, para 1250 alunos divididos em 31 turmas, sendo 17 classes do Fundamental I e 14 do Fundamental II. Aproximadamente 80% do corpo docente são efetivos. É precária ainda a contribuição de recursos à APM, mas a direção tem esperança de que a partir dos trabalhos de equipe em benefício da aproximação família/escola, conseguir-se-á um novo quadro para os próximos anos. O índice de repetência em 2002 foi de 20% ao final da 4^a. série e 30% ao final da 8a. As turmas de Fundamental II do período noturno apresentam expressivo índice de evasão¹⁰.

Assim que se entra constata-se que a escola recebe uma boa manutenção, tendo os ambientes limpos e a construção conservada, cuidados que fazem com que nos sintamos em um ambiente agradável.

A escola funciona em quatro períodos, para atender a população dos arredores, região fronteira entre duas subprefeituras da periferia de São Paulo. Os três primeiros atendem alunos do Ensino Básico (ensino fundamental) e o último período, o noturno é reservado para programa de alfabetização de jovens e adultos.

Quanto às famílias que compõem a comunidade, conhece-se, oficialmente, o número de 550. São, em sua maioria, constituídas por migrantes nordestinos entre 26 e 35 anos que formatam o lar com o casal e média de 2 e 3 filhos ainda crianças. Economicamente, vivem na precariedade, uma vez que o desemprego é elevado e a sobrevivência baseia-se no subemprego. Dentre os homens, a maioria atua na informalidade da construção civil e, dentre as mulheres, impera o serviço doméstico.

¹⁰ Dados extraídos de “Projetos de pesquisa”, de Heloisa Szymanski, enviado à Fapesp em 2004.

O documento “Mapas da vulnerabilidade social da população da cidade de São Paulo”¹¹ (CEBRAP, SESC e SAS-MSP, 2004) apresenta os resultados do mapeamento de indicadores (socioeconômicos e demográficos e outros) de famílias de diferentes regiões de São Paulo. O documento identifica os chamados riscos sociais (precariedade de serviços públicos de saúde, de infra-estrutura urbana, condições materiais da família, risco de homicídio e gravidez não planejada, especialmente na adolescência). Outro dado relevante para o projeto *Diálogo e Participação* é a disponibilidade de equipamentos públicos no espaço urbano, um fator favorável à redução da vulnerabilidade social, já identificado no projeto *Diálogo e Participação*.

O estudo coordenado por Sposati (CEBRAP, SESC e SAS-MSP, 2004) torna evidente a grande heterogeneidade de situações de vulnerabilidade social, inclusive nas regiões mais precárias. Esta discriminação é relevante quando se pensa em programa de intervenção, tanto de instituições governamentais quanto não-governamentais.

Se por um lado, é verdade que existem áreas que apresentam enormes acúmulos de vulnerabilidade e riscos sociais, é também verdade que nem sempre eles se sobrepõem: em muitos lugares, há presença de um determinado tipo de “risco” – e não necessariamente de outro. (CEBRAP, SESC e SAS-MSP, 2004).

Segundo esse mapeamento de 2004, a região onde o trabalho de pesquisa é desenvolvido está entre as que apresentaram as piores situações de vulnerabilidade da Zona Norte, Oeste e Centro do Município de São Paulo. O percentual de pessoas que residem em setores de altíssima vulnerabilidade social é de 40,6%¹².

Quanto aos indicadores de condições de habitação: a) referente ao provimento de esgoto, a região estudada está em oitavo lugar (entre dez) e, b) na

¹¹ Elaborado pela prefeitura do município, traz informações relevantes e precisas sobre as diversas regiões e bairros de São Paulo. O documento é composto por quatro volumes e os dados sobre o bairro em questão estão no volume 2 – Região Norte, Oeste e Centro.

¹² Os outros nove subdistritos apresentaram percentuais de 34.5%, 32.0%, 25.1%, 24.2%, 22.4%, 18.7%, 7.3%, 2.8%, 0.6% e 0.0%.

distribuição das favelas, está na primeira colocação, com 83 favelas, sendo que o segundo colocado apresenta 47 favelas.

Quanto aos indicadores de riscos associados à juventude no contexto urbano – violência e gravidez precoce – novamente a região da pesquisa encontra-se nas duas faixas mais elevadas.

Nas visitas à região, pude aproximar-me e constatar “*in loco*” as condições da região, confirmados pelos dados da referência citada anteriormente. Constatei pessoalmente que a população tem sido exposta a riscos devido a condições de moradias inadequadas, agravos de saúde, envolvendo crianças pequenas, gravidez precoce e alta incidência de homicídios entre jovens.

A vulnerabilidade social deste grupo pode ser amenizada pelo provimento de serviços e políticas promovidas pelo Estado, através do bom atendimento de saúde, oferta de espaços com boas escolas, espaços de lazer e adequadas condições de habitação, porém o Estado não supre a região o suficiente e as ações comunitárias esforçam-se para minimizar/aplacar as necessidades de sua população. Uma Associação de Moradores encarrega-se de analisar prioridades e mobilizar realizações. Empenha-se ainda para conseguir uma Biblioteca Pública, como também fazer vingar na comunidade um projeto para a assistência a 150 jovens por meio de atividades que incluem reciclagem, apoio pedagógico, Artes, Cultura e Palestras informativas.

Pais participantes da pesquisa

Foram contatados homens, genitores e avôs, responsáveis por alunos da escola de ensino fundamental, residentes nesta comunidade da periferia da zona norte de São Paulo, e convidados para participarem da pesquisa. Realizamos três entrevistas e uma entrevista devolutiva. No total participaram 11 homens.

As idades dos homens participantes variaram de 27 a 59 anos. Tiveram diferentes oportunidades de estudo com grau de instrução diverso: ensino fundamental incompleto (terceira, quarta, sexta e sétima série), ensino fundamental completo, ensino médio incompleto e ensino médio completo.

Desenvolvem trabalho em setores diversos e assumem as seguintes funções: trabalho em ferro-velho, cobrador de ônibus, porteiro, motorista de transporte escolar, garçom aposentado por invalidez com trabalho informal, ex-trabalhador de construção civil aposentado por invalidez, metalúrgico, coordenador líder de sacolas para supermercado, motorista particular e trabalho informal.

O tempo de constituição das famílias varia de 6 a 29 anos de convivência, com três novas uniões. Quanto ao número de filhos, temos dois pais com filho único e os outros de 3 a 4 filhos. Há também dois avôs, um que cuida do neto, pois o pai da criança não assumiu o filho e um que cuida da neta de 11 anos durante a semana.

Os participantes são descritos com mais detalhes na descrição das entrevistas.

Dificuldades para conseguir os participantes

A estratégia adotada para convidar os pais homens foi a de contatá-los pessoalmente nos encontros promovidos pelo projeto *Diálogo e Participação*. Num desses encontros, cujo objetivo foi o de levantar o que entendiam por educação, que opinião tinham da escola real e o que gostariam de ter numa escola ideal, todos os pais da escola foram convidados pela direção por meio de um comunicado formal e por escrito da escola. Os encontros foram marcados por séries (1a. e 2a. / 3a. e 4a. / 5a. e 6a. / 7a. e 8a.). Nesses encontros o comparecimento de pais homens foi muito baixo (de nenhum a até três pais por série). Como termo de comparação, esta mesma atividade do projeto *Diálogo e Participação*, foi desenvolvida na outra unidade educacional do mesmo bairro (Creche). O comparecimento e a participação de pais homens foi muito maior (perto de 50% dos presentes). Uma explicação provável é que o projeto *Diálogo e Participação* começou há mais tempo naquela creche e o vínculo com os genitores já está estabelecido.

Posteriormente, em continuidade às atividades do projeto *Diálogo e Participação*, foi agendada uma reunião de devolutiva e para eleição de

prioridades dos pais. Nesse dia, nenhum dos pais que estiveram nas reuniões anteriores compareceram, mas vieram outros cinco pais. Todos os genitores presentes nos encontros e devolutiva foram contatados. Expliquei o objetivo e importância da pesquisa e perguntei a cada um se estaria disposto a colaborar com a pesquisa. Peguei o número de telefone e disse que ligaria para confirmar e relembrar. Assim, juntando a relação inicial de sete pais com os cinco desta reunião devolutiva, comecei o trabalho com uma relação de 12 pais homens. Na semana que antecedeu o primeiro encontro da pesquisa – agendada para um *domingo* – liguei para cada um dos 12. Um deles comunicou que não poderia comparecer, pois o seu turno de trabalho cairia no domingo, um outro que teria de viajar para um casamento no interior. No dia da reunião, dos dez pais que aceitaram participar, compareceram apenas três. Como apenas três presentes seria um grupo pequeno, tentou-se conseguir trazer mais pais. Da escola liguei para dois pais que haviam passado a impressão que compareceriam. Entretanto, um deles disse que era o aniversário da esposa e que não poderia comparecer, pois estava com muitos convidados. O outro, que era muito participante nas reuniões, justificou que não viria, pois alguns dias antes se indispôs com o diretor.

Após esse primeiro encontro, participei de outra atividade do projeto *Diálogo e Participação*. Novamente compareceram poucos pais. Um pai homem e duas mães. Este genitor foi convidado para próxima entrevista, que ocorreria no mês seguinte. Para essa segunda entrevista, aqueles nove genitores que não puderam estar presentes na primeira entrevista foram novamente convidados. Compareceu apenas o genitor convidado por último.

Para esse mesmo dia, estava marcada uma outra reunião do projeto *Diálogo e Participação*, para a qual foram novamente convidados todos os pais e mães, com a finalidade de se conversar sobre educação dos filhos, mas não compareceu nenhum pai homem. Mais tarde, após o encerramento do encontro, chegou um pai, pois pensara que era para fazer reserva de matrícula. Esse pai foi convidado para participar desta pesquisa, aceitou e foi entrevistado.

Para a reunião de devolutiva, todos os cinco genitores que participaram dos três encontros foram convidados, pois se pretendia apresentar os pontos principais das transcrições e solicitar que confirmassem, ajustassem ou

completassem as informações. Além disso, para enriquecer tais informações coletadas, foi solicitado ao diretor que convidasse outros pais para participar da devolutiva e ele enviou convites para os genitores da escola. No dia do encontro compareceram seis responsáveis (quatro genitores e dois avôs). Os cinco participantes anteriores não compareceram.

A imersão

O interesse pela relação família-escola e minhas inquietações a respeito deste tema levaram-me ao mestrado em busca de aprofundamento e, então, como uma pesquisadora, buscando a compreensão desta relação, iniciei minha imersão na comunidade no segundo semestre de 2004, através da participação nas atividades da disciplina-projeto: *Práticas Educativas¹³ na Família, na Creche, Escola e Comunidade: participação e diálogo*, sob coordenação da professora Heloisa Szymanski, com o objetivo de acompanhar a implementação de uma proposta educacional participativa e dialógica em diferentes contextos educacionais (família, creche, educação complementar e escola do ensino fundamental ao médio).

Assim, meu primeiro contato com a comunidade deu-se com a participação em atividades com mães, pais e/ou responsáveis das crianças de uma creche e a equipe da PUC (alunos pesquisadores e coordenadora do projeto).

Essa minha imersão foi se aprofundando. Do ponto até onde eu já sabia chegar sozinha (local das atividades da disciplina-projeto) seguimos em frente, para baixo e para cima, isto é, descemos a encosta do morro por uma “rua” com trechos de terra batida e outros de asfalto precário. Passamos por uma região de ocupação recente e subimos a encosta de outro morro até chegar ao alto, onde se situa a escola em questão.

¹³ As práticas educativas familiares foram aqui consideradas como sendo “(...) ações contínuas e habituais, realizadas pelos membros mais velhos da família, nas trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais pelos mais jovens, trazendo, em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro” (Szymanski, 2001: 87).

O envolvimento no projeto *Diálogo e Participação – a prática dialógica na família, escola e comunidade* trouxe-me a oportunidade, em vários encontros ao longo de mais de dois anos, de entrar em contato com outras pessoas da comunidade: alunos, pais, professores e funcionários da escola em que minha pesquisa se desenvolveu.

Essa maneira de aproximação, imergindo na “realidade concreta” (Freire: 1981: 35) também atende a necessidade de utilização de mais de um instrumento de coleta de dados quando se deseja conhecer o cotidiano de uma instituição.

Síntese da imersão: constelações

Nesta seção apresento os resultados de um exercício analítico com os dados coletados no projeto mais amplo, *Diálogo e Participação*, utilizando os procedimentos de análise indicados (seção 2.7, p. 78 desta dissertação).

É uma versão preliminar de análise, com os dados da imersão que serão aprofundadas mais adiante, com a análise das entrevistas com os genitores.

As releituras dos registros dos encontros com pais, mães, gestores, professores e funcionários da escola dos quais participei, bem como as releituras da documentação de outros encontros possibilitaram desenvolver uma compreensão que foi se constituindo por meio de constelações ou unidades de significado. Essas constelações são, conforme descritas a seguir, as seguintes: “como a escola convida os pais¹⁴ e se prepara para recebê-los”, “atitudes positivas da escola na interação com os pais¹⁵”, “o desafio de conseguir que os pais¹⁶ venham”, “dificuldades da escola em interagir com os pais¹⁷”, “dificuldades dos pais¹⁸ em participar na escola, do ponto de vista da escola”, “dificuldades dos

¹⁴ Nesse momento, o termo pais refere-se a pais e mães. Este estudo teve como base os encontros do projeto *Diálogo e Participação* e constituiu a imersão, portanto as informações obtidas incluem pais e mães sem discriminação, é uma compreensão única das famílias dos alunos da escola onde a pesquisa se realiza.

¹⁵ Idem anterior.

¹⁶ Idem anterior.

¹⁷ Idem anterior.

¹⁸ Idem anterior.

pais¹⁹ em participar na escola, do ponto de vista dos pais²⁰ “percepção da força da coletividade”, “o que professores falam sobre os pais²¹”, “como os pais²² vêem a escola”, “a importância do diretor”. Por fim, uma constelação emergiu da reflexão sobre as “polaridades dialéticas” (ambivalências, contradições ou paradoxos), um desafio da realidade que aponta para a importância da abordagem dialógica.

Como a escola convida os pais e se prepara para recebê-los

Os pais são convidados por meio de recado por escrito entregue aos alunos. Percebe-se um esmero na preparação de uma das reuniões com os pais, que foi realizada conjuntamente com uma festividade, buscando criar uma atratividade para os pais. A reunião foi organizada e preparada com antecedência: cadeiras enfileiradas, vídeo, computador que fica à disposição para pais acompanharem os projetos. Nesse evento, são apresentadas para as famílias e alunos as atividades desenvolvidas durante o ano, informam-se sobre os projetos em andamento em prol da comunidade e para o ensino dos alunos e, anuncia-se um evento que vão realizar para a comunidade. A escola prepara e disponibiliza o portfólio de cada aluno, o que possibilita um bom acompanhamento do desenvolvimento escolar. O professor orienta e passa valores em situações que vê necessidade de sua intervenção.

Atitudes de aproximação da escola na interação com os pais

Algumas ações e movimentos da escola (diretor e professores) chamaram a atenção por caracterizarem um esforço de melhoria da qualidade de interação com os pais. Em uma fala de abertura em um evento de comemoração dos dez anos da escola, o auxiliar da diretoria destacou o fato de que o diretor e todos os professores (exceto a coordenadora pedagógica) também tiveram uma origem humilde, estudaram em escola pública até o segundo grau e cursaram faculdade

¹⁹ Idem anterior.

²⁰ Idem anterior.

²¹ Idem anterior.

²² Idem anterior.

particular. Esta mensagem de que “somos semelhantes”, além de sinalizar uma relação horizontal, foi colocada no sentido de transmitir a possibilidade concreta que a escolarização proporciona para trabalho digno. Nessa mesma ocasião, foi colocado que a escola tem a *“intenção e o compromisso de proporcionar ensino da melhor qualidade possível aos seus filhos”*. Outra demonstração de que essa escola busca melhorar a interação com os pais foi o professor que não expõe o aluno em situações constrangedoras perante outros pais e o respeito com que os alunos são tratados por todos os funcionários da instituição (grande mudança e conquista realizada pela atual gestão que assumiu há três anos). Os alunos, apesar de suas condições sociais desfavoráveis, são vistos agora como seres humanos com potencial para formação escolar. Relatam que anteriormente ocorriam episódios de desrespeito a alunos, referindo-se a eles como *“favelados”*. A fala dessa mãe:

Ela [filha] não tá nada bem! Eu estou esperando o professor, quero muito falar com ele. Minha filha não quer mais vir pra escola não sei mais o que faço. Ela se queixa que os professores falam que ela não aprende porque é “favelada”.

Este tipo de estigmatização ainda pode ocorrer esporadicamente, mas são objetos de providências da diretoria e coordenadora pedagógica. Outra atitude positiva da escola para com a comunidade é a distribuição de cesta básica (adquirida por esforço e iniciativa da própria escola) para famílias que necessitam de ajuda. Pode-se notar que a escola procura contato com as famílias e oferece várias atividades intra e extramuros.

O desafio de conseguir que os pais venham

Entretanto, de modo geral, é um desafio conseguir que os pais venham. O diretor comentou que tem sido difícil trazer a família para dentro da escola, inclusive está tentando estratégias diferentes para alcançar tal propósito.

(...) está quase amadurecida a idéia de uma festa para a comunidade (...)
especialmente para que vocês possam participar com a gente (...)
está decidido (...) depois eu falo, é surpresa. Vai ser muito animado.

Admite que a deficiência possa ser devida à falha da escola no modo como convida os pais, de não conseguir que eles compreendam as razões da chamada. Diz que não há participação espontânea deles – pai só vem no dia da reunião. E ocorre uma situação agravante – justamente os pais de alunos com problemas ou com mais dificuldades não comparecem às reuniões. Por outro lado, o mesmo diretor deixa expressa uma contradição – fica preocupado com a possibilidade de que venham muitos pais, pois não haveria lugar para todos se acomodarem.

Parece ser freqüente a afirmação da escola, de que os pais que mais precisariam vir não aparecem. *“Nós sempre tivemos salas cheias. Agora os pais daqueles alunos mais problemáticos não vêm. Mas a gente insiste”*. Como pesquisadora e educadora, automaticamente surgem algumas questões: O que será que está afastando especificamente estes pais? De que modo é a relação escola-família nestes casos? A escola já parou para refletir sobre seu modo de intervir nestes casos? Que outra atitude seria mais eficaz para conseguir uma parceria com estas famílias em benefício destes alunos?

Dificuldades da escola em interagir com os pais

Apesar de as iniciativas de aproximação e do esforço em melhorar a interação, percebeu-se que existe ainda uma longa caminhada para que a interação escola-família seja satisfatória. Alguns professores colocaram que a escola só chama os pais para reclamar e fazer queixa sobre os alunos, que a relação horizontal é esquecida (*“Nós não sabemos conversar, somos imediatistas, temos verdades intocáveis”*), e que a escola não conhece suficientemente bem a comunidade.

Dificuldades dos pais em participar na escola, do ponto de vista da escola

Poucos pais se colocam na reunião geral, enquanto que nas reuniões menores existe mais participação. Seria um círculo vicioso no qual falta de prática leva à inibição que dificulta cada vez mais a verbalização? Os pais conversam mais entre si e com os professores na sala de aula. Os pais demonstram uma atitude de passividade diante das propostas da escola, talvez porque não tiveram

participação no planejamento dos encontros. É como não se sentissem protagonistas.

Dificuldades dos pais em participar na escola, do ponto de vista dos pais

Alguns pais queixaram-se de que a escola marca as reuniões em horários de trabalhos deles. *“Não posso vir à reunião porque trabalho”* [este encontro foi realizado num sábado]. Alguns que compareceram disseram que para poder estar presente tiveram de pagar um substituto. *“Paguei uma pessoa para poder vir à reunião”*). Outros pais reclamaram que a escola *“não dá atenção aos pais”*. Maiores esclarecimentos serão obtidos nas entrevistas com os pais.

Percepção da força da coletividade

Provavelmente devido às várias ONGs que atuam junto à comunidade, os pais que participaram dos eventos registrados pelo projeto *Diálogo e Participação*, em diversos momentos manifestaram-se sobre a importância da união, solidariedade e apoio entre os vizinhos. *“Os pais têm que se unir para melhorar as condições do bairro”*. Percebeu-se também que os pais se unem nas reuniões para encaminhar queixas para a gestão escolar.

O que professores falam sobre os pais

Percebeu-se que julgamentos negativos a respeito dos pais predominam entre os professores, provavelmente por decorrência das condições precárias das famílias e as limitações dos pais em contribuir para alguma expectativa dos professores de que os pais deveriam aliviar sua carga de responsabilidade. Esses professores acham que os pais deveriam fazer os filhos realizarem as lições (apesar de esses professores também não conseguirem).

Dei a aula inteira para eles fazerem e teve casos de alunos que preferiram ficar batendo papo durante a aula toda e não fazer. Quer dizer: dá 2 dias para eles fazerem as atividades, aí não entregam no

dia, dá mais o período da aula e eles não se comprometem, não fazem e fica complicado isso.

Pais chegam tarde e não olham as crianças. Professores acham que os pais não se preocupam em acompanhar o trabalho dos filhos “(...) *espero que vocês que são responsáveis por estas crianças, procurem ver assim, olha: O que está vendo? O que está fazendo? O que você está aprendendo? Qual foi a matéria de hoje?*”. Consideram os alunos agressivos apesar da rigidez da escola. Acham que os pais se interessam mais em saber se chegou o leite. Que os pais são ausentes – devido ao trabalho e até por erros cometidos (presos). Essa ausência tem como consequência crianças e professores mais fragilizados. Que os pais querem apenas um lugar seguro para o filho, enquanto ele trabalha. Acham que os pais não encaram a educação como prioridade. Para esses professores a responsabilidade pelo fracasso na alfabetização é dos próprios alunos (falta de disposição para aprender) e da família (não incentiva a leitura).

É interessante comentar que nos sete encontros do projeto mais amplo com pais (Escola, creche, ONGs) dos quais eu participei freqüentemente aparece a educação e o estudo como a mais importante garantia para a formação e possibilidade de atingir um futuro melhor.

Como os pais vêem a escola

A maioria dos pais considera a formação escolar muito importante para o futuro do filho. Acham que a escola, além do ensino formal, também procura ensinar respeito, bons sentimentos e pensamentos. Esses pais aprovam o que a escola faz e estão satisfeitos por não existirem queixas dos filhos. Uma mãe relata que uma reunião com a escola foi tão marcante que mudou sua vida. Um indicador da qualidade desta escola é o nível de procura, acima da capacidade de atendimento, sendo difícil achar vaga.

Por outro lado, outros pais têm opinião desfavorável da escola (“Antes, a criança aprendia mais”, “Tenho queixas sobre a professora, mas reconheço que posso estar sendo injusta, pois não a conheço”) e/ou do filho (“pais que culpam os

alunos e defendem os professores mal remunerados”, “Essas crianças vêm para escola pelo social – para encontrar amigos”). Os pais acham que a escola faz pressão para que os pais cobrem dos filhos maior empenho e comprometimento. (“não estuda, não faz os deveres, não produz na sala de aula”). As respostas dos pais são variadas: batem (“Meu marido é ignorante, se ele pega ela, nem sei (...).”), falam “duro” com o filho ou procuram conversar.

A importância do diretor

Esta constelação emergiu por conta das inúmeras citações e referências, partindo de todos os envolvidos (professores, funcionários, pais e alunos). Além da quantidade, essas falas trazem conotações marcantes, no sentido de que a atuação diferenciada dessa personagem tem tido repercussões significativas para as famílias.

Liderança e espírito de equipe. Algumas falas indicam existir na escola uma liderança que propõe uma visão desafiadora e interessante (escola de padrão de excelência em nível nacional) para o futuro, e que coordena “com garra e união” a realização das ações. Os professores manifestam estar satisfeitos com o fato de existir na escola “um grupo lutando e construindo a educação” com engajamento e com apoio da direção. São feitas reuniões entre todas as séries e entre professores da mesma série, há um senso de parceria e integração. O projeto pedagógico é discutido coletivamente e existe apoio coletivo para as mudanças propostas. A maioria dos envolvidos estão satisfeitos com os relacionamentos interpessoais (sensação de bem-estar) com o espírito de equipe, incluindo secretaria e funcionários.

Abertura ao diálogo e incentivo à participação. A fala dos professores e funcionários revela que a direção tem uma postura participativa na escuta, orientação e apoio. Essa postura política abrange a liberdade para ação (autonomia e responsabilidade), discussão na distribuição de recursos e o desenvolvimento de competências por meio de educação continuada.

Atenção ao aluno e à comunidade. Há falas de professores e funcionários, enfatizando uma boa relação com a comunidade, principalmente do diretor, que

incentiva a participação dos pais. Pais falam que a escola melhorou muito nos últimos cinco anos, com a atual direção, e que se sentem bem-vindos. Professores confirmam que antes a escola tinha uma imagem ruim junto à comunidade, e que a atual gestão melhorou e tem dado manutenção às instalações.

Autoconsciência e reconhecimento das limitações. O diretor reconhece com franqueza alguns pontos que precisam ser melhorados, passo fundamental para serem possíveis tais mudanças: professores com preconceitos em relação às limitações das famílias, dificuldades de professores para lidar com famílias e para incentivá-las a participar mais. Reconhece que são processos de longo prazo e que faz parte do processo conviver com restrições de verbas. Além disso, reconhece também que não basta disponibilizar recursos educacionais para os professores, é preciso capacitá-los no uso e incentivar permanentemente.

Bom clima da equipe da escola. Muitos professores e funcionários expressaram satisfação em trabalhar nessa escola (“Eu dou graças a Deus por trabalhar num lugar que tem vida”). Reconhecem o apoio da direção e dos colegas e a convivência agradável, e que existe muito envolvimento.

Boa gestão dos recursos. É opinião da maioria que existe um bom planejamento e controle dos recursos (bons professores, recursos pedagógicos, móveis em boas condições, ausência de pichações, bom uso do espaço físico, etc.).

Polaridades dialéticas (ambivalências, contradições ou paradoxos)

Ao mesmo tempo em que se reconhece que boa parte dos agentes da escola procura melhorar a interação com os pais, são identificadas algumas contradições, contrastes e impasses. Esta constelação é muito importante no referencial de Paulo Freire no qual as contradições e os dilemas presentes no cotidiano, tidas como naturais e inevitáveis, precisam ser expressas, refletidas e discutidas.

Uma das contradições é que a escola limita as possibilidades de abertura aos pais: vir às reuniões de pais (em horário que a escola marca sem consultar a

comunidade), com pauta fechada (ser informados sobre as notas, conversar com o professor sobre aproveitamento e tirar dúvidas eventuais dúvidas). Pela organização da pauta da reunião, a escola praticamente determina o que o pai pode falar, dando pouca abertura para perguntas de outra natureza e sugestões. Além desse encontro a escola abre o acesso para as festas.

Uma outra contradição foi observada em relação ao projeto *Diálogo e Participação*. O desenvolvimento do projeto, cujo foco está indicado no próprio título – diálogo e participação – teve o seu desenvolvimento retardado porque a escola não sentiu confiança em permitir a participação dos pais, até que a escola conhecesse em detalhes as propostas do projeto por meio de atividades preliminares, sem participação direta das famílias. Não quiseram correr qualquer risco de “não saber” previamente e que essa ignorância ficasse evidente perante as famílias. Um indicador de que o projeto *Diálogo e Participação*, melhora a interação escola-pais é que os pais de filhos da creche, onde este projeto está mais adiantado, tomam mais a iniciativa de procurar a escola, verbalizam que houve mudança na forma de educar (antes batiam) e têm melhor conhecimento sobre as possibilidades de participação. Outro ponto contraditório é que, apesar de fornecer cestas básicas para famílias carentes, há o reconhecimento que os agentes da escola conhecem pouco sobre as reais condições do bairro.

Entrar em contato com o ambiente social específico dos sujeitos da pesquisa e realizar a imersão para apreender as condições sociais, econômicas e culturais da comunidade e da instituição foi um passo importante para a constituição da situação da pesquisa. Pode-se ter uma visão inicial do que pais e mães da escola pensam sobre os aspectos citados: a vivência, o contato estabelecido, as informações obtidas e analisadas e finalmente organizadas em constelações proporcionaram um conhecimento fundamental para os movimentos seguintes, quando o contato com os sujeitos foi estabelecido através das entrevistas e a partir daí pesquisar especificamente o que os responsáveis homens, pensam sobre escolarização dos filhos e participação na escola.

2.6. DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS²³

A constituição da situação da entrevista foi atendida com todo o cuidado, conforme procedimentos descritos na seção 2.4. A síntese de cada encontro é apresentada a seguir.

Aquecimento

Inicialmente, na forma de uma conversa agradável e bem descontraída, com linguagem acessível, relatei alguns dados pessoais para estabelecer uma relação de confiança, apresentei a pesquisa que estou desenvolvendo a algum tempo na escola para compreender como se expressam as participações dos pais homens na escolarização de seus filhos e agradei sua possível participação. Expliquei que a participação não era obrigatória, mas que seus relatos seriam de extrema importância para o desenvolvimento do conhecimento. Dei a garantia da confidencialidade, privacidade e sigilo das informações individuais obtidas. Comentei que os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas que serão mantidas em sigilo as informações pessoais que possam identificá-los. Apresentei o termo de consentimento, lendo e explicando o significado do seu conteúdo e solicitei concordância para uso do gravador na entrevista, cujo conteúdo transcrito ficará à disposição dos entrevistados.

Com a anuência para a participação, eu saí da sala e o entrevistador da equipe continuou a conversa para levantar os dados biográficos dos pais. Assim, pediu para eles falarem um pouco deles e de suas famílias. Durante a conversa, levantou mais algumas informações para poder estabelecer um perfil dos participantes: se tiveram oportunidade de estudar, até que série puderam estudar, que tipo de trabalho exercem, quantos filhos têm, há quanto tempo constituíram sua família, há quanto tempo seus filhos estudam nesta escola.

²³ A transcrição dos encontros estará incluída nos exemplares da banca e disponíveis para pesquisadores interessados no tema, no Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Educação: Psicologia da Educação e ECOFAM.

Após as apresentações iniciais, questões desencadeadoras foram propostas como alternativas de formulações ou fraseamentos para uma compreensão clara dos objetivos da questão da pesquisa.

Eu gostaria de saber como é para vocês, como pais, participarem da escolarização de seus filhos?

Como vocês fazem para acompanhar o estudo de seus filhos? O que vocês fazem?

Como é para vocês este acompanhamento?

Vocês vêem diferença entre o acompanhamento que fazem para os dois/três filhos? (Se mais de um filho)

Como os outros pais homens fazem? Algum amigo ou parente.

Como é para vocês pais, virem à escola para participar das várias atividades que a escola propõe? Como vocês vêem a participação dos homens pais na escola?

Estas questões foram apresentadas no decorrer da conversa para complementar as falas dos genitores. Além disso, foi solicitada a eles a descrição de situações do dia-a-dia em que exemplifiquem a participação na escolarização dos filhos.

Encontros com os genitores

A seguir, serão apresentadas as sínteses de cada encontro realizado com os genitores.

Ao todo ocorreram quatro encontros, o primeiro com um grupo de três pais, o segundo e o terceiro com um pai em cada momento e novamente um grupo na entrevista devolutiva.

A primeira entrevista ocorreu numa manhã de domingo do mês de outubro de 2006 e foi conduzida por um pesquisador homem²⁴ do nosso grupo que estava

²⁴ Conforme está relatado na página 37, decidiu-se por um pesquisador homem para o contato direto com os genitores, de acordo com a sugestão da banca de qualificação, surtindo bons resultados (vide página 101).

a par deste trabalho e com o qual eu já havia desenvolvido atividades com genitores em outra instituição. Eu apresentei os objetivos da pesquisa, formalizei o pedido para a participação deste trabalho e após explicações claras a respeito da garantia de anonimato e liberdade para abandonar a pesquisa no momento em que desejassem, assinamos o Termo de Consentimento Esclarecido. A seguir, foi solicitada a permissão para a gravação da entrevista e garantido o acesso em qualquer momento a todo o material e transcrições. Após estas medidas, retirei-me da sala e o entrevistador assumiu a entrevista que teve a duração de uma hora e meia.

Mesmo obtendo informações interessantes, senti a necessidade de conversar com outros genitores e, assim, marquei num domingo, início de dezembro, uma nova entrevista para a qual convidei novos genitores que conheci em novos encontros de pais realizados em decorrência do prosseguimento do projeto *Diálogo e Participação*, além desses, entro em contato com os primeiros pais convidados e que não puderam estar presentes na primeira entrevista.

O encontro realizou-se com a presença de um pai que acatou nosso convite no primeiro momento e mais um que chegou um pouco depois para fazer a matrícula dos filhos na escola. Portanto acontecem em dois momentos com os mesmos cuidados éticos descritos na primeira.

O entrevistador é novamente um pesquisador homem que busca deixar os genitores descontraídos e assim, como da vez anterior, retiro-me após as formalidades exigidas de apresentação do trabalho para deixá-los à vontade. Cada encontro teve a duração aproximada de uma hora e quinze minutos.

Para a quarta entrevista organizada para a devolutiva, todos os pais com os quais eu já havia feito contato foram convidados novamente, solicitamos auxílio do diretor da escola para que ajudasse na divulgação e mais genitores pudessem participar e foram enviados convites para todos os pais da escola. Depois dessas providências, seis novos genitores compareceram para o encontro.

Quadro dos encontros:

1º encontro	2º encontro	3º encontro	4º encontro
22/10/2006	09/12/2006		24/03/2007
3 pais	1 pai	1 pai	6 pais
Encontro em grupo	Encontro individual	Encontro individual	Encontro em grupo

Primeira Entrevista

Participaram da primeira entrevista os pais Donizete, Ronaldo e Jorge. Pedimos que eles se apresentassem, contando sobre a constituição de sua família, oportunidades de estudo e experiência profissional.

Donizete começou a apresentação. Disse que tem 58 anos, que é casado há onze anos e tem 3 filhos. Relata que tem uma filha de 17 anos, um filho de 10 e uma mais nova com 8 anos. Os dois menores estudam na escola em que desenvolvemos a pesquisa e a mais velha no colégio Marechal. Mais adiante da entrevista, ele conta que teve oportunidade de estudar até o quarto ano, do atual ensino básico, mas, apesar do pouco estudo, sabe muito mais que sua filha que está no terceiro ano. Donizete, cobrador de uma empresa de transporte urbano, explica que pode acatar nosso convite, pois sua folga coincidiu com a data marcada.

Jorge comenta que tem 30 anos, é casado e tem 3 filhos – uma menina de 11 anos que estuda na 5a. série do EMEFE e mais dois meninos, de 8 e 5 anos. Ele trabalha com ferro velho e para se ausentar e participar da entrevista teve de conversar com uma pessoa para assumir seu dia de trabalho.

Ronaldo relata que tem 27 anos e três filhos. A mais velha, de 9 anos, mora com a mãe, ele nunca a vê e assim nada sabe do seu desenvolvimento

escolar. Além dessa filha, tem uma menina de 2 anos e 8 meses e um menino de 3 meses com os quais convive e participa ativamente da formação. Ele trabalha como porteiro e conta que estudou até a 8a. série na escola regular, mas estava muito difícil trabalhar e estudar ao mesmo tempo, desistiu e voltou a estudar eliminando gradativamente as matérias e completar o Ensino Médio. Lembra que na época do primeiro casamento não estava maduro mentalmente, teve problemas e para não arrumar confusão resolveu deixar de lado, para que o tempo resolva as coisas e para não ter discórdia. Assim, explica que não tem contato com a filha e não sabe como ela está na escola.

Indagados sobre a participação dos pais na escolarização dos filhos, todos concordaram com a importância de saber o que está acontecendo com os filhos e com a escola e Ronaldo relata que acredita que é muito importante dar apoio, não só na educação escolar, mas também na educação pessoal de vida. Entende que o pai passa um método e dá exemplo, dizendo isso pelo modo como vê seu próprio pai, pois hoje reconhece tudo o que seu pai fez por ele ao “pegar no pé”, tomar tabuada, ver os cadernos. Reflete e comenta que na época sentia-se trancado e desejava estar livre para brincar com os amigos, mas, hoje em dia, vê a diferença, pois alunos da oitava série não sabem fazer conta de dividir sem calculadora.

Na seqüência, Ronaldo levanta o aspecto autoridade do professor e os outros dois pais concordam que antigamente havia mais rigidez e que os alunos tinham mais respeito pelos professores.

Além da dedicação dos professores, reconhecem a importância de um acompanhamento mais ativo dos pais, mas, segundo eles, os compromissos profissionais dificultam a vinda à escola. Donizete explica que seu trabalho de cobrador numa linha de ônibus lhe dá folga uma semana no sábado e outra no domingo; Jorge diz que trabalha no ferro velho direto, sem folga e, desse modo, não é fácil ir até a escola.

Não ir até a escola pela falta de tempo devido ao trabalho faz com que fiquem desinformados, envergonhados com a falta de conhecimento e desatualizados, fatos que acabam por afastá-los ainda mais.

Explicam que não freqüentam todas as reuniões de pais ou outros eventos, porém acompanham os estudos dos filhos e desenvolvimento ao olhar o que fizeram de lição, verificar o capricho e a letra, ao aconselhar os filhos a prestar atenção, a ter mais cuidado, corrigir e escrever melhor, fazer o que é obrigação, exigir resultados, falar a realidade, falar bravo e resumem com a expressão “pegar no pé” dos filhos.

Indagados sobre a reação dos filhos sobre “pegar no pé”, Donizete diz que os seus filhos não têm reação, mas Jorge relata que os seus têm medo, medo de ele brigar ou bater neles. Ronaldo, que não tem condições de acompanhar a escolarização da filha por viver afastado, reporta-se a sua própria vida e lembra o quanto seu pai pegava no seu pé quando acompanhava sua vida escolar e fazia lição com ele.

Comentam que procuram tomar decisões em comum com as esposas, não debater na frente dos filhos, mas que geralmente a mãe alivia a pressão. Questionados sobre essa diferença no modo de agir do pai e da mãe, dizem que se os dois estiverem agindo com o mesmo intuito, sem um tirar a autoridade do outro, não há discórdia entre eles.

Voltando-se para a própria infância, Donizete diz que numa família de 17 irmãos havia muita dificuldade do seu pai acompanhar a escolaridade dos filhos, mas conta que os professores eram bravos e que tinha de fazer as coisas certas para não apanhar na escola e depois em casa.

Donizete e Jorge não notam diferença em suas maneiras de educar os diferentes filhos, agem da mesma maneira com todos e Ronaldo destaca que na questão estudo, o acompanhamento deve ser o mesmo, mas, ressalta que a educação de filho deve ser diferente da de filha.

A respeito do que os seus amigos pensam ou fazem para acompanhar os filhos, os três genitores não têm a menor idéia, pois escolarização de filho não é assunto de roda de conversa de homens com amigos ou parentes.

Além disso, acham que a escola convoca os pais, mas aguardam a presença das mães em reuniões, sempre com 80% ou mais de participação feminina. Jorge diz que é melhor a mãe ir até a escola, pois ela sabe conversar e quando ele vai há poucos homens. Donizete relata que se sua esposa não pode participar é ele quem vai, porém fica quieto, pois apesar de trabalhar com o povo, fica tímido ao falar com professor. Ronaldo descreve uma situação em que ele acompanha a esposa ao levar o filho ao pediatra e se questiona se deveria estar lá, pois só há mães e ele permanece quieto na sala de espera, só dirigindo a palavra ao médico no momento da consulta. Na seqüência desses depoimentos, chegam à conclusão de que as mulheres inibem os homens em reuniões, pois têm de pensar no que vão falar e, portanto, é melhor só ouvir.

Os pais relatam que seria bom a escola chamar para elogiar e não só para criticar os filhos e retomam a dificuldade em atender os chamados da escola em razão do horário e dia de trabalho dos homens. Acham proveitosas as reuniões de Pais e Mestres para obterem informações sobre os estudos dos filhos e tomarem conhecimento do que eles fazem.

Finalizando a entrevista, os pais comentaram que acharam interessante participar do encontro e Jorge deixou como desejo um maior diálogo nas reuniões da escola e Ronaldo à espera de uma melhora no ensino, com professores tendo mais autoridade e respeito e não aprovação automática. O sr. Donizete expressa sua opinião ao dizer que o diálogo com o diretor poderia auxiliar a prevenir muitas coisas.

Nota-se ao longo dos depoimentos que Ronaldo, por ter contato apenas com os filhos pequenos e não poder acompanhar a educação de sua filha mais velha, dá suas opiniões com base naquilo que viveu como filho, tendo seu pai, atualmente, como um grande modelo a ser seguido.

Encontro	Objetivos e questões desencadeadoras	Participantes (nomes fictícios)
Encontro 1 22/10/2006	Objetivos: compreender o que pensam os genitores a respeito de sua participação na escolarização de seus filhos e de sua participação em uma realidade escolar da rede pública de ensino. 1 – Aquecimento: “Para começar eu queria pedir que vocês se apresentassem, comentassem se tiveram oportunidade de estudar, até que série puderam estudar, que tipo de trabalho exercem, falassem a respeito de sua família, quantos filhos têm, há quanto tempo constituíram sua família, há quanto tempo seus filhos estudam nesta escola”. 2 – Questões desencadeadoras: “Eu gostaria de saber como é para vocês, como pais, participarem da escolarização de seus filhos?” “Como vocês fazem para acompanhar o estudo de seus filhos? O que vocês fazem?” “Como é para vocês este acompanhamento?” “Se mais de um filho – Vocês vêem diferença entre o acompanhamento que fazem para os dois/três filhos?” “Como os outros pais homens fazem, alguma amigo, por exemplo, ou parente?” “Vocês gostariam de mudar algo no seu modo de agir?” “Como é para vocês pais, virem à escola para participar das várias atividades que a escola propõe? Como vocês vêem a participação dos homens pais na escola?”	Donizete Ronaldo Jorge

Segunda Entrevista

Cícero tem 32 anos, é casado e tem um filho de 8 anos, na segunda série. É técnico em computação e tem o Ensino Médio completo. Nasceu no Nordeste do país e morou anteriormente em um estado do Sul. Seu filho estuda há dois anos no EMEFE.

Ao iniciar seu relato, aponta a forma do ensino atual como motivo de afastamento dos pais e acha que estes só comparecem quando o filho machuca-se gravemente ou tem uma conduta muito grave. Diz que ele e sua esposa participam e atendem aos chamados da escola, mas que esta não consegue resolver os problemas que surgem ao longo do ano e por esta razão estiveram presentes mais de uma vez pelo mesmo motivo, sem solução, inclusive acha que certos problemas poderiam ser resolvidos pelas professoras sem necessidade de chamar os pais. Reconhece que as professoras têm um elevado número de alunos por sala, são dedicadas, contudo os alunos estão dominando os professores ao invés de os professores dominarem os alunos. Sabe que seu filho é levado, porém acha que o envia para a escola para ser educado e ele retorna pior.

Cícero apresenta várias queixas em relação aos professores: diz que os pais vão conversar com os professores e eles os ignoram, o aluno é agredido dentro da sala de aula por aluno mais velho de outra série e o professor não vê, não põem limites nos alunos, só criticam os alunos, não dão um ensino de qualidade, não corrigem os cadernos dos alunos, não diversificam as atividades e o aluno tem que ficar sempre sentado, copiar da lousa, não o mudam de lugar para tentar solucionar os problemas e sugerem que façam alguma coisa diferente como convidar pais para dentro da sala da aula.

Em relação ao diretor, considera-o legal, diz que este convida sempre os pais, mas comenta que não adianta só um querer ajudar.

Aponta o controle da saída de alunos como deficiente e reclama do transporte escolar que deixa de levar aluno para casa e não tem auxiliar para fechar a porta do veículo, pondo em risco a vida das crianças.

Acha que a escola quer que os pais enviem os filhos já preparados e que saibam da responsabilidade que têm de ter dentro da sala de aula. Para Cícero, a minoria dos pais incentiva seus filhos e já soube de pai que foi chamado duas vezes pelo mesmo assunto sem resolver e trancou o filho em casa.

Cícero acompanha as atividades escolares, vê os cadernos, passa exercícios, manda ler textos e exige que complete em casa aquilo que não terminou em classe. Acha que deve haver pressão para as crianças trabalharem e obedecerem. Ele e sua esposa acompanham de modo igual e entram em acordo para que o filho não fique diante de posições divergentes.

Em relação a sua vida escolar, lembra que seu próprio pai não se interessava e sua mãe, que cuidava de sua escolarização, é seu modelo. Para Cícero, a pouca participação dos genitores se deve à falta de interesse e comodidade, deixando para a mulher fazer e resolver os problemas dos filhos e por pensarem que eles devem assumir a responsabilidade de olhar e trazer as coisas para dentro de casa, e explica – parte machista do homem. Se for para pai resolver, são poucos os que conversam, a maioria acha mais fácil pegar um chinelo, uma cinta e bater.

Encontro	Objetivos e questões desencadeadoras	Participante (nome fictício)
Encontro 2 09/12/2006	Objetivos: compreender o que pensam os genitores a respeito das suas participações na escolarização de seus filhos e de sua participação em uma realidade escolar da rede pública de ensino. 1 – Aquecimento: “Para começar eu queria pedir que você se apresentasse, comentasse se teve oportunidade de estudar, até que série pôde estudar, que tipo de trabalho exerce, falasse a respeito de sua família, quantos filhos têm, há quanto tempo constituiu sua família, há quanto tempo seu(s) filho(s) estuda(m) nesta escola” Questões desencadeadoras: “Eu gostaria de saber como é para você, como pai, participar da escolarização de seu(s) filho(s)?” “Como você faz para acompanhar o estudo de seu(s) filho(s)? O que você faz?” “Como é para você este acompanhamento?” “Se mais de um filho – Você vê diferença entre o acompanhamento que faz para os dois/três... filhos?” “Como os outros pais homens fazem, algum amigo, por exemplo, ou parente?” “Como é para você pai, vir à escola para participar das várias atividades que a escola propõe? Como você vê a participação dos homens pais na escola?”	Cícero

Terceira Entrevista

Ribamar tem 42 anos, é casado e tem quatro filhos, dois estudam no EMEFE _e dois numa escola bem próxima. Nasceu no Norte do Brasil e lá estudou até a 6a. série. Tentou dar continuidade aos estudos aqui no EJA da própria escola, mas estava muito difícil conciliar estudo e trabalho.

Ribamar conta que veio até a escola por ser domingo e estar em casa, mas sua esposa é quem mais participa no caso de reunião ou de outra necessidade. Explica que não têm tempo e mesmo sua esposa trabalha de domingo a domingo.

Quando são chamados para reunião de pais, comparecem, pois sempre tem algo interessante porque afinal de contas é para saber alguma sobre os seus filhos, se o seu filho está se saindo bem, se está ultrapassando os limites na escola, se não está estudando ou não quer fazer nada ou está bagunçando, qual a condição do andamento dele na escola.

Reconhece que participa pouco, comparece e ouve o que a escola tem a dizer e fica calado. Comenta que sempre há poucos homens e nessas condições, 10% de presença masculina, acha que eles ficam constrangidos e sentem dificuldade para falar, ficam só para ouvir, inclusive explica que como ao final chamam um por um todos os pais, geralmente não precisa estar perguntando.

Como ele tem dois filhos em outra escola, perguntou-se se havia alguma diferença nas reuniões, mas ele fala mais das informações que obtém do aproveitamento dos filhos e fala de alguns problemas com material escolar como estragar e sumir lápis.

Sobre sua vida escolar, conta que seu pai não sabia ler e não se preocupava com sua escolarização, não o incentivava de forma alguma, contudo sua mãe tinha muita preocupação, incentivava e o empurrava para estudar, considera que foi mais do que uma guerreira e graças a ela aprendeu um pouco.

Percebe que antigamente, na 4ª. ou 5ª. série, o aluno já sabia ler e escrever tudo, e diz que chegou a estudar até a 6a. série.

Encontro	Objetivos e questões desencadeadoras	Participante (nome fictício)
Encontro 3 09/12/2006	Objetivos: compreender o que pensam os genitores a respeito das suas participações na escolarização de seus filhos e de sua participação em uma realidade escolar da rede pública de ensino. 1 – Aquecimento: “Para começar eu queria pedir que você se apresentasse, comentasse se teve oportunidade de estudar, até que série pôde estudar, que tipo de trabalho exerce, falasse a respeito de sua família, quantos filhos têm, há quanto tempo constituiu sua família, há quanto tempo seu(s) filho(s) estuda(m) nesta escola” 2 – Questões desencadeadoras: “Eu gostaria de saber como é para você, como pai, participar da escolarização de seu(s) filho(s)?” “Como você faz para acompanhar o estudo de seu(s) filho(s)? O que você faz?” “Descreva uma situação no seu dia-a-dia em que exemplifique sua participação na escolarização de seu(s) filho(s)”. “Como é para você este acompanhamento?” “Se mais de um filho – Você vê diferença entre o acompanhamento que faz para os dois/três... filhos?” “Como os outros pais homens fazem, algum amigo, por exemplo, ou parente?” “Como é para você pai, vir à escola para participar das várias atividades que a escola propõe? Como você vê a participação dos homens pais na escola?”	Ribamar

Entrevista Devolutiva

Para a realização desta entrevista devolutiva, o pesquisador da equipe que realizou as entrevistas telefonou para os pais que participaram dos encontros anteriores e para os pais que haviam sido convidados para cada uma das entrevistas anteriores, mas que, por algum motivo, não puderam estar presentes. Além desses pais, novos contatos foram feitos, com auxílio do diretor, que enviou convite para os genitores da escola. Participaram da devolutiva os pais Miltom, José, Miguel, Marco, Walter e Pedro, sendo que nenhum deles havia participado dos encontros anteriores.

Miltom tem 59 anos, é casado pela segunda vez há 18 anos e tem duas filhas do seu casamento e duas enteadas. Uma de suas filhas, de 28 anos, mora com ele e também uma neta de 11 anos que cursa a quinta série, a menina passa a semana com ele e aos sábados vai para a casa dos pais para passar o final de semana. Como ele diz, praticamente ele é quem cria esta neta. Ele tem o ensino médio completo e sua esposa que trabalha em casa de família está cursando o EJA. Trabalhou como motorista particular.

José tem 52 anos, é casado e tem quatro filhos. A menina de 6 anos estuda nesta escola e ele já esteve presente em duas reuniões. Estudou até a 3ª. série. Está aposentado por ter sofrido um acidente de trabalho na construção civil. A esposa não trabalha fora de casa.

Miguel tem 49 anos e é casado há 29 anos, e tem duas filhas, de 28 e 25 anos, que completaram o 2o. Grau e comenta que participou de muitas reuniões. Tem um neto que frequenta a 2ª. série, há três meses e, por conta disso, ele esteve presente nesta escola na primeira reunião no início do ano letivo. Está aposentado por acidente de trabalho e faz serviços eventuais para completar a aposentadoria. Ele estudou até a 4ª. série, mas precisou estudar mais três anos para completar os estudos e manter o emprego de garçom num hotel internacional. Sua esposa nunca trabalhou.

Marco tem 38 anos, é casado há 11 anos e tem 1 filho. Seu filho tem 6 anos e está há 3 meses nesta escola. Ele trabalha como motorista de transporte

escolar numa escola particular de São Paulo. Estudou até a 1^a. série do Ensino Médio. Sua esposa trabalha como vendedora.

Walter tem 36 anos, é casado e tem 1 filho e outro a caminho. Seu filho está na 2^a. série e há dois anos nesta escola. No momento está desempregado, mas era coordenador líder de uma empresa de sacolas para supermercado. Teve a oportunidade de estudar só até a 7^a. série, pois precisou trabalhar na roça desde os 12 anos, numa fazenda no nordeste.

Pedro tem 35 anos, é casado há seis anos e tem 3 filhos, um menino e duas meninas. Nesta escola estudam há dois anos as duas meninas de 8 anos, na 2^a. série. É a primeira vez que ele participa de um encontro nesta escola e relata que na escola anterior, como era próximo de seu trabalho, corria até lá na hora do almoço, tendo estado lá três ou quatro vezes. Pedro estudou até o primeiro ano do Ensino Médio, trabalha com metalurgia e sua esposa trabalha em casa.

Iniciamos com a apresentação do objetivo da pesquisa e, como os pais presentes não participaram dos encontros anteriores, explicamos que a intenção era apresentar a eles a compreensão que tivemos a partir da fala dos genitores já entrevistados e proporcionar-lhes a oportunidade de refletir, complementar, confirmar ou discordar dos pontos levantados e relatar outros casos com novas informações.

Assim orientados, o entrevistador começou a expor os assuntos de maneira clara e pausada para que pudessem refletir e acompanhar todas as informações.

Apresentou a questão da influência da geração anterior no modo dos pais de hoje assistirem seus filhos, exemplos de recursos que os pais empregam para educar seus filhos, as dificuldades decorrentes da falta de tempo dos pais, os motivos dos pais virem pouco à escola, as diferenças entre a participação das mães e dos pais, a possível preferência da escola em chamar as mães e não os pais e a reclamação dos pais pelo fato de a escola chamar os pais para apresentar críticas.

Assim que os pais terminam de ouvir as questões, já há uma grande mobilização com suas falas exemplificando diversas situações na direção das questões apresentadas e outras mais que enriquecem os dados já levantados.

Eles criticam e descrevem suas disposições afetivas diante dos incidentes ocasionados pelos filhos na escola, com repercussões na sua vizinhança, com ausência dos pais nos encontros marcados na escola, gerando o não esclarecimento da questão e o afastamento cada vez maior dos pais.

Chegam a dar exemplos em que há professor que chama de canto para o pai não se sentir envergonhado diante dos outros.

Pedro, Walter e Marco queixam-se das inúmeras vezes que são obrigados a comprar mais estojos de lápis devido ao desaparecimento de material sem solução, pois o professor não resolve e o diretor não permite que se revistem as mochilas. Reclamam ainda das inúmeras brigas e Walter diz que seu filho apanhava muito e ele ensina-o a defender-se revidando os tapas. Eles dão exemplos de alunos que agredem de modo violento e os pais não aparecem na escola.

Miguel menciona que a mãe não tem voz ativa com os filhos, tendo dificuldade para despertar os filhos para ir à escola, pois eles não atendem e então é necessário o pai; com uma voz mais agressiva, fazer a criança levantar. Um dos pais disse que chega a bater para poder ser atendido pelo filho.

Após esse pai comentar que bate para a criança atendê-lo, um outro pai, Marco, complementa que genitor tem de pegar pesado quando o filho faz arte, pois, segundo ele, mãe fala de um jeito que não impõe medo, mima e aí o pai precisa agir, pôr limite. Refletindo sobre essas ações, ele comenta que percebe que isso atrapalha e acha que, como consequência, seu filho apresenta dificuldade na escola. Comenta que, enquanto o filho estuda, e surge dúvida de escrita, ele tem medo do pai, pois se errar este vai gritar, xingar. Conversou com a esposa e disse que o jeito é pressionar menos e ter mais parceria, pois, devido ao trabalho, sai de madrugada e chega tarde, nem vê o filho durante a semana.

Aprofundou-se este tipo de intervenção e o entrevistador comentou que o que ele (Mario/pai) percebeu é importante para a evolução dele e sugeriu que observasse bem que crítica ao comportamento não é crítica a ele (filho) como pessoa e seria importante deixar a criança perceber que continua gostando dele (filho) e está criticando o comportamento.

Com estas reflexões, lembram-se do modo agressivo com que seus pais impunham limites e comentam que se os pais deles foram “ignorantes” não vão ser também com seus filhos. Sugerem a moderação, a conversa sem xingar ou bater.

Miltom diz usar um sistema diferente, pois controla de perto a neta, dando mais ou menos liberdade, indo com frequência à escola para a neta saber que se fizer algo errado, logo o avô vai tomar conhecimento.

Comentam sobre o envio de bilhetes aos pais, pois muitos alunos não entregam com medo da represália paterna e assim os pais demoram a saber das ocorrências na escola ou até deixam de tomar conhecimento. Há pais que entendem que a direção da escola deveria encontrar uma maneira mais direta de contato com pais, por exemplo, via telefone. Além disso, Marco e Walter dizem que por pior que seja a situação, o fato deve ser tratado com descrição, sem deixar que todos saibam.

Eles discutem vários aspectos sobre disciplina e maneiras de comunicar a família e chamar a atenção o aluno. Miltom explica que desde o ano passado os professores foram orientados a não chamar a atenção dos alunos na frente da classe e sim encaminhá-los à secretaria.

Marco comenta que é o primeiro ano que seu filho está nesta escola, mas sua esposa a frequenta mais do que ele e, a professora de seu filho costuma enviar comunicados através do caderno e a primeira providência que ele toma ao chegar em casa é olhar o caderno e reparar se o filho arrancou alguma folha. Caso perceba algo, conversa com o filho e dá um jeito de ir até a escola para esclarecer.

Outro pai reforça a idéia do acompanhamento diário, observando se o filho está fazendo a lição de casa e telefonando para a escola para esclarecer alguma dúvida.

Marco ainda relata que o filho já chegou em casa sem anotar a lição de casa, alegando falta de tempo para copiar e ele conversou e orientou seu filho a prestar mais atenção.

Miltom diz que o principal é os pais estarem em contato com a escola, presencialmente ou via telefonema e acompanhar em casa, pois isso beneficia a criança.

Reforçam a importância do acompanhamento diário e ao comentarem que o aluno está na sala para aprender e estudar e não para brincar, reportam-se à sua própria experiência escolar quando havia palmatória ou a imposição de olhar para a parede como medida disciplinadora.

Exemplos de ocorrências são explanados e os pais explicam suas interferências, exigindo do filho sentar-se próximo da lousa para estar mais atento ou não se envolver em confusões, caso contrário a cobrança deles será grande.

Em seguida, comentam sobre a influência pais x escola, o diretor é citado como uma pessoa aberta e receptiva às idéias dos pais.

Assistir à aula dos filhos foi um tema controverso, alguns acreditam ser interessante, mas outros acham que inibem as crianças, inclusive o diretor tem esta medida à disposição, mas, segundo eles, nenhum pai aparece.

Na seqüência, levantam o assunto educação e dão opiniões diversas, refletindo sobre o que é responsabilidade do professor e o que é competência dos pais e para alguns cabe à escola ensinar a ler e escrever e à família educar. Há pai que diz que o professor deve educar, mas não usar de violência.

Lembram de casos em que professores agridem alunos pondo de castigo, puxando orelhas e aí os pais se rebelam e reconhecem que também há casos de alunos que passam dos limites.

Miltom destaca que quando há participação e aproximação família x escola é mais fácil de tomar conhecimento, providências e orientar as crianças.

Debatem um pouco sobre o assunto comunicação escola x família e a maior parte entende que a escola não deve demorar para avisar a família quando algo não vai bem com a criança, ficar aguardando reunião de pais ou acumular

repreensões e voltam ao tema bilhete para os pais que quase sempre a criança não entrega e eles acabam sabendo das coisas pelos vizinhos que têm filho na mesma escola.

Neste momento, o entrevistador põe novamente em pauta a questão da mãe mais presente que o pai e eles enumeram as dificuldades: o fato da escola nunca marcar encontros nos finais de semana, os empecilhos para falta em serviço, a maior desenvoltura das mulheres nesses encontros.

A maior participação para alguns desses pais acontece quando estão sem emprego/serviço, então dividem as tarefas de acompanhamento dos filhos – levar à escola e auxiliar nas lições de casa.

Marco diz que nos finais de semana que não trabalha seu tempo todo é voltado para seu filho, que faz questão de estar ao seu lado, inclusive hoje ele queria vir junto.

O grupo comenta que não são todos os pais que se preocupam com a cultura dos filhos.

O entrevistador apresenta uma síntese do que foi dito inclusive para esclarecer para um pai que chegou após o início da entrevista. Como ninguém questionou mais, foi solicitado que cada um falasse um pouco a respeito de sua família, trabalho e oportunidade de estudo.

Durante as apresentações, comentam sobre a força que passam a ter quando agem em grupo, a força da comunidade para a busca das resoluções dos problemas.

Encontro	Objetivo	Participantes (nomes fictícios)
Encontro 4 24/03/2007	Objetivo: devolutiva. 1 – Aquecimento: “Para começar, eu queria pedir que vocês se apresentassem, comentassem se tiveram oportunidade de estudar, até que série puderam estudar, que tipo de trabalho exercem, falassem a respeito de sua família, quantos filhos têm, há quanto tempo constituíram sua família, há quanto tempo seus filhos estudam nesta escola” 2 – Apresentação de uma síntese das entrevistas anteriores: – Como os pais percebem e assumem os seus papéis na escolarização dos seus filhos. – Interação com a escola dentro do processo de escolarização dos filhos – Recursos e estratégias aos quais recorrem para desempenhar o seu papel na escolarização dos filhos. – Disposições afetivas de pais homens na relação com a escola – Como os pais vêm a escola – Justificativas para o afastamento dos genitores disponibilidade de tempo. – Questão de gênero – Diferenças entre o homem e a mulher – Diferenças dos pais e mães na geração anterior 3 – Oportunidade de eles contestarem, complementarem ou acrescentarem aspectos ainda não apresentados.	Miltom José Miguel Marco Walter Pedro

2.7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O referencial teórico adotado para a análise das entrevistas foi a Hermenêutica, conforme descrita por Herman (2003). As idéias de Hermenêutica são importantes contribuições para o rigor conceitual do referencial dialógico. Segundo a autora, a Hermenêutica articula contribuições dos pré-socráticos (harmonia entre pensamento e realidade e entre objetivo e subjetivo), de Hegel (somos sujeitos na história) e Heidegger (a verdade como desvelamento). Herman (2002: 10) afirma que “só através do diálogo é possível aprender” e enfatiza o papel da linguagem, da história vivencial, quando diz que “a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo” (idem, ibidem: 15). Segundo Palmer apud Herman (idem, ibidem: 23-24), a hermenêutica pode ter três sentidos: “dizer” (“ouvir que conduz ao diálogo”); “traduzir” (tornar o mundo explícito ou compreensível) e “explicar” (enquanto interpretação). Outros dois pontos que merecem destaque são: “a experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro” (idem, ibidem: 56), e “o diálogo possibilita condições de reflexão”, pontos estes que apóiam as orientações adotadas na entrevista reflexiva.

Segundo Minayo (apud Szymanski, Almeida & Brandini, 2004: 64), hermenêutica “indica um ‘caminho de pensamento’ orientador para a compreensão da comunicação contida no texto”. O texto no caso é o relatório de transcrição das entrevistas.

Martins e Bicudo (2005: p. 99 e 102-104) propõem um proceder analítico com os seguintes momentos de reflexão:

- Imersão empática no mundo da descrição. O pesquisador busca colocar-se no mundo do sujeito e “conseguir uma relação empática com o sujeito através da *descrição que efetua* sobre a situação por ele vivida”.
- Redução do ritmo de análise e permanência na descrição. O pesquisador considera e dedica atenção a cada um dos pormenores de modo a aprofundar na análise da descrição, com uma atitude questionadora do tipo, “como posso ter acesso direto ao mundo deste sujeito?”.

- Ampliação da situação. Se o momento anterior for conduzido adequadamente, espera-se que a realidade do sujeito mostre “o seu sentido e a sua significação torne-se ampla”, indo além da situação mundana do sujeito, na qual um pormenor pode ter um sentido irrelevante.
- Suspensão da crença e interesse intenso. Para evitar uma absorção ingênua, simultaneamente à atitude de empatia, deve manter a dúvida a respeito da descrição do sujeito. Esta dúvida não significa deixar de acreditar na descrição, mas esforçar-se para ir além do juízo precoce e simplista de falsidade “*versus*” verdade e, compreender “a gênese, as relações e as estruturas em geral do fenômeno estudado...”.
- Passagem dos objetos para os significados. Na análise, para constituição dos objetos, os significados são isolados nas denominadas “unidades de significado”. Na situação pesquisada e registrada na descrição, os significados “se superpõem de tal modo que se implicam mutuamente, constituindo uma unidade”.

Os autores sugerem iniciar a análise com uma busca de apreensão do todo. O sentido do todo servirá de orientação para o delineamento das unidades de significado – “discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos”. Por meio de releituras, para familiarização com a linguagem do sujeito, da reflexão, da variação imaginativa, as unidades de significado são inter-relacionadas e agrupadas em constelações ou categorias, de acordo com critérios que sejam comuns às unidades que constituem cada constelação. Este diálogo reflexivo com o texto possibilita ampliar e aprofundar a compreensão da realidade do sujeito. Por fim, é elaborada uma síntese, por meio de proposições, que visa representar o sentido do todo. (Szymanski, Almeida e Brandini, 2004: 66). Esta forma de tratar os dados coletados nas entrevistas parte da suposição que:

a realidade psicológica não está pronta à mão no mundo e que não pode ser vista simplesmente, mas que precisa ser constituída pelo pesquisador. As unidades de significado também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador. (Martins & Bicudo, 2005: 99)

Procedimentos operacionais de análise de entrevistas

Como no caso se trata de pesquisa qualitativa, é interessante oferecer ao leitor todos os passos²⁵ ou momentos seguidos na transformação do material – procedimento de análise – e exemplificar as transformações feitas com o material original coletado. (Luna, 2003: 68). Nesse sentido, os procedimentos operacionais foram:

Primeiro momento: transcrição

A análise dos dados iniciou-se com a transcrição das entrevistas gravadas, resultando na *primeira versão do registro documental de dados*. A transcrição já foi um primeiro momento de análise, pois foi realizada pela própria pesquisadora. Além da fala do entrevistado, o mais fiel possível ao modo como foi enunciado, constam também apontamentos de “percepções, impressões e sentimentos” do pesquisador, e de “aspectos da interação” e, “interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos” que ocorreram ao longo da entrevista (Szymanski, 2004: 72-73). Esta primeira versão da descrição é denominada também como Descrição ingênua (idem, ibidem: 82). Este momento seguiu a orientação de Martins & Bicudo – Imersão empática no mundo da descrição.

Segundo momento: elaboração do texto de referência

A seguir, efetuou-se “a limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado, segundo as normas ortográficas e de sintaxe, sem substituição de termos”,

²⁵ A denominação “passos” em geral é adotada pelos métodos de orientação mais objetivistas/neopositivistas, e está relacionada com uma visão de linearidade e previsibilidade. Martins e Bicudo adotam o termo “momentos” para enfatizar que o pesquisador deve manter uma atitude de abertura. Neste caso vale a observação de Lahire (2004: 16): “O conhecimento sociológico só pode ser criado através de um trabalho, sendo que as diferentes etapas da pesquisa não estavam jamais separadas, como nos esquemas hipotético-dedutivos escolares. Tudo é válido a qualquer momento do trabalho, para compreender melhor o que foi feito em qualquer outro momento. Em vez de refletir assim que acabar a pesquisa, o sociólogo deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar.”

resultando daí uma *segunda versão: o texto de referência* – assim denominado porque passou a ser o principal referente (Szymanski, 2004: 74).

Terceiro momento: Imersão na descrição, para identificação de unidades de significados, categorias e temas.

Adotando a orientação de Martins & Bicudo (2005: 102) para reduzir o ritmo de análise e permanecer na descrição, o texto de referência foi relido diversas vezes, isto é, fez-se uma imersão na descrição. Por meio destas releituras criou-se uma relação de proximidade com o texto, foram feitas anotações de “*insights*, sínteses provisórias e visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos” e, desse processo, emergiram “novas articulações conceituais” ou “eixos de compreensão”: as categorias ou constelações, formas de agrupamento de assuntos e conceitos singulares a cada pesquisador. Este momento pode ser denominado também como “*explicitação de significados*” ou de “*Descrição II*” (Szymanski, 2004: 75). O pesquisador poderá ainda agrupar as categorias por grandes temas, que representariam fios condutores que interligam várias categorias. Esta possibilidade de direcionamento da análise é apresentada por Martins e Bicudo (2005: 104) como “*tematização dos significados e motivos repetidos [...] a localização de temas repetitivos é importante porque elas apontam para os aspectos essenciais do fenômeno*”. A representação gráfica das constelações, indicando as inter-relações entre elas, pode ter diversas configurações, dependendo da compreensão e história pessoal do pesquisador.

Assim, conforme exposto, as entrevistas em forma de *texto de referência* foram sendo analisadas, buscando a compreensão da singularidade das situações estudadas. Muito mais do que leis gerais, buscou-se identificar diferenças sutis, mas importantes, entre situações aparentemente semelhantes (Hermann, 2003) e do “oculto no aparente” (Szymanski, 2004: 84).

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Conforme exposto no item '2.7. Procedimentos de análise', o referencial teórico adotado para a análise das entrevistas foi a hermenêutica. Coerente com essa abordagem, o trabalho de análise foi desenvolvido com a seguinte seqüência de momentos: inicialmente foi feita a transcrição e se procurou já iniciar uma imersão empática no mundo da descrição, bem como formar uma compreensão geral; na seqüência, foram eliminados os vícios de linguagem, resultando no texto de referência; foram feitas várias imersões nesse referente-base para identificação das constelações (unidades de significados, categorias e temas).

As constelações que emergiram foram: como os pais percebem e assumem os seus papéis na escolarização dos seus filhos, a interação dos pais com a escola no processo de escolarização dos filhos, os recursos e estratégias aos quais recorrem para desempenhar o seu papel na escolarização dos filhos, as disposições afetivas de pais homens na relação com a escola, como os pais vêm a escola, as justificativas para o afastamento dos genitores, a questão de gênero e o diretor.

A seguir serão apresentados elementos de análise para cada constelação e algumas falas que ilustrarão a percepção que levou à identificação da constelação em questão.

CONSTELAÇÕES

Como os pais percebem e assumem os seus papéis na escolarização dos seus filhos

A análise das falas revela uma diversidade de percepções e ações que estão bastante condicionadas à situação existencial desse genitor ou responsável: se tem compromisso profissional regular (ou está aposentado, licenciado ou desempregado) e se domina os recursos da escolarização (ou é analfabeto).

A fala dos genitores com escolaridade, com bom capital cultural²⁶, revela que eles olham a lição do filho quando chegam em casa. Outros, com um horário extenso de trabalho, dedicam o final de semana para acompanhar mais de perto as atividades dos filhos.

Cícero – Em casa eu pego todos os dias o caderninho dele lá, passo exercícios para ele, mando ler textos, tudo. Só mexe no computador e só liga a televisão depois de fazer as coisas do colégio; o que não faz no colégio ele é obrigado a fazer em casa.

Entretanto, o desempenho desse papel está relacionado diretamente com o nível de escolaridade dos pais. Aqueles que não puderam adquirir alguma escolaridade têm uma atuação mais restrita.

Donizete – Eu olho os cadernos deles, se a letra está muito feia, eu mando corrigir. A menina é mais esperta, mais calma (...) a letra é mais bonita.

Pode-se observar que há acompanhamento limitado à análise das letras, caligrafia, indicando uma atenção limitada.

A fala dos responsáveis que não têm compromisso profissional regular (dois avôs aposentados, um desempregado, um aposentado por invalidez e outro que tem horário flexível) revela que são os mais presentes no dia-a-dia e nas convocações da Escola. O caso dos avôs que ajudam seus filhos na educação

²⁶ Capital cultural: vide capítulo 1, revisão de literatura sobre a relação família-escola.

de seus netos mostra um dos muitos tipos de arranjo familiar contemporâneo. A neta de um dos avôs mora com o avô durante a semana e fica na casa dos pais no final de semana. O neto de outro avô aposentado está com ele porque o pai biológico não assumiu essa paternidade. Os avôs comparecem regularmente na escola. Os pais que não têm compromisso profissional regular também comparecem, principalmente nas reuniões de pais.

Miltom – (...) Eu nem espero ser chamado, eu venho, eu converso sempre com o diretor (...) Eu pergunto para o diretor – Então, posso conversar com o professor para saber das coisas? Ele dá autorização, eu venho, eu converso.

Na fala dos pais que valorizam a interação com a escola e que são os que mais comparecem à escola, há críticas aos pais que nunca comparecem. Citam a atitude aberta e receptiva do diretor e usam a própria reunião para a entrevista [devolutiva] como exemplo – houve um convite pessoal do diretor a todos os pais, enfatizando a importância do trabalho, foi agendado para um sábado e mesmo assim compareceram apenas seis.

Miltom – Agora você vê, tem muita gente que critica o Tomaz, o sistema dele, mas só que o sistema dele está dando certo. Eles não concordam, mas só que, por exemplo, não vêm a nenhuma reunião. Está aqui ó, foi mandado [o convite do diretor].

Marco – Geralmente com esse comunicado eu acho que enchia essa sala aqui. Hoje tem o que 6, 7, 8? Dia de sábado, não tem desculpas.

Miguel – Talvez se eles amanhã convocarem as mulheres para elas virem num sábado, elas topam. Não é por isso que os pais não se preocupam com os filhos, eu acho que se preocupam sim, eles não se preocupam em ter esse tipo de responsabilidade, de estar na reunião, isso é da mulher, isso é da mulher.

Todos – [Falam juntos concordando.]

Os depoimentos de genitores que passam na escola com mais frequência associam este movimento também a uma forma de controle, pois assim a criança sabe que se fizer algo inadequado sua família logo estará a par. Esse papel está associado estritamente à vigilância por meio da presença física.

Miltom – (...) se a gente estiver participando do negócio da escola, então você vai estar sabendo de determinadas coisas (...) por exemplo, o filho, a filha vai pensar – meu pai! Meu pai sempre está lá na escola, se eu ficar aprontando eles vão descobrir. Então sempre fica aquele negócio na cabeça dele então é aquela coisa mais maneirada, ele não vai fazer ‘aquela coisa’ (...) só ‘coisa’ mais leve.

Esse avô sugere aos outros pais que têm um horário mais restrito, devido ao trabalho, que utilizem o telefone para fazer o acompanhamento.

Miltom – Eu falo no sentido de que cada um tem as suas tarefas dentro de casa, não sei a hora que o pai chega, pega o caderno e sempre dá uma olhadinha. Não tem lição hoje, outro dia a mesma coisa – não tem lição para casa. Espera aí, telefona, dá uma telefonadinha para a professora; não precisa nem vir aqui.

Essas falas de muitos genitores revelam unanimemente que um dos papéis do pai na escolarização é o de cobrar, pressionar, repreender e impor limite.

Miguel – A mãe vai lá e chama – Vamos filho, olha a hora. Ele vira para o lado. A mãe chama de novo: Vamos (...) E aí o pai fala, o pai fala duas ou três palavras. O pai tem voz mais agressiva. (...)

Walter – O meu é a mesma coisa.

Pedro – Isso, é a mesma coisa. É que a mãe é mais paciente.

Miguel – Aí o pai fala: Vamos lá! Passa mais dez minutos. Aí o pai faz o quê? (...) vamos lá... – Eu carco o braço. (...) O pai tem que ter voz ativa dentro de casa.

A sanção por meio de castigo físico está relacionada a casos em que o pai não enxerga outro recurso para resolver situações problemáticas que não se resolvem. E quando tomam medidas extremas, esperam que as mães aliviem a pressão.

Ronaldo – Acho que se os dois [pai e mãe] estiverem agindo com o mesmo intuito, nem o pai querendo tirar a autoridade da mãe, nem a mãe querendo tirar a autoridade do pai, mas, aliviando a pressão. Porque é ruim querer fazer as coisas sob pressão.

Um genitor coloca que os pais, em casa, deveriam despertar a responsabilidade nos filhos para terem um comportamento adequado na sala de aula.

*Marco – O meu já chegou em casa sem lição de casa. Cadê a lição?
– Ah, não deu tempo de copiar. Como não deu tempo, o que você estava fazendo? Ah! filho, você tem que prestar mais atenção na escola.*

Na imersão, quando os professores se referem à escola ideal, também expressam que os pais deveriam assumir responsabilidade, participando mais na vida escolar dos filhos e impondo mais limites. Esta atitude resultaria em um fortalecimento emocional do aluno. Os professores acham que deveria existir “mais momentos de reflexão entre pais e filhos com objetivo de formação e que a escola, a família e a comunidade formassem uma corrente para ajudar as crianças a incorporarem o valor da educação.” Para tanto, foi sugerida a realização de palestras para a comunidade. Alguns professores disseram que os pais participam pouco e têm pouco interesse pela vida escolar dos filhos, além de ver a escola mais como um abrigo. Esses professores reclamaram que o trabalho que é feito na escola não tem continuidade na casa do aluno, reconhecendo, entretanto, as dificuldades de alguns pais, por serem analfabetos. Nesse sentido, alguns funcionários reforçaram a percepção de que falta interesse dos pais pela escolarização e colocaram que o interesse maior de muitos pais é pelo aspecto assistencial (leite, uniforme, merenda, material escolar). Um aspecto colocado pelos funcionários é o de que os pais deveriam transmitir valores aos seus filhos. Os próprios alunos mostraram consciência da importância da participação dos seus pais na escolarização, seja olhando o material (inclusive os bilhetes da escola) e comparecendo às reuniões.

Interação com a escola no processo de escolarização dos filhos

A análise das entrevistas revela que, para alguns pais, devido à dificuldade para se colocar em público, interagir com a escola significa “escutar o que a escola fala”.

Jorge – [...] É com a mãe! êta, é com a mãe mesmo. O pai fala pouco. Não tem que estar falando, geralmente é a mãe.

Donizete – Eu, de vez em quando, até venho nas reuniões, às vezes a minha mulher não pode vir aí eu venho. Em geral fico mais quieto um pouco retraído (...) mas acho que seria melhor ter mais diálogo também. Mas uma vez eu vim numa reunião e estava só eu e o resto tudo mulher e criança e eu fui embora.

Donizete – Antes dava um pouco de vergonha porque a gente não sabe (...) ‘tipo assim’ [participar na escola] – porque a minha mulher acompanha a escola, leva aquele diálogo. Não ter tanta familiaridade com a escola intimida um pouco.

Outros pais consideram que, desde que o filho esteja aprendendo a ler e escrever, é desnecessário contato maior com a escola. Pequenos problemas, por exemplo, relacionados a materiais, são relevados.

Pedro – Outro dia minha filha disse: Pai, precisa comprar lápis e borracha. Mas, minha filha, eu não comprei ontem? Caramba! E o professor? Como fica isso aí? Se está todo mundo na sala e a criança comunicou: “sumiu este livro”. Espera aí, não vai sair ninguém. Quem está com o material de fulano? Aí minha esposa perguntou para a mulher aí embaixo, não sei se falou com o diretor. Ah, não pode fazer isso, não pode revistar a bolsa de ninguém. Quem dizer, eu digo que todo mundo reclama. Sumiu isso, sumiu isso, não sei (...)

Walter – É isso, estou comprando direto material para o meu filho.

Marco – Ah, do meu filho sumiu aquele estojo de lápis de cor, eu comprei outro estojo para o moleque e depois de dois dias sumiu. Aí eu falei: filho, mas e a professora? Ah, pai, eu falei com ela e ela falou assim que ia ver. Ah, isso não existe. O que ele falou é verdade. Viu lá, deu o sinal e fulano e beltrano, a professora vai ver com quem está; devolve numa boa, a tia não vai falar nada, de repente vocês estão escondendo para brincar, não é? Vocês estão escondendo para devolver depois, deixar o amiguinho nervoso, depois vocês vão devolver, mas a professora quer que vocês devolvam porque ele vai precisar para pintar, o pai não tem condições (...) então (...) a criança vai ficar com aquele receio, puxa, eu peguei nossa, vou ter que devolver, vai falar que eu sou ladrão, então na escola vai girar este tipo de coisa: Oh, o ladrão! Então a

professora acha que não é bom usar esse termo, rotulando e acabou ali – é, fez uma brincadeira e não é fulano. É, fez – acabou entendeu?

Um dos motivos fortes que faz com que pais interajam com a escola é a ocorrência de algum caso de agressão grave, “quando filho é machucado na escola”.

Cícero – São poucos [pais], geralmente só vêm na escola quando o filho chega machucado em casa e aí vem querendo fazer escarcéu, vêm culpar o professor – o que eu acho errado, entendeu? Se saiu alguma violência, alguma coisa (...) Conversar, professor, o que aconteceu? Saber os fatos, porque sabe que nenhum filho é santo. Já começa por aí. Não pode querer chegar e por a culpa toda no professor, pois são 40 alunos e por aí é difícil, sei que é difícil para o professor.

Walter – Semana passada também eu fui chamado, o meu filho saiu no tapa com um outro do tamanho dele e fui chamado, eu e minha esposa. Aí minha esposa falou: – Eu vou. – Não, eu vou também. Vim, só que quando eu cheguei aqui esperei e a outra mãe não veio, o outro pai não veio, entendeu?

Alguns pais acham que o diretor e os professores não devem esperar acumular muitos problemas dos alunos, isto é, não devem dar muitas chances para só depois chamar os pais.

Pedro – Resumindo, na minha opinião, o professor não deve acumular muito problema do filho aqui não, se aprontou hoje comunica amanhã, está entendendo? (...) Ah, na reunião vou falar com o pai, a mãe e tudo bem e chega na reunião – como é que o sr. não avisou, entendeu? É o seguinte, aprontou hoje, se der para avisar hoje avisa hoje. Olha, o seu filho fez isso, isso dá para o sr. vir amanhã ou hoje mesmo, não acumular. O moleque que bagunça e vai acumulando, acumulando não pode. Aprontou? Ó, tem o telefone na secretaria. Ó, seu filho fez isso, dá para o sr. vir aqui?

Na imersão foram registradas várias manifestações sobre a agressividade, por professores, funcionários e alunos. Os professores expressaram uma

sensação de solidão ao enfrentar situações de brigas entre alunos. Outros se reconheceram despreparados para lidar com situações de violência dentro da escola e reclamaram da omissão dos pais. Justamente os pais de crianças problemáticas seriam os mais ausentes. Os pais também colocaram estes problemas e suas dificuldades em lidar com elas. Reconheceram que participam pouco na escola, mas que deveriam “fiscalizar” os filhos. As professoras reconheceram as dificuldades dos pais para participarem mais, devido ao trabalho, que as mães participam mais que os pais e que, por outro lado, os pais têm mais autoridade sobre os filhos. Alguns professores sugeriram que os pais fossem chamados não apenas para receberem críticas e que as reuniões fossem mais freqüentes e por sala, ao invés de séries.

Recursos e estratégias aos quais recorrem para desempenhar o seu papel na escolarização dos filhos

As falas dos genitores descrevem vários recursos, sendo que os mais citados foram: pressão, exemplo, medo e espancamento.

De modo geral, o uso desses recursos é associado ao objetivo de propiciar um futuro melhor para o filho.

Ronaldo – Eu acho que a gente tem que plantar hoje para esperar o amanhã, tem que dar o exemplo como pai porque os filhos vêem isso. Eles vêem a cobrança, vêem que você procura fazer o máximo para agir do jeito que você fala e amanhã quando eles forem os pais eles não vão ser iguais, mas eles vão procurar pegar o melhor que você fez e fazer também para os filhos. Então eu acho que a gente tem que estar cobrando, estar ajudando os filhos no desenvolvimento, no desempenho escolar e esperar uma mudança também no ensino em si porque antigamente o professor tinha uma certa autoridade em sala de aula, hoje em dia ele já não tem tanta autoridade.

Comentam que o que eles fazem (exemplos para os filhos) influi na maneira dos filhos agirem.

Marco – Olha, a educação vem de casa, se você ensina o seu filho ali na tua casa de uma maneira correta certinho eu te garanto que ele vai fazer a mesma coisa e se você jogar uma cadeira na parede ele vai fazer a mesma coisa.

Esses recursos foram relacionados a experiências desses pais com seus pais e seus professores, quando crianças.

Ronaldo – Na minha época, na época da minha mãe e dos meus avós, eram mais rígidos. Na minha época, os alunos tinham medo e respeito pelo professor.

Donizete – O pai não pegava no pé não, mas era o professor que era bravo [risada]. – Ave Maria [risada]. Muitas [experiências de professor bravo]. No interior, sabe? Se pisava na bola, errava a conta, apanhava. E chegava em casa apanhava de novo.

A pressão é aplicada para mobilizar comportamentos como: fazer tarefas, cumprir obrigações, compensar desinteresse do filho. Os exemplos de pressão são: cobrar, só ligar a TV depois das lições e não sair de casa. O pai diz que deve dar exemplo, pois acredita que os filhos percebem, como afirmam – “*vêem que você procura fazer o máximo*” – e assimilam os valores desejados.

Despertar o medo no filho como falar bravo, ameaçar bater e exigir resultados é uma forma de exercer controle sobre o filho para conseguir resultados.

Cícero – Eu tenho um caso como o meu filho, sempre, tanto eu como a mãe dele, a gente participa. Como toda criança é bem levada, esse foi um ano que nós tivemos bastante problema com ele. Acho que o professor tem que dominar o aluno e não o aluno dominar o professor (...) meu filho é assim, a gente está tentando tirar isso dele, mas tem um defeitinho, ainda se não estiver sob pressão do lado, sempre fiscalizado ele não faz mesmo, ele sabe, mas tem preguiça.

O espancamento é citado como o recurso para casos extremos de situações nas quais o pai não vê outra solução como, por exemplo, ser chamado

pela escola diversas vezes pelo mesmo problema. A mãe tem de deixar de fazer suas tarefas para ir à escola. O espancamento é relacionado mais ao papel do genitor.

Jorge – Os meus ficam com medo, medo que vou brigar com eles. Pensam que vou bater. (...) – Quando pai entra para resolver, não conversa, bate.

Cícero – Porque dependendo da estrutura do pai, não vai querer saber. A maioria vai chegar em casa e vai espancar o filho, que é mais errado ainda. Cria uma revolta no filho. A questão que eu vejo com muito dos pais – quando surge um problema o pai vem e não resolve e quando o chamam novamente, por aquele mesmo problema, vira uma coisa contínua (...) calma aí, já fui chamado uma vez, já falei o que podia ser feito. (...) se já fui uma vez e não resolveu, porque eu vou de novo? (...) Tenho um vizinho lá, que tem um filho que estuda aqui. Ele veio aqui, foi chamado duas vezes pelo mesmo assunto. Não resolveu, o que ele fez? Trancou o filho na casa dele. Falei para o meu filho, eu não faço isso com você, já pego de outro jeito, cortando as coisas que você gosta acho que bater não adianta. Se bater adiantasse (...)

Foram colocadas algumas ressalvas em relação a este recurso: agressão dos pais cria revolta na criança. Foi colocado que se deveriam buscar outros recursos, por exemplo, reunir pai, mãe, diretor, professora com o aluno, ainda que para colocar medo.

Cícero – Não, continua a mesma coisa e o pai já não vai mais, deixa para a mãe. E você vê o casal sempre discutindo, por quê? Porque sempre é chamado pela mesma coisa. (...) Acho que isso não pode acontecer. Pode se reunir um pai, uma mãe, a professora, um diretor e vamos por um medo no seu filho. Vamos falar que vamos expulsar do colégio, colocar um medo na criança. Porque senão o que é que acontece? Vê a coisa que só se está conversando e não deu em nada, vai continuar no mesmo erro. Isso acontece muito.

Na imersão os pais disseram que a educação tem de ser dada na infância, visando um futuro melhor. Muitos pais reconhecem-se ignorantes e sem recursos

para educar os filhos e esperam que a escola os oriente. Também as crianças reconhecem na educação a possibilidade de um futuro melhor. Em relação ao uso da violência para educar, alguns alunos manifestaram o medo de apanhar dos pais e também de irmãos mais velhos que tem a incumbência de tomar conta deles na ausência dos pais. Alguns alunos sugeriram que a escola fizesse palestra para os pais para explicar “o que está errado”.

Disposições afetivas de pais homens na relação com a escola

Uma constelação que emergiu das falas refere-se a como os pais homens se sentem no relacionamento com a escola e na escolarização dos filhos. Uma disposição afetiva muito citada foi a do constrangimento por ser minoria nas reuniões.

Jorge – A gente fica lá, esperando (...) chega lá, só tem mulher, só tem duas pessoas igual a eu [pai homem].

Donizete – Antes dava um pouco de vergonha porque a gente não está por dentro das coisas.

Jorge – Porque a mãe é mais social com o professor, ela chega e já vai entrando e vai conversando com o pessoal (...) porque é mulher.

Outra forma de constrangimento ocorre na interação com o professor. A fala de um pai, habituado a interagir com público, é reveladora da sensação de desnível cultural ou simbólico entre alguém que ocupa o lugar de professor e alguém pertencente à classe popular.

Donizete – Eu me sinto à vontade com pessoas porque eu trabalho com o povo [é cobrador de ônibus]. Mas aqui não é a mesma coisa. Eu me sinto mais tímido em falar com a professora.

Outro sentimento identificado foi o reconhecimento da importância da reunião de pais. Alguns genitores colocaram a importância do comparecimento à reunião de pais para tomar conhecimento mais completo da situação e inclusive para evitar acusações injustas aos professores.

Ribamar – Quando a escola convoca uma reunião de pais, Pais e Mestres que eles falam, ou Pais e Responsáveis, eu sempre acho alguma coisa interessante, porque afinal de contas, você está indo que seja eu ou que seja a minha mulher, para você saber alguma coisa sobre os seus filhos, não é?

Alguns pais manifestaram um sentimento de insatisfação com a escola/professora, no que se refere aos resultados da aprendizagem, atitude de desinteresse em resolver problemas que ocorrem na sala de aula e atitude de só criticar o aluno.

Cícero – Eu até entendo que a professora não consiga segurar ele, uma vez ou outra tudo bem, mas que fique direto assim? O mesmo aluno só dominando? A minha crítica é essa. Que o meu filho é bagunceiro, eu sei que é. Só que a professora tem que pegar um pouco e não a criança colocar um limite no professor. A minha crítica maior é isso. (...) Agora, toda vez que você vem – ó, está aqui ó, é o seu filho mais uma vez. Só vem pela crítica e se vira o problema é seu.

Na imersão já havia sido apontado pelos professores que faltam condições para acompanhar mais de perto os seus alunos com dificuldade: classes com 40 alunos, falta de preparo para enfrentar situações limite, falta de professores. Reclamam por serem tratados como os principais culpados pela situação e alguns manifestaram sentimentos de desânimo e desmotivação. Alguns alunos colocaram suas dificuldades, sentindo-se “burros” e sem disposição de ir à escola.

Como os pais vêm a escola

Nesta constelação foram agrupadas as unidades de significado de natureza mais cognitiva – percepções, visões, avaliações, enfim conteúdos que podem ser registrados como informações.

A análise das falas indica que os pais reconhecem a dificuldade de manter a *disciplina* em uma classe de 40 alunos e que é preciso uma parceria do

professor com o diretor, com a equipe da escola e com os pais. A questão da disciplina é associada a um exercício de poder autoritário (“pulso firme”).

Cícero – Não pode querer chegar e pôr a culpa toda no professor, pois são 40 alunos e por aí é difícil, sei que é difícil para o professor. Sei que se ele não toma a frente, a rédea, não age com pulso firme, a sala domina o professor e não o professor a sala.

Outra fala sugere que o professor deveria *usar estratégias didáticas diferentes* para criar interesse nos alunos e evitar a rotina: diálogos diferentes, aulas diferentes, convidar os pais para participar de algumas atividades na sala de aula. Entretanto, essa sugestão de caráter didático está baseada em experiência anterior, em outro Estado.

Cícero – Eu acho que teria que fazer um diálogo diferente com os alunos. Eu sou do Paraná – na realidade sou Cearense – o meu filho estudava lá e [naquela instituição] o pai tinha que ir para dentro da sala da aula e tinha que fazer alguma coisa diferente, ou seja, eles tiravam a criança da rotina. Para as crianças, vira uma rotina ficar todos os dias sentados ali escrevendo na lousa e o professor explicando. Fazer uma aula diferente, chamar os pais e propor alguma atividade diferente. No Paraná era muito tranquilo, tivemos uma ou duas ocorrências com ele lá, tirando isso, normal.

Outro aspecto apontado por falas de alguns pais é uma *avaliação positiva da reunião de pais*, pois participando dela é possível acompanhar o que está ocorrendo na escola e conhecer melhor os professores. Especialmente os pais de crianças que têm bom desempenho gostam da reunião, pois se sentem orgulhosos dos filhos pelo bom aproveitamento.

Ribamar – Geralmente na reunião acontece isso e eu acho proveitoso, acho sempre interessante porque você vai saber o que está acontecendo, se o seu filho está se saindo bem, se está ultrapassando os limites na escola, não está estudando ou não quer fazer nada ou está bagunçando. Apesar de eu participar poucas vezes em reunião, mas das vezes que participei eu sempre achei interessante porque fala sobre o seu filho, qual a condição do andamento dele na escola.

Ronaldo – Eu acho que deveria ser ‘estilo assim’: não só para ouvir reclamações sobre os filhos porque ele cometeu algum delito na escola, aprontou alguma arte, mas vir para ouvir as qualidades do filho porque é agradável para qualquer pessoa receber elogios e ver o que ele está fazendo, se está tendo resultados.

Outras falas elogiam o diretor por estar sempre convidando os pais, por se mostrar interessado por todos e ‘defender’ os alunos e os familiares.

Cícero – O diretor é legal, convida, sempre chama, é tranqüilo. (...) É bom que assim a gente vê que tem alguém interessado também, só que é assim, só que tem a questão – não adianta um só querer ajudar e o outro falar: Ah, do jeito que está, está bom. Eu vejo por este lado também.

Miltom – (...) Essa coisa de professor chamar a atenção na frente de todo mundo, acho errado. Tanto que fizemos diversas reuniões com o Tomaz [diretor] e passamos isso para ele, tanto que desde o ano passado ele já conversou com todos os professores.

A confirmação de que essa orientação para que o professor tenha *tato de conduzir assuntos constrangedores de um modo reservado*, surge em outra fala.

Ronaldo – Eu comparecia nas reuniões dos meus irmãos, eu ia lá e tudo mais, e acho que é proveitoso sim, porque se o assunto é um pouco pesado o professor procura não constranger o pai na presença dos outro e deixa para depois da reunião.

Por outro lado, aparecem também críticas, pois nem todos os professores têm o cuidado de preservar o desconforto da família.

*Marco – É por isso que os pais não querem vir aqui. Para que? Tomar bronca de professor na frente de vinte, trinta, poxa, você vai lá e vira o comentário (...). Sim, vira, isso não fica na escola, isso vaza, vai até onde você mora. ‘Ó, você viu aquela mãe? Aquele pai? A professora deu a maior bronca nele’. Poxa, que chato não é? Nossa! Que vergonha! Fica marcado, é chato, **eu mesmo não venho** (...).*

Alguns pais de alunos mais peraltas pedem que o professor acompanhe seus filhos mais de perto, se necessário, use pressão, coloque-os longe de amigos também peraltas. Um desses pais deposita a esperança e a responsabilidade nas mãos da escola: *“façam o que for melhor, mas corrijam o meu filho.”*

Cícero – o professor, na minha opinião, tem que forçar o aluno, ‘vamos fazer!’, já sabe que o aluno é peralta, só faz as coisas sob pressão, tem que estar pressionando, não deixar um minuto ali (...) porque meu filho é assim, em vez de estar escrevendo quando a professora vai apagar o quadro aí que ele vai começar a escrever. Não estou dizendo que ele é santo, mas se a professora sabe que ele é assim, tem que ter um acompanhamento mais de perto.

Coerentemente, foi este pai que afirmou que é difícil para o professor conduzir uma classe com 40 alunos, uma vez que gostaria que o filho fosse acompanhado quase que individualmente. Este pai reconhece que o filho é “muito *peralta*”, pois já esteve envolvido em vários incidentes e num deles foi agredido em sala de aula com sérios ferimentos, diz que o professor precisa ter maior controle e autoridade sobre os alunos.

Cícero – A professora do ano anterior tinha mais controle sobre os alunos. O ano passado eu tive só umas duas incidências com o meu filho. Este ano eu já vim seis vezes no colégio. Teve um aluno do período da tarde que entrou na sala na parte da manhã e bateu nele. Aí fui falar com a professora. Ela me disse: ‘Olha, aí a gente não pode fazer nada. Quando vi o aluno já estava na sala’. Calma aí, um aluno da 4a. série invadir uma sala de 2a. série e bater numa criança – algum erro tem. ‘Ah, é porque seu filho é isso, porque seu filho é bagunceiro, a gente não consegue segurar’. Como não consegue segurar uma criança de oito anos? Aí é complicado.

Esse pai reclama por ter sido chamado repetidas vezes, uma vez que acha que a professora deveria resolver os problemas, e não ficar dizendo que o filho não tem jeito. Reclama, pois se sente ignorado por só ouvir críticas da professora. Uma das vezes que veio conversar, a normalidade durou três dias, até que o filho brigou novamente e foi parar no hospital.

Cícero – Quando a gente vem conversar, ela fala – ‘seu filho não tem jeito’. É só isso que ela sabe falar. Agora, duas vezes eu já falei com ela: se meu filho não tem jeito com você, coloca com outro professor, vamos tentar mudar de sala. Não é o primeiro ano que ele está estudando, já estive em outras escolas. Já teve ocorrência lá, é normal com criança. Ora, a partir do momento que o professor só sabe criticar o aluno, o próprio aluno chega em casa e diz: “A minha professora não corrigiu o meu caderno”. Então já se deixa jogado mesmo.

Vários pais citam problemas com a perua de transporte, pois a criança não retorna com o transporte escolar, pois consegue sair sem ser percebido e permanece fora de escola. Os pais colocam a responsabilidade no funcionário que controla a saída dos alunos, mas há outras reclamações neste sentido.

Cícero – (...) vim procurar o meu filho e não estava na escola. Cadê o meu filho. Não sabe não? Porque não tem uma pessoa que abre e fecha a porta? Simplesmente a escola liberou o garoto. A pessoa que fica na porta do colégio é que deve saber, deve ter o controle de todos os garotos que vão de perua ou não e conhecem todo mundo. Deixou o meu filho sair. Estava do outro lado da escola, brincando com outras crianças. E se acontecer alguma coisa, quem é que se responsabiliza?

Pedro – Porque meu filho entrou na perua escolar “Vai e volta” e aconteceu uma vez de ele sair antes da perua chegar. O que aconteceu? – saiu do portão para fora para comprar bala, numa rua perigosa dessa. Onde está a professora? Vê se tem alguém aí. Entra, pega e não deixa ir do portão para fora. Só deixa a criança sair quando chegar o responsável. Chegou no portão, não deixa sair não, porque se o aluno sai é atropelado e aí quem é o culpado – é a escola.

Na imersão os professores apontaram vários fatores que contribuiriam para as dificuldades: os pais não cobram os deveres de seus filhos, professores efetivados no meio do ano, descontinuidade dos projetos governamentais, forma equivocada na implantação do sistema de ciclos/progressão automática, número insuficiente de professores para atender alunos com dificuldade e para atender as novas demandas da comunidade. Um aspecto que não surgiu nas entrevistas,

mas que aponta o agravamento da situação, foi a implantação do programa de pré e pós-aula, sem o necessário aumento do quadro de professores e funcionários, gerando muitos transtornos para os alunos, direção, pais, professores e funcionários. Existia um preconceito em alguns professores em relação às condições sociais (classe de trabalhadores), o que levava a uma postura desfavorável no relacionamento com os pais, atribuindo os problemas de aprendizagem a tais condições, mas que essa visão estaria sendo revista gradualmente. Alguns professores com menor experiência admitem a dificuldade de despertar o interesse dos alunos. Os professores e os funcionários apontaram a importância do papel e do estímulo da família para a motivação dos alunos. Existe um reconhecimento unânime (pais, professores e funcionários) dos esforços da direção para atrair e envolver os pais. A direção reconhece que precisa aprender a se relacionar melhor com a comunidade. Alguns pais notam as melhorias e alguns já haviam sido convidados para assistir aulas junto com o filho, sugerindo que os professores deveriam ser melhor preparados para trabalhar com crianças, mais pacientes, que explicassem melhor as lições, dessem mais condições para os alunos fazerem suas tarefas, que demonstrassem mais autoridade para lidar com indisciplina na sala de aula.

Justificativas para o afastamento dos genitores

Nesta constelação estão agrupadas as unidades de significados relacionadas às razões e motivos apresentados pelos pais que fazem com que não compareçam à reunião de pais: inibição, disponibilidade de tempo e insatisfação com a escola.

A *inibição dos genitores* foi citada por vários entrevistados. As falas sugerem que essa inibição está relacionada à identidade social, de ser alguém inadequado para estar ali. Na constelação 'Disposições afetivas de pais homens na relação com a escola' há uma unidade de significado relacionado a esta: constrangimento na interação com o professor.

Jorge – Porque a mãe é mais social com o professor, ela chega e já vai entrando e vai conversando com o pessoal (...) porque é mulher. A gente fica lá esperando (...) chega lá, só tem mulher, só tem duas pessoas igual a eu. [mim]

Ribamar – Os pais ficam inibidos em iniciar fala em público. Tem que pensar o que vai falar. Pais ficam constrangidos nas reuniões com muitas mulheres e poucos homens.

Uma variante de inibição aparece quando dizem que não participam para evitar confronto ou constrangimento.

Walter – O pai preocupa também com o comportamento do aluno na escola. Acho que se o seu filho não se comporta bem na escola, desculpe a palavra – é um capetinha – você vai lá na escola com vergonha, com medo, porque vai levar bronca do professor. Às vezes nem comparece na reunião por causa disso. Fica com medo de ter encrenca. – Olha, seu filho fez isso, quebrou a vidraça, então a pessoa não comparece na reunião, então acho que é um erro, acho que tem que comparecer. Pelo contrário se o seu filho é bom, já toma iniciativa para comparecer na escola.

Marco – (...) Oh, você viu aquela mãe? Aquele pai? A professora deu a maior bronca nele. Poxa! que chato não é? Nossa, que vergonha! Fica marcado, é chato, eu mesmo não venho.

Ronaldo – Eu acho que deveria ser ‘estilo assim’: não só para ouvir reclamações sobre os filhos porque ele cometeu algum delito na escola, aprontou alguma arte, mas vir para ouvir as qualidades do filho porque é agradável para qualquer pessoa receber elogios e ver o que ele está fazendo, está tendo resultados.

A maioria dos genitores entrevistados mencionou que a maior dificuldade tanto para acompanhar a escolarização dos filhos quanto para comparecimento às reuniões é a pouca **disponibilidade de tempo**.

Marco – Porque eu saio, levanto às 4 da manhã, saio às 4h30, trabalho com transporte escolar, levo criança, trabalho lá no Morumbi sabe, então chego nove e meia [21h30] em casa, quando chego meu filho está dormindo. Quando chego é tomar banho, dar um beijo no moleque e dormir para levantar cedo. Eu fui levar meu filho porque

eu estou de férias. Aí escutei um rapaz que estava lá solicitar à escola – ‘Não dá para o sr. marcar uma reunião num sábado que vai vir bastante gente?’ Sabe o que ele falou? – ‘Ah, no sábado é quando a gente descansa’.

Alguns pais trabalham inclusive nos finais de semana ou no período noturno e um dos presentes afirmou estar presente na reunião por ser domingo, o seu dia de folga.

Ribamar – O tempo é realmente muito pouco para isso. Quem mais acompanha essa parte, inclusive nesta escola, pois tenho dois filhos aqui nesta escola e dois na outra escola, é minha esposa. A outra fica mais perto de mim, eu estou sempre lá. Agora, aqui como é um pouco mais distante, a minha esposa é quem mais participa, vem na escola no caso de reunião, no caso de necessidade. E hoje eu vim aqui porque é domingo e eu estou em casa e eu vim. Essa parte de participação é ela quem faz.

Ronaldo – Infelizmente as circunstâncias hoje em dia não permitem. Em questão de horário, eu acho que as escolas deveriam abrir um horário separado porque muitas vezes seu filho estuda de manhã só que você trabalha de manhã, então eu acho que deveria ter um esquema. Você poder conversar com o diretor da escola e estar passando a situação sobre seu filho em outro horário.

Marco – Eu mesmo, estou falando pela minha pessoa, para mim vir não tem jeito, a não ser que a escola comunicar num sábado dá para mim vir, às vezes, sábado também eu faço um bico, trabalho de motorista.

Outro motivo para o afastamento apontado pelos pais foi a insatisfação com o tratamento dado pela escola para problemas que surgem com os filhos. Algumas formas de atuação dos professores são consideradas ineficazes para resolução dos problemas e este fato faz com que alguns pais passem a não vir nas reuniões seguintes. Alguns pais consideram uma falta de interesse da professora em resolver os problemas.

Pedro – Continua a mesma coisa e o pai já não vai mais, deixa para a mãe.

Cícero – A questão que eu vejo com muito dos pais – quando surge um problema o pai vem e não resolve, e quando chamam novamente, por aquele mesmo problema, vira uma coisa contínua (...) calma aí, já fui chamado uma vez, já falei o que podia ser feito. (...) se já fui uma vez e não resolveu, porque eu vou de novo?

Na percepção de um pai falta abertura da escola para uma participação mais efetiva dos pais – acha que a escola convida apenas para festas, mas não se sente convidado para participações mais efetivas.

Cícero – Vai ser uma festa, aí eles chamam os pais.

Jorge – O que mais chamou a atenção naquela reunião da escola? [dirigida pelo professor H]. Se tivesse tido mais diálogo, seria melhor [O prof. H simplesmente comunicou as deliberações da escola e não abriu, nem incentivou o diálogo].

Na imersão foi apontado pelos professores que justamente os pais de filhos mais problemáticos são os que não comparecem às reuniões. Outra justificativa dos professores é a progressão automática que, além de afastar os pais, fragilizou os professores. Outros professores acreditam que os pais são omissos por não darem efetiva importância à educação/escolarização dos seus filhos.

A questão de gênero

Pretende-se que essa constelação englobe as diversas unidades de significados relacionadas a diferenças entre homens e mulheres quanto a divisões de papéis profissionais, familiares, domésticos e, sobretudo, parentais. O pressuposto teórico é que muitas dessas diferenças são construções sociais. Um dos fenômenos mais conhecidos e arraigados é o 'machismo'. Outros dois fenômenos muito comuns, mas que têm sofrido mudanças: atribuições para as tarefas domésticas (que tem sido assumido por homens desempregados) e a responsabilidade pela provisão financeira da família (que tem sido assumida indistintamente por ambos os sexos). Com esta constelação busca-se compreender a questão de gênero em relação à participação dos pais na

escolarização dos filhos. A educação machista reserva ao homem a obrigação de prover materialmente a família e à mulher a educação dos filhos. Um pai reconhece que esta mentalidade é muito arraigada na maioria dos homens e é difícil mudar. Isso aconteceu devido à restrição de tempo, que é algo que dificulta a participação de ambos, o pai vai menos do que a mãe na escola.

Cícero – Na minha opinião, [participação do homem] é mais falta de interesse mesmo, entendeu? É mais cômodo deixar tudo para a mulher fazer e ele ficar só observando. Tem muitos pais que dizem: “A minha obrigação é só trazer as coisas para dentro de casa”. É a parte machista dos homens. – Trazer as coisas para casa e as mulheres resolverem os problemas dos filhos. Se for para pai resolver, são poucos os que conversam. Para a maioria é mais fácil pegar um chinelo, uma cinta e bater. Para eles é muito mais prático. Muitos pensam assim. Para conseguir ser correto mesmo tem que ser que nem cavalo. Só olha para frente. Só. É mentalidade machista também entendeu?

Ribamar – Para mim, é mais difícil mesmo porque o meu tempo é mais pouco. Apesar de que o tempo dela é também muito pouco, porque ela trabalha de domingo a domingo. E o tempo da gente é pouco, mas a participação dela é bem maior do que a minha.

Todos falam juntos – Eh! sobra mais para a mãe (...) normalmente, quando mulher pode ir, o homem delega para ela. Comparece apenas quando a mãe está impossibilitada. [um reconhecimento unânime de que as mães assumem mais esse encargo].

Segundo os pais, a mulher dá conta de mais atividades que o homem. Essa afirmação tem duplo sentido: é um elogio e é uma justificativa naturalizante para abdicar da sua carga.

O afastamento dos pais homens resulta em uma perda de atualização com os assuntos em curso na escola, o que realimenta o afastamento.

Ronaldo – A maior parte dos homens trabalha e a mulher só cuida de casa, ou ela faz um biquinho (...) tem um pouco mais de tempo disponível. E, por isso o homem acaba ficando desse jeito, com falta de experiência em conversar com a escola. Eles ganham o dia. E aí têm duas, três, quatro reuniões que ele não vai. Ele passa a não ficar tão atualizado.

Outro aspecto relacionado a gênero é a sociabilidade, facilidade e disposição para abrir relacionamentos sociais com outros pais.

Pedro – Pais são diferentes das mães, elas criam laços de amizade com outras mães da escola.

Estes dois aspectos de gênero realimentam um círculo vicioso: o pai não vai por estar desatualizado; não indo fica cada vez mais desatualizado. O pai não vai porque não tem amizade com outros pais; não indo, sente-se cada vez menos incluído na comunidade. Desse modo, logicamente é a mulher que participa mais.

As mães em geral são mais sociáveis e dão mais opiniões (participação e interação) enquanto os pais, apesar de acharem interessante, ficam mais calados e só observam. Um dos pais chega a afirmar que a escola chama os pais, mas ele sente que, de fato, a escola espera a presença da mãe. Ambos estão preocupados com a educação dos filhos, porém com ações diferentes: o pai pressiona e a mãe acompanha e incentiva, aliviando a pressão.

Ronaldo – A mãe, não, qualquer conversinha que dá – sabe como é coração de mãe, né? Sempre alivia um pouco a barra.

Outra característica da diferença de gênero é que, segundo alguns pais, a escolaridade dos filhos não faz parte das conversas em roda de amigos.

Ronaldo – Porque normalmente conversa de homem, geralmente é [sobre] carro, futebol, mulher, dinheiro e passeio e sobre trabalho também. Não envolve escolaridade de filho. (...) A questão não é ser constrangedor ou não fazer o jeito da pessoa estar comentando. É que em si a maioria dos pais não têm o hábito de comentar a vida escolar dos filhos.

Na constelação “Questões de Gênero”, uma unidade de significado que se mostrou importante é a que agrupa as **diferenças dos pais e mães na geração anterior**. Vários pais colocaram a importância da presença da mãe na sua

escolarização. Esses pais usam essas lembranças como exemplos para a educação dos filhos, buscando repassar aquilo que recebeu das mães, principalmente a atitude de valorizar a educação.

Cícero – Não [o pai não estimulou o estudo], foi por mérito meu. Não era uma pessoa que se interessava muito não. Minha mãe já incentivava bastante, chegava junto. A minha mãe hoje é um espelho para mim, é o que eu faço para o meu filho. No começo eu não gostava muito não, era aquele tipo e aluno que se tivesse um colega e dissesse vamos jogar bola eu desviava do caminho e ia jogar bola. Mas ela chegava junto (...).

Os pais, quase na totalidade, contam como suas mães interferiram em sua vida escolar, estimulando e acompanhando de modo bem próximo.

Ribamar – Olha, a minha mãe tinha muita preocupação. Meu pai não, sempre foi largadão. Ele não sabia ler, nem assinar o nome dele sabia. E não sei se é por esse motivo que ele não se preocupava não. Pelo contrário – ele não impedia, vamos dizer assim, mas também não incentivava de forma alguma, e nem sequer perguntava – você não vai para escola hoje? – Isso não fazia parte dele, não. Enquanto minha mãe incentivava e empurrava para estudar. Realmente nesta parte ela foi mais do que uma guerreira, e graças a ela eu aprendi um pouco.

Apenas dois pais citam a influência paterna na sua escolarização.

Miguel – É verdade, tive muita chance, meu pai me empurrava para escola, ele era alfaiate, inclusive era ele que fazia nosso uniforme, calça azul, camisa branca, com aquela gravatinha que colocava com um broche aqui. Fazia tudo e de tarde chegava em casa com roupa igual que parecia com o chão de tão sujo que era. Ia para a escola e no caminho subia no pé de manga (...).

E nestes momentos de reflexão sobre o passado, um pai comenta que a vida faz rever fatos que aconteceram com ele no passado e compreender a intenção de seus pais durante sua formação.

Ronaldo – Meu pai pegou no pé, minha mãe pegou no pé, foi mostrando como é as coisas. O filho de primeira mão, quando ele entra na fase de adolescência (...) digo por mim mesmo, eu achava que era muita ‘pegação’ de pé, muita ‘encheção’ de saco (...), mas depois, ele passa a conversar com pessoas da mesma idade, de escolaridade e ele vê que alguns não sabem, então ele vê a importância do pai e da mãe. Bem, isso nunca é na hora, a gente vê depois.

A questão de gênero foi pouco citada na imersão, pois não era o foco dos trabalhos. Existe uma rápida citação de professores que aponta que as mães participam mais que os genitores e que estes têm mais autoridade na família.

Diretor

Esta constelação emergiu por força própria, por conta de ter sido mencionado em inúmeras conversas entre os pais, ao comentar que a atuação do diretor tem sido decisiva para melhorias no dia-a-dia da instituição. Os pais relatam medidas que ele implementou juntamente com a comunidade – professores, alunos, pais e funcionários. A maioria dos pais entrevistados já teve contato com ele, pois ele circula pela escola e tem contato direto com a comunidade.

Miltom – O Tomaz [diretor], não estou querendo criticar e nem discreditar, ele manda recado só para o aluno ou aluna – Ó pai, tem um recadinho aqui para o senhor. Ai vai passando. Ele manda a segunda, a terceira, a quarta e vai indo. Aí tem uma hora que você chega aqui e vai acabar tomando bronca (...). Oh, cansou de mandar recado, cansou de mandar recado, chega uma hora que o Tomaz já não deixou ele entrar mais. Enquanto o seu pai ou sua mãe não vier aqui você não entra mais. (...) A bomba está estourando aqui, o pai e a mãe têm que estar sabendo se o cara aprontou, brigou ou ele discutiu com a professora, com o professor. Porque o esquema do Tomaz [diretor] é assim, ele quer esclarecer as coisas porque às vezes o aluno acaba escondendo mesmo, é aquele medo não é? – Oh (...) aí depois meu pai ou minha mãe vai chegar em casa e eu vou tomar uma surra!.

Existe unanimidade entre os pais quanto à abertura, disponibilidade e atenção do diretor para com a comunidade.

Miltom – (...) acho que seria bom chegar e conversar com o Tomaz, porque ele é muito aberto para esse tipo de coisa. Às vezes ele nem fica sabendo de determinadas coisas, a prioridade para ele é o 1º. turno, a molecadinha, dá um toque conversa com ele, você e a senhora, conversa para ver se ele dá jeito.

Ronaldo – Acho que deveria ter um esquema você poder conversar com o diretor da escola e estar passando a situação sobre seu filho em outro tipo de horário.

Cícero – O diretor é legal, convida, sempre chama, tranquilo.

Donizete – [os pais] Tem que dialogar com o diretor para arrumar essa casa para não cair.

Miltom – Eu nem espero ser chamado, eu venho, eu converso sempre com o Tomaz. (...) Pergunto para o Tomaz: – Então, posso conversar com o professor para saber das coisas? Ele dá autorização, eu venho, converso.

Miltom – É o Tomaz tem muito disso. Ele aceita por exemplo, alguém vem aqui dar uma opinião, ele pensa naquele negócio e aplica aqui dentro.

Um pai destaca a atitude do diretor em proteger os alunos de constrangimento.

Miltom – Essa coisa de professor e professora estar chamando na frente de todo mundo, acho errado. Tanto que fizemos diversas reuniões com o Tomaz [diretor] e passamos isso para ele, tanto que desde o ano passado e ele já conversou com todos os professores. Oh! leva lá embaixo que a função é lá embaixo então você está lá embaixo com o menino e a menina e está ali conversando. É o que eu estou falando, tem muita coisa que ele manda e o pai e nem a mãe não estão nem sabendo.

Milton – Agora você vê, tem muita gente que critica o Tomaz, o sistema dele, mas só que o sistema dele está dando certo.

Alguns pais solicitam ao diretor que proporcione o encontro com pais e mestres nos finais de semana, mas até o momento, ele não pode acatar esta solicitação.

Pedro – Bom, quer dizer que a gente pode faltar no serviço e às vezes o patrão nem aceita. Você pode descontar o dia. Eu fui lá entendeu. Não dá para fazer no sábado, então eu nem venho, não dá.

Marco – O horário que a gente sai também. Eu saio cedo, 4 h da manhã eu estou na rua já e chego às 8h da noite e trabalho de segunda à sexta e às vezes até no sábado se (...). Eu fui levar meu filho porque eu estou de férias aí [escutei] um rapaz que estava lá [solicitar à escola] – Não dá para o sr. marcar uma reunião num sábado que vai vir bastante gente? Sabe o que ele falou? – Ah, no sábado é quando a gente descansa.

Capítulo 4

DISCUSSÃO

Eu me sinto à vontade com pessoas porque eu trabalho com o povo [é cobrador de ônibus]. Mas aqui não é a mesma coisa. Eu me sinto mais tímido em falar com a professora.

Donizete
[pai de aluno]

O propósito principal deste trabalho foi aprofundar a compreensão de como os pais de classe popular vêem o seu papel na escolarização de seus filhos e a sua participação nas atividades promovidas pela escola. Para tanto, foram realizados quatro encontros, totalizando 11 entrevistas com pais ou responsáveis – homens. As entrevistas transcritas foram analisadas, segundo um olhar hermenêutico, resultando daí oito constelações.

Nesta etapa do trabalho – discussão – buscou-se articular os significados das constelações na direção da compreensão do fenômeno escolhido. Essa articulação entre constelações é um processo não-linear, isto é, as relações são multidirecionais ou colaterais e se admite de antemão a inconclusividade ou permanente que-fazer do que é humano (Freire, 2005: 84) e a superposição – um elemento de uma categoria pode estar em outra categoria (Lahire, 2004).

O primeiro ponto a ser considerado, que a princípio seria apenas um problema da prática de pesquisa, mas que por conta do tema proposto é uma importante informação a ser analisada, é a dificuldade encontrada para trazer os pais para as entrevistas. Inicialmente planejou-se realizar dois encontros, um encontro para entrevistas e um segundo encontro para a devolutiva, com os mesmos participantes. Conforme relatado no item 2.5, na seção “Dificuldades para conseguir os participantes para as entrevistas”, como no primeiro encontro vieram apenas três dos doze “confirmados”, foi realizado um segundo encontro (com um pai) e mais um terceiro (com um pai), portanto dois encontros adicionais,

sendo que, na devolutiva, vieram seis pais, porém nenhum dos que estiveram nos encontros anteriores. No estágio inicial do projeto²⁷ mais amplo no qual estava inserida, durante a análise da documentação e das entrevistas com professores e pais, esperava-se alguma dificuldade nesta atividade, entretanto havia uma esperança de que não fossem tantas, pois tomamos o cuidado de contatar pessoalmente os selecionados, e foram escolhidas datas de finais de semana para os encontros.

Essa experiência relatada anteriormente remete diretamente ao tema do trabalho: como os pais homens vêem a sua participação, e é importante para comprovar um fato que é difícil para aqueles que têm interesse em trazer os pais homens para a escola, mas que faz parte da realidade concreta. Para trabalhar na superação desse desafio, deve-se partir das justificativas fornecidas pelos pais para a não participação, considerando-as com respeito e credibilidade, enfim tendo uma escuta atenta e respeitosa. É importante que se considere cada uma das justificativas, contextualizando-as nas condições de vida desses pais. As principais delas foram: *insatisfação com a escola* (por ser chamado para resolver o mesmo problema, por achar que o professor não tem interesse em resolver efetivamente, ou por achar que a escola não dá efetiva abertura para a participação dos pais, provavelmente por ter participado de alguma atividade em que o representante da escola foi muito diretivo e intransigente); *disponibilidade de tempo* (longa e irregular jornada de trabalho, às vezes incluindo os finais de semana) e diversas formas de *inibição* (ao interagir nos encontros com presença maciça de mães e com professores).

De modo geral o problema que desencadeia a insatisfação, discórdia ou impasse entre pais e professores pode ser configurado como um “círculo vicioso”: professores têm dificuldades de manter a disciplina e atenção em classes com uma quantidade elevada de alunos (40); pais são chamados para receberem reclamações sobre seus filhos e solicitação para que façam alguma intervenção; alunos com dificuldade para acompanhar o desenvolvimento das aulas dizem se

²⁷ Uma etapa inicial do projeto *Diálogo e Participação* consistiu no diagnóstico participativo, momento em que todos os segmentos da instituição (gestores, professores, alunos, pais e funcionários) foram convidados a dar seu parecer a respeito de educação, escola real, ideal e desejada; para tal, vários encontros foram realizados.

sentir “burros”, ou que o professor não ensina direito e, por isso, sentem-se desmotivados a ir à aula. A intervenção que o pai consegue realizar não resolve o problema, a escola o convoca novamente e a tensão aumenta. Eventualmente o pai castiga o filho, conforme a fala de alguns pais. Essa atitude desagrada à escola e ao aluno. Os vínculos afetivos positivos são quebrados.

Conforme Thin (2006) este círculo vicioso é resultado de lógicas diferentes. A do professor é uma lógica escolar, com uma linguagem e regras operacionais próprias, educação para autonomia, uma lógica escriptural-téorica, segundo um projeto pedagógico de longo prazo. A lógica dos pais das classes populares é diferente, em geral, não dominam as regras operacionais da escola, a disciplina é obtida por meio da presença física, pressão e, eventualmente, aplicação de castigo; a lógica é oral-prática e têm objetivos mais imediatos. Agravado pelo fato de a sua própria escolarização ter sido precária e, portanto, não poder desempenhar o papel de “professor oculto” que dá continuidade às atividades da escola, as intervenções ao alcance desse pai, são insatisfatórias, segundo as expectativas do professor.

Pelo lado do professor, nas entrevistas iniciais, eles reconheceram as dificuldades do seu ofício, as limitações para lidar com classe numerosa e com alunos muito indisciplinados, com incidentes que envolvem agressões físicas e roubos. Disseram sentir desânimo, solidão e desmotivação por serem apontados como os principais culpados. Acreditam que a principal solução seria a maior participação dos pais.

Esse círculo vicioso configura o que Thin (2006) denomina de um problema estrutural e na qual a vítima maior é o aluno, cada vez mais desqualificado. Problemas desta natureza não se resolvem apenas com esclarecimentos ou com a simples presença dos pais na escola (Thin, 2006 e Lahire, 1997).

É importante que se reconheça as diferenças de lógicas e as condições sociais das classes populares. Conforme a fala do diretor, alguns professores ainda não teriam incorporado o fato de que as famílias dos alunos são de classes populares e teriam preconceitos depreciativos (“favelados”, “não se interessam pela escolarização dos filhos”, “famílias desestruturadas”).

O encaminhamento desse problema estrutural não pode ser feito, segundo apenas a lógica da escola, ou as expectativas do professor. Estão em jogo polaridades dialéticas (identificadas nas entrevistas com professores e pais, na fase inicial).

Retomando o que foi anunciado anteriormente, o referencial dialógico de Paulo Freire é especialmente adequado, pois propõe que as contradições e impasses sejam, por meio do diálogo, enfrentados, expressos, refletidos e discutidos.

Algumas questões fundamentais emergem: Que responsabilidades podem ser atribuídas aos pais em relação aos problemas que ocorrem *dentro* da sala de aula ou *dentro* da escola? O que é legítimo, o professor esperar ou cobrar dos pais em relação aos problemas que ocorrem *dentro* de salas de aula? Os professores poderiam colocar suas solicitações de modo mais adequado, isto é, respeitando as condições sociais e culturais desses pais?

Outra justificativa para a baixa participação foi a pouca disponibilidade de tempo, incluindo finais de semana. Pôde-se comprovar este fato durante o processo de convite e confirmação para nossas entrevistas. Inicialmente foram contatados 12 pais que estiveram presentes na escola em alguma atividade do projeto *Diálogo e Participação*, o que indicaria alguma disponibilidade para a participação. Na véspera do encontro foram contatados novamente para relembrar o encontro e o horário. A maioria que não veio foi por motivo de trabalho ou de compromisso familiar mais importante. Apenas um não veio por ter se desentendido politicamente com o diretor. Notou-se também que aqueles que participaram das entrevistas foram avisados que haveria uma devolutiva, mas nenhum deles retornou, mesmo tendo sido feito um comunicado pessoal, ou seja, o fato de um pai participar de alguma atividade não significa que participará de outras. Não podem ser considerados pais que nunca vêm à escola, mas a presença é irregular. Uma justificativa é a indisponibilidade de tempo. Por outro lado, segundo a fala dos pais que estiveram na devolutiva, se para aquele encontro fossem convidadas as mães, teria enchido a sala, por estar ocorrendo no sábado. O que indica que existem outros fatores.

Um ponto que chamou a atenção ao longo de todo o trabalho foi a do *constrangimento e inibição* dos pais. Este ponto permeia transversalmente a percepção dos pais sobre a sua participação na escolarização. Existe o constrangimento por ser minoria, constrangimento na interação com o professor, inibição por ser minoria entre as mulheres e por se sentir inadequado quanto à sociabilidade. Este conjunto de disposições afetivas parece confirmar concretamente o conceito de autodesvalia (Freire, 2005) e o de identidade social (Bock, 2003). Um dos principais esforços dos educadores, sobre a proposta de Paulo Freire, é justamente criar condições para que os autodesvalidos se libertem da condição de oprimido, começando pelo resgate de suas dignidades. Não é uma luta fácil, como bem ilustra a história da família Mozart (Elias, 1995).

Uma das questões muito presente é a do *apoio efetivo dos pais na escolarização*. Percebe-se o peso do capital cultural (Bourdieu, 1998) dos responsáveis para se efetivar as possibilidades de apoio: conseguir assumir o papel de “professor oculto” (Paixão, 2006) que continua as atividades pedagógicas em casa ou, então, restringir-se a “observar se as letras estão bonitas”. Por outro lado, esta atitude de “observar se as letras estão bonitas” pode não ser pouco, se inserida num contexto de “integração social e simbólica da experiência escolar” (Lahire, 2004), onde a escolarização assume um significado amplo e acompanhado de amorosidade (Freire, 2003 e Lahire, 2004).

Uma fala quase unânime dos pais diz que o papel do genitor é o de pressionar, cobrar, determinar limites e eventualmente punir. Segundo a lógica das famílias da classe popular (Thin, 2006), é o que está ao alcance dos pais, quando podem estar presentes fisicamente e atuando pontualmente. A punição física ou coação psicológica está muito associada a situações limites nas quais o pai sente-se cobrado pelo professor por problemas que não são solucionados pela advertência verbal. A punição física não é solução que satisfaz a qualquer dos implicados (aluno fica revoltado, ressentido e rebaixado, o professor sabe que prejudica o aluno e o pai fica aborrecido por agredir o filho).

Um fator que está significativamente relacionado à percepção que os pais têm do seu papel na escolarização de seus filhos e da sua participação nas

atividades promovidas pela escola é a *questão de gênero*. A mentalidade machista é uma construção social (Costa, 1983) que influencia na divisão de papéis entre o pai e a mãe (Paixão, 2006). Tal tipo de mentalidade naturaliza as justificativas para a divisão de responsabilidades entre os pais (Paixão, 2006; Carvalho, 2004; Sigolo e Lollato, 2001; Zanella et al, 1997). A maioria das falas que justifica a pouca participação dos pais homens na escolarização tem alguma relação com este mito, inclusive por meio de “elogios” à mãe (“*dá conta de fazer mais coisas*”, “*é mais sociável*”, “*está mais por dentro*”, “*é mais paciente*”). A mentalidade machista aparece também no fato de os homens não conversarem sobre a escolaridade dos filhos em rodas de amigos. Essas justificativas são reforçadas recursivamente: é melhor a mãe ir porque está mais atualizada com os assuntos, a mãe se dá melhor na escola porque está mais integrada. Uma tautologia...

Uma figura chave na dinâmica da realidade pesquisada é a do *diretor*. Partindo do estabelecimento de uma visão do futuro (“ambições” da comunidade para “chegar a um padrão de excelência em nível nacional”) em conjunto com a equipe da escola e com a comunidade, passando pela liderança na construção de bons vínculos com a comunidade e entre a equipe de trabalho e atuando no dia-a-dia em direção das transformações desejadas.

As propostas do diretor e equipe dessa instituição é um exemplo real do que Paulo Freire denomina de “*inédito-viável*” – em cinco anos, sair de uma escola com péssima imagem, pais ausentes ou hostis, desrespeito no trato com os alunos, instalações deterioradas para uma escola elogiada, instalações bem conservadas e uma comunidade em crescente integração (começando por ora com as mães). O diretor tem consciência de que estão desenvolvendo uma mudança de longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Paulo Freire

Como pesquisadora, considero importante reconhecer que iniciei este trabalho ocupando um lugar de professor, para o qual a solução óbvia e principal é “trazer os pais” para estreitar o relacionamento e a parceria na desafiante tarefa de educar as crianças. Uma solução em si própria e incondicional. Eu ainda não havia me apropriado da lógica que permeia o pensamento e o modo de vida dos pais em estudo.

A partir do momento que se percebe a necessidade de se “descer” desse lugar que é inevitavelmente “dominante”, a imersão muda de qualidade – deixa de ser meramente intelectual para se tornar existencial e as orientações de Paulo Freire passam a ter maior significância. As justificativas dos pais deixam de ter apenas um sentido de “desculpas para a omissão”, elas expressam um movimento de expulsão dos pais pela escola. E os baixos níveis de valor pessoal e de aspirações deixam de ser restrições individuais para serem compreendidos como limitações estruturais de uma identidade social.

Enfim, essa oportunidade de contatos mais estreitos com a realidade vivida e com a literatura específica, possibilitou uma ampliação não só da minha perspectiva como também um crescimento enquanto ser social.

A questão, instigante e desafiadora, que se coloca no momento de finalização deste trabalho é como encontrar as condições que definem o que é possível e o que é impossível? Ou, qual o caminho para o inédito-viável? (Paulo Freire). Ou, como ajudar as crianças e os professores para o sucesso improvável? (Lahire). As respostas a essas questões não estão em nenhuma teoria ou competência individual. Problemas estruturais requerem a força do coletivo, conforme as propostas de Paulo Freire.

Ao longo deste trabalho foram emergindo algumas idéias, relacionadas ao tema que apresento como sugestões para futuras pesquisas:

Como a equipe da escola (diretor, coordenadores, professores e funcionários) vê e atua para a participação dos pais homens na escolarização dos filhos e nos projetos coletivos?

Como os pais homens que cursam ou cursaram o programa EJA – Educação de Jovens e Adultos – participam na escolarização dos seus filhos?

Como os cursos de pedagogia (graduação ou educação continuada) podem melhor preparar os professores, coordenadores e gestores para interação efetiva com a comunidade?

Como pais homens, desempregados crônicos, podem contribuir na escolarização dos filhos?

Como os avôs, homens aposentados, podem contribuir na escolarização dos netos?

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ANDRADE, Carlos Drummond de F. *Diante da Criança*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- APPLE, Michel. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta?. In: Veiga, Ilma & Cunha, Maria I. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksnan, 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º. grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 37, p. 84-89, maio, 1981.
- BASTIANI, J. *Working with Parents. a whole school approach*. Nottingham: Nottingham University, 1993.
- BHERING, Eliana. & SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A Relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 191-216, março, 1999.
- _____ ; DONADUZZI & CORDEIRO, Maria Helena. A representação social do apoio familiar no processo educativo das crianças: a perspectiva de educadores da pré-escola. In: *Psicologia da Educação*, São Paulo, 18, p. 11-32, 1º. Sem de 2004.

- _____. & DE NEZ, Tatiane B. Envolvimento de Pais em Creche: possibilidades e dificuldades de parceria. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 63-73, jan.-abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BOCK, Ana Mercês B. Psicologia da Educação: Cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Maria Eugênia M. & ANTUNES, Mitsuko Ap. M. (org.) *Psicologia escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BORDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- BUENO, B.G. & GARCIA, T.F. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 77, n. 186, p. 263-281, mai./ago., 1996.
- CAETANO, Luciana M. C. Relação escola e família: uma proposta de parceria. In: *Dialógica – Revista Acadêmica Digital dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM – Faculdade de Americana, Americana-SP*, ano 1, n. 01, jul./dez. 2005.
- CAMPOS, Maria M. M. Escola e Participação Popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. Tese de Doutorado ao Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- CARVALHO, Maria do C. B. de & GUARÁ, Isa M.F.R. A Família: um sujeito pouco refletido no movimento de luta pelos direitos da criança e do adolescente. In: *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.*, São Paulo, IV (1), p. 45-48, 1994.
- CARVALHO, Maria Eulina. P. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola – Família. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr., 2004.
- _____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 143-155, 2000.
- CARVALHO, M. P. de & VIANNA, C. P. Educadoras e mães de alunos: um des-encontro. In: BRUSHINI, Cristina, (Org) SRJ, Bila, (Org) *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero, FCC/DPE, 1994.

- CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 70, p. 65-73, ago., 1989.
- CASAS, Ferran. *Calidad de vida de la infancia y políticas integrales*. V Congresso de Intervención Social (Área temática: Família e Infância). Madrid, 1998.
- CENTRO BRASILEIRO DE ANÁLISE E PLANEJAMENTO; SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO; SÃO PAULO (SP) Secretaria de Assistência Social e Prefeitura da Cidade de São Paulo. Mapa da vulnerabilidade social da população da cidade de São Paulo: Zonas Norte, Oeste e Centro. São Paulo, 2004.
- CHAVES, A .M.; e BARBOSA, M. F. Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudos de Psicologia*. [S.L.], v. 15, n. 3, p. 29-40, 1998.
- CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHECHIA, Valéria A., ANDRADE, Antônio S.. Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos. In: *Seminário de Pesquisa*, V, Ribeirão Preto, S.P., TOMO II, LIVRO DE ARTIGOS, p. 207-219, 2002.
- CODY, Frank & SIQUEIRA, Silvia. *Escola e comunidade: uma parceria necessária*. Cotia: Íbis, 1997.
- COELHO, A. S. B. F. *A influência da estrutura do ensino no fracasso da aprendizagem*. Temas Sobre Desenvolvimento. v. 3, n. 18, p. 28-37, 1994.
- COLE, A. & KNOWLES, G. *Teacher development in partnership research: a focus on methods and issues*. American Educational Research Journal, v. 30, n. 3, Washington, 1993.
- COSTA, Albertina O.; BRUSCHINI, Cristina & SARTI, Cynthia A. A família em destaque. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, p. 7-22, nov., 1994.
- COSTA, Antônio C. G. *A Relação Família Escola*. <http://www.aspx?id=3> acesso em 24 fev. 2005.
- COSTA, Jurandir F. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- COTTON, K. & WIKELUND, K. R. *Parent involvement in education*. School Improvement research Series. Portland, 1997.

- CUNHA, Marcus V. A desqualificação da família para educar. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 46-64, nov., 1997.
- CUNHA, Marcus V. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 77, n. 186, p. 318-345, maio./ago., 1996.
- CYSTER, R.; CLIFT, P.; BATTLE, S. *Parental Involvement in Primary Schools*. Windsor: NFER Publishing Company, 1979.
- DAUBER, S. L., & EPSTEIN, J.L. Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: SUNY Press, 1993.
- DEMO, Pedro. *Complexidade e Aprendizagem. A Dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.
- DIAS, M. L. *Vivendo em família: relações de afeto e conflito*. São Paulo: Moderna, 1992.
- ELIAS, Norbert. *Mozart Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- EPSTEIN, Joyce. School and Family partnership. In: ALKIN, M. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, 6th Edition. New York: MacMillan, 1151, 1992.
- _____. *School and Family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family*. Marriage and Family. Review, V. 1-2, p.99-126, 1990.
- _____. Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. kaufmann, & F. Losel (eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints*. New York/Berlin: Aldin/ de Gruyter, 1987.
- _____. *Parents' Reactions to Teacher Practices of Parental Involvement*. The Elementary School. Journal, 86, 277-294, 1986.
- _____. & SANDERS, Mavis G. *What We Learn from International Studies of School-Family-Community Partnerships*. Childhood Education 74, n. 6, 392-394, 1998, acesso em 4 de março de 2005.
- EHRLICH, M. I. Parental involvement in education: a review and synthesis of the literature. In: *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, v. 7, n. 1, p. 49-69, 1995.

- ELKIN, Frederick. *A criança e a sociedade*. Rio de Janeiro: Block, 1968.
- ESTEVÃO, Carlos V. Escola e Participação – O lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação / Fundação CESGRANRIO*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, out./dez., 1993.
- FALCÃO, Filho. Participação dos Pais no Processo Educacional: desafio ou impossibilidade? *Revista Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 7, n. 42, p. 8, 1989.
- FERNANDES, Nivia C. *Um caso de intervenção de psicopedagogia institucional: “crianças que não aprendem”*. Monografia de especialização em Psicopedagogia, Pontifícia Universidade de São Paulo, 2001.
- FERRAZ, C. Esses Pais de Alunos. *Nova Escola*, n. 02, p. 48-51, 1986.
- FRAIMAN, Leonardo P. *A importância da participação dos pais na educação escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia / Universidade de São Paulo, 1997.
- FREIRE, Ana M. A. Notas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 40ª. edição, 2005a.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005b.
- _____. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *Conscientização teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- GADOTI, Moacir. & col. *Paulo Freire uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF, UNESCO, 2001.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

- GENTILE, Paola. Fala, Mestre! – Entrevista com Antonio Nóvoa. *Revista Nova Escola* 142. Ed. Abril, maio/2001, p.13-15. Apud. Material didático PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA / 2004.
- GOMES, Jerusa V. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: CARVALHO, Maria C.B. (org.) EDUC, Cortez Editora, 1997.
- _____. Relações Família e Escola – Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo. In: *Idéias*, São Paulo, FDE, n. 16, p. 84-92, 1995.
- _____. Socialização Primária: tarefa familiar? In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, p. 56-61, nov., 1994.
- _____. Relações família e escola – Continuidade / descontinuidade no processo educativo. *Série Idéias*. São Paulo, n. 16, p. 84-91, 1993.
- _____. Família e Socialização. In: *Família e Educação*, Psicologia USP, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 93-105, 1992.
- GRÜNSPUN, H. e GRÜNSPUN, F. Assunto de escola. In: *Assuntos de família: relacionamento-sexo-Tv-droga-escola*. [S.L.]: Almed. [S.D.]
- HADDAD, Lenira. A Relação Creche – Família: relato de uma experiência. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 70-78, 1987.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- JOWETT, S. & BAGINSKY, M. *Parents and Education: a survey of their involvement and a discussion of some issues*. Educational Research, v. 30, n. 1, feb, 1988.
- JOWETT, S.; BAGINSKY, M.; MACNEIL, M. M. *Building bridges: parental involvement in schools*. NFER Research Library: Great Britain, 1991.
- KREIDER, H. *Early childhood digest: families and teachers as partners*. <http://npin.gov/respar/texts/parschoo/n00099.html>, acesso em 4 de março de 2005, 1998.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sônia Goldfeder. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- LAREAU, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, v. 60, p. 73-85, 1987.
- LEFÈVRE, Fernando. Família, Relativismo Cultural e Injustiça Social no Campo do Desenvolvimento Humano. In: *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.*, São Paulo, IV (1), p. 40-44, 1994.

- LUNA, Sérgio V. *Planejamento de pesquisa. Uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2003.
- MALDONADO, M. T. *Comunicação entre pais e filhos*. Petrópolis: Vozes, 1998/1991.
- MANTONDON, Cléopâtre & PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora, 2001.
- MARTINS, Joel & BICUDO, Maria A. V. *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia Fundamentos e Recursos Básicos*. São Paulo: Centauro Editora, 2005.
- MINERVINO, C. A. S. M. Relacionamento entre pais e filhos. *Revista Pediatria Moderna*. São Paulo, v. 33, n. 9, p. 740-743, setembro, 1997.
- MIRANDA, Marília. G. O processo de socialização na escola: a evolução social da criança. In: LANE, S. & CODO, W. *Psicologia Social – o homem em movimento*. Ed. Brasiliense, 1989.
- MITSCH, R. *Alimente o potencial do seus filhos*. Trad. Cecília C. Bartolotti. São Paulo: Loyola, 1996.
- MIZUKAMI et al. *Experiência de ensino-aprendizagem: vamos ajudar nossas crianças?*. Relatório de Pesquisa. UFSCar, 1998.
- MOROZ, Melania & GIANFALDONI, Mônica H. T. A. O Processo de Pesquisa: Iniciação. *Série Pesquisa em Educação*, v. 2. Brasília: Editora Plano, 2002.
- NAKAYAMA, A. M. *A disciplina na escola: o que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1o grau*. São Paulo, Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1996.
- NICOLAU, Marieta L. M. *Escolarização e socialização na educação infantil*. *Acta Scientiarum* 22 (1): 1190-0125, 2000.
- _____. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo: Ática, 2002.
- NOGUEIRA, Maria A., ROMANELLI, Geraldo & ZAGO, Nadir. *Família & Escola trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: Bourdieu, P. *Escritos de Educação*, Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

- NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Cadernos de Educação*. PAIDÉIA, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Fev/ago, 1998.
- OLIVEIRA, Lélia de Cássia F. *Escola e família numa rede de (des)encontros. Um estudo das representações de pais e professores*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
- PAIXÃO, Lea P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. in: Müller, Maria Lúcia R. & Paixão, Lea P. (orgs). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EduFMT, 2006.
- PARO, Vitor H. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã Editora, 2000.
- _____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã Editora, 2000.
- _____. Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública. In: *Idéias*, São Paulo, FDE, n. 12, p. 39-47, 1992.
- _____. A utopia da gestão escolar democrática. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev., 1987.
- PASSOS, Inah; CARVALHO, Marília & SILVA, Zoraide I. F. Uma experiência de gestão colegiada. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 81-94, agosto, 1988.
- PATTO, Maria H. S. A família pobre e a escola pública: anotações de um desencontro. In: *Psicologia USP*, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.
- PERRENOUD, Philip. *Dez novas competências para ensinar*. Artes Médicas Sul, 2000.
- PINTO, E. e cols. Contribuição para a análise dos indicadores sociais e familiares do atraso escolar. *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo, v. 4, n. 21, p. 2-9, 1994.
- PINTO, C. Reunião de Pais: Uma Experiência no Colégio Imaculada Conceição. *Revista Pedagógica*, 3 (14), 32-33, 1985.
- REALI, Aline M. M. R. & Tancredi, Regina M. S. P. Interação Escola-Famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, M. G. & REALI, A. M. *Formação de Professores práticas pedagógicas e escola*, São Carlos, Edufscar, 2002.

- _____. *Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil*. <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tregalin.PDF>, acesso em 24, fev. 2005.
- _____. Desenvolvendo uma metodologia de aproximação entre a escola e as famílias dos alunos com a parceria da universidade. In: *Anais do IV SEMPE-Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão*, São Carlos, 20-31, ago., 2001. <http://www.itoi.ufrj.br/sempe/73-p35.htm>, acesso em 24, fev., 2005.
- _____. Interação escola-família: buscando compreender a visão de professores. *Relatório de Pesquisa, 2001*. www.bdt.d.ufscar.br/tde_arquivos/8/TDE-2004-12-06T14:57:23Z-295/Publico/DissRCZ.pdf, acesso em 25, fev., 2005.
- ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M.C.B. (org.) EDUC, Cortez Editora, 1997.
- _____. Papéis familiares e paternidade em famílias de camadas médias. In: *ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 19. Caxambu/MG. 17 a 21 de out. de 1995. GT – Família e Sociedade.
- _____. Paternidade em Famílias de Camadas Médias. In: *Estudos de Pesquisa em Psicologia*, www2.uerj.br/~revispsi/v3n2/sumariov3n2.html, 2004, acesso em 26 de maio de 2005.
- _____. NOGUEIRA, M. A. & ZAGO, N. (orgs.) *Família & Escola trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- SARTI, Cynthia. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M.C.B. (org.) EDUC, Cortez Editora, 1997.
- _____. Contribuições da antropologia para o estudo da família. In: *Família e Educação*, Psicologia USP, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 69-76, 1992.
- SENA, Maria das Graças de C. *A educação das crianças: representação de pais e mães das camadas populares*. Tese Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1991.
- SIGOLO, S. R. L. e LOLLATO, S. O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores, In: CHAKUR, C. R. de S. L. (org). Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial / UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Problemas da educação sob o olhar da psicologia Editora, 2001.

- SILVA, Maria A.S.S.; RIBEIRO, Maria J.R.; SAMPAIO, Maria M.F. & QUADRADO, Alice D. A escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 43-50, nov., 1995.
- SILVEIRA, Paulo (org.). *Exercício da Paternidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SIPAVICIUS, N. A. A. *O rendimento escolar na 1ª série do 1º grau em duas escolas públicas paulistanas: um estudo com uso de regressão múltipla*. Didática. São Paulo, v. 28, p. 115-129, 1992.
- SMITH, T. *Parental and Pre-school*. London: Grant Macintyre, 1980.
- SMOLKA, A. Família e Escola: o que as crianças percebem e nos dizem. *Leitura: Teoria e Prática*, 8 (13), 33-36, 1989.
- SPÓSITO, Marília. P. Família e educação: Uma questão em aberto. In: *Revista de Psicologia da USP*. Família e educação, v. 3, n. 1/2, 1992.
- _____. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.
- STRECK, Valburga S. Família e escola: em busca de condições de empoderamento. In: *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 37, n. 158, p. 187-203, 2001.
- SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda R. & BRANDINI, Regina C. A. R. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora Ltda., 2004a.
- _____. *Diálogo e participação: a prática dialógica na família, escola e comunidade*. São Paulo. /Projeto de pesquisa enviado para FAPESP/, 2004b.
- _____. *A Relação Família/Escola. Desafios e Perspectivas*. Brasília: Editora Plano, 2003.
- _____. Família-Creche: parceria em um projeto educacional. *Relatório de Pesquisa*. Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia da Educação, PUCSP, 2001.
- _____. A família como um locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. In: *Ver. Brás. Est. Pedag.*, Brasília: v. 18, n. 197, p. 14-25, Jan./Abr., 2000.
- _____. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. In: *Idéias*, São Paulo, FDE, n. 28, p. 213-225, 1997.
- _____. Teorias e “Teorias” de Família. In: CARVALHO, M.C.B. (org.) EDUC, Cortez Editora, 1997.

- _____. De que famílias vêm nossos alunos? In: SERBINO, R.V. e GRANDE, M.A.R.L., São Paulo, Editora UNESP, 1995.
- _____. Educação para a família: uma proposta de trabalho preventivo. In: *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum*, São Paulo, IV (1), 1994.
- THIN, Daniel André R. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: Müller, Maria Lúcia R. & Paixão, Lea P. (orgs). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EduFMT, 2006.
- TROPPMAIR, H. Autoridade dos pais. *Revista do professor*. Porto Alegre, v, 12, p. 46-47, abril/julho, 1996.
- UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. 2004.
- VALENTE, M. L. L. C. *Fracasso escolar: problema de família?* Dissertação (Mestrado) em Psicologia. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília-SP, 1993.
- VASCONCELLOS, C. S. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, São Paulo, v. 4, p. 101-115, 1995.
- VEIGA, Ilma P. A. (org). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Papirus, 1999.
- VIANNA, Cláudia P. Divergências mas não antagonismos: mães e professoras das escolas públicas. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p. 39-47, 1993.
- VITALE, MARIA A. F. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, M.C.B. (org.) EDUC, Cortez Editora, 1997.
- WOLFENDALE, S. *Empowering parents and teachers working for children*. Londres: Cassel, 1992.
- _____. *Parental involvement in children's development and education*. London: Gordon and Breach, 1983.
- ZAGO, Nadir; ROMANELLI, Geraldo & NOGUEIRA, Maria A. *Família e Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- ZANELLA, A. et al.(1997). Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In: ZANELLA, A.; SIQUEIRA, M. J. T. & MOLON, S. I. (orgs.) *Psicologia e práticas sociais*, Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 145-154, 1997.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

NOME: _____

DOC.DE IDENTIDADE Nº. _____ SEXO: (M) (F)

DATA DE NASCIMENTO. ____/____/____

ESCOLA: _____

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____

CEP: _____ TELEFONE: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DA PESQUISA: RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA PERSPECTIVA DA PARTICIPAÇÃO MASCULINA: PAIS

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Profa. Dra. Heloisa Szymanski e Nivia Caratin Fernandes

CARGO/FUNÇÃO: Professora do Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia da Educação; Aluna do Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia da Educação

AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA: sem risco (probabilidade que o indivíduo sofre algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se expressam as participações dos pais homens na escolarização de seus filhos e nas instituições escolares. Este trabalho poderá auxiliar a relação família-escola e a participação dos pais em encontros que visem à construção de projetos futuros no âmbito da Psicologia da Educação. A participação não é obrigatória. Entretanto, seus relatos são de extrema importância para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da Psicologia da Educação. Fica garantindo aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V – INFORMAÇÕES DE NOME, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Profa. Dra. Heloisa Szymanski e Nivia Caratin Fernandes
Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação – PUCSP
Rua Monte Alegre, 964 – Perdizes – São Paulo – Fone: (11) 3670-8527

VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que, depois de convenientemente esclarecido pelo pesquisador e de ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

S.Paulo. / /

Participante da pesquisa.

Pesquisador