

ESCOLA E FAMÍLIAS DE PERIFERIA URBANA: O QUE DIZEM SEUS PROTAGONISTAS SOBRE ESTA RELAÇÃO E O QUE PROPÕEM PARA AS INTERAÇÕES*.

MARINI, Fabiana - UFSCar.

GT: Educação Popular /n.06

Agência Financiadora: FAPESP

Este artigo constitui parte da minha dissertação de mestrado, intitulada “A relação entre a escola e as famílias de periferia urbana: em busca de possibilidades de aproximação”. O objetivo central do estudo foi promover uma discussão sobre propostas de aproximação e relacionamento entre escola e as famílias de periferia urbana.

O trabalho foi realizado com duas famílias de bairro periférico e com um professor e uma professora de séries iniciais do Ensino Fundamental que pertenciam à escola do bairro, onde os filhos e as filhas das famílias frequentaram até a quarta série, buscando em suas falas indícios de construções acerca da relação família-escola e alternativas de trabalho conjunto.

Considerado de fundamental importância na garantia do sucesso escolar das crianças, o acompanhamento da escolaridade dos alunos por suas famílias é, hoje, tema em destaque nas discussões escolares, principalmente nas falas dos professores, que, constantemente, queixam-se da falta de participação dos pais na complementaridade de seu trabalho, atribuindo à família responsabilidades pelo mau desempenho escolar da criança. Tal quadro é ainda mais grave quando se tratam de crianças de periferia urbana, cuja população encontra-se em quadro de pobreza, na qual a cultura e organização familiar se distanciam do modelo defendido e esperado pela escola.

Como destaca POSTIC (1995), todas as pessoas atribuem características a outras de acordo com uma fantasmática que lhe está vinculada, de acordo com seu modo de agir, pensar e conceber o mundo. Isto significa que o imaginário também invadiria as relações entre os professores e os alunos, as famílias e os professores e entre os próprios alunos, antes mesmo de vivenciarem o ensino e as interações, uma vez que já possuem algumas expectativas a respeito do “outro”, que podem ser reforçadas ou totalmente modificadas pela experiência cotidiana¹.

* Este artigo é referente ao resumo do capítulo de um livro a ser publicado.

¹ Postic (ibid.) aborda a questão de gênero como fator que influencia as relações entre professores e alunos. Em seu estudo dedica-se a descrever e analisar as relações dos alunos e das alunas com seus professores e professoras de matemática e de língua: na presença do professor do sexo masculino, os alunos se sentiriam mais ameaçados, e por isso, submeter-se-iam ao seu mando, já com as alunas a sedução seria a base do relacionamento; na presença da professora, a situação seria diferente pois as alunas seriam suas aliadas, por com elas identificarem-se, e os alunos tomariam posição de agressores.

De acordo com SOLÉ (1999), no caso dos professores, o que os leva a formar uma dada representação² de um certo aluno ou de sua família é a maior ou menor proximidade de sua “imagem de aluno e família ideal”, variável para cada professor, mas com algumas características comuns: no caso dos alunos, participação, respeito pelas normas propostas, dedicação etc., que está vinculada às normas institucionais. No caso das famílias: o modelo de família nuclear, de classe média etc. , que corresponde aos padrões dominantes.

Já no caso dos alunos e das famílias, o principal fator de suas representações sobre a escola e os professores é o elemento afetivo: a disponibilidade dedicada à criança, o respeito que lhe é transmitido, a capacidade de mostrar-se acolhedor etc.

Frente à relação conflituosa ou acusativa que frequentemente se estabelece entre a escola e as famílias, fui buscar entender como se organizam e se relacionam as práticas sociais das duas instituições, ou seja, família e escola.

É sobre as perspectivas desses sujeitos de que falo a seguir. Início pela minhas explicitações teóricas, para melhor localizar a perspectiva que aqui se adota. Sigo, destacando as bases metodológicas do trabalho, para depois, dar voz às famílias, ao professor e à professora.

1. As referências teóricas

Constituindo o primeiro e mais importante grupo responsável pela tarefa socializadora da criança, a família constitui-se como mediadora fundamental entre o indivíduo e a sociedade, “pois faz a primeira inserção da criança no mundo social objetivo, à medida que promove a aprendizagem de elementos culturais mínimos: linguagem, hábitos, costumes, padrões de comportamentos” (GOMES, 1992, p.96).

MARQUES (1994), ressalta a importância da linguagem neste processo de constituição de identidade de ser humano genérico e individual, cuja família atua de forma decisiva.

Nas palavras de HELLER (1992, p.20), indivíduo é sempre, “simultaneamente, ser particular e ser genérico”. A particularidade do indivíduo se caracteriza pela unicidade e irrepetibilidade que se processam numa complexidade contínua. Esta complexidade se baseia na assimilação da realidade social dada, bem como às capacidades dadas de manipulação das coisas.

Segundo a autora, a particularidade implica uma relação com o “eu”. As necessidades humanas tornam-se conscientes no indivíduo por meio das necessidades do ‘eu’, uma vez que a dinâmica básica da particularidade individual humana seria a satisfação dessas necessidades. Todo conhecimento de mundo desenvolvido pelas pessoas e suas respectivas reflexões acerca desse mundo seriam movidos por esse ‘eu’.

Também o genérico está “contido” em todo homem, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano, embora seus motivos sejam particulares.

² O termo de representação está sendo aqui utilizado como imagens, idéias, concepções de mundo que os sujeitos possuem sobre a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.

A individualidade do homem constitui, portanto, a particularidade e a genericidade. O grau de individualidade é que varia de acordo com as condições de manipulação social e da alienação, levando o indivíduo a se fragmentar cada vez mais em papéis sociais³.

Assim, cada indivíduo, com base na suas próprias experiências, passa a desempenhar cada papel de maneira singular, podendo assumir uma variedade de papéis ao mesmo tempo, como por exemplo o que uma mulher pode desempenhar: de filha, de esposa, de mãe, de professora, etc. (MELLO, 1998).

Um outro aspecto a considerar a esse respeito é que um indivíduo nem sempre desempenha seu papel do mesmo modo. Os professores não agem da mesma forma com todas as crianças e as famílias, nem uma mãe com cada um de seus filhos, portanto, estão imbricados nessas relações fatores tais como a disposição imediata do indivíduo numa dada situação e o contexto social ali presente.

Em toda individualidade, encontram-se escolhas relativamente livres dos elementos genéricos e particulares. Quanto mais unitária e, portanto, mais consciente for essa individualidade, maior a possibilidade de dispor de um certo “âmbito de movimento no qual pode escolher sua própria comunidade e seu próprio modo de vida no interior das possibilidades dadas” (HELLER, 1992, p.22).

Nas análises de ELKIN (1981), a família transmite às crianças alguns padrões de comportamento característicos da cultura mais ampla e, outros, peculiares à própria família, que caracterizam a trajetória histórica de seu grupo.

Porém, a família não é a única via pela qual se pode tratar a questão da socialização, uma vez que, no decorrer da vida, novas interiorizações ocorrem.

Isso significa que por mais importante que seja o conteúdo interiorizado na família, a criança interage com outros grupos, desenvolvendo suas próprias percepções, experiências e maneiras de reagir.

Assim, a escola é também uma das mais importantes agências de socialização no atual contexto – tornando-se um palco privilegiado, que permite apreender o movimento de socialização.

Sendo socializadas geralmente dentro do âmbito familiar, as crianças levam para a escola as experiências e estratégias de vida aprendidas na vida em família por meio das relações de gênero, de classe, de pertença a um bairro etc. Ao encontrar-se com os padrões defendidos pela escola, seu relacionamento com a instituição vai envolver ambivalência, exclusão, preferências, aprovações e ratificações, que incidem na construção global da particularidade das crianças.

³ Ao analisar a relação de um indivíduo com determinado papel, HELLER (1989) destaca quatro tipos de comportamentos que podem ser desenvolvidos:

1. plena identificação com o papel: forma direta de revelar a alienação, podendo chegar à dissolução da personalidade.
2. Incógnito dissimulado: embora o indivíduo não se identifique com seu papel, é capaz de penetrar em seus elementos e em sua função social, aceitando e aproveitando-se da realidade para manipular os demais em benefício próprio.
3. Incógnito opositor: o indivíduo representa o papel que lhe é exigido no mundo, embora não abandone seu núcleo humano, já que distancia sua personalidade daquele papel. O homem desta perspectiva, encontra-se em contraposição com o mundo em que vive.
4. Recusa do papel (rebeldes): o indivíduo atua sem inserir-se nos comportamentos do tipo “papel”.
- 5.

Nesse sentido, entender a alteridade⁴ torna-se fundamental para compreender melhor a questão do outro, uma vez que trata da visão do eu e do outro na relação (o que sou e o que é diferente em mim do outro).

Falando com o outro (dialogando com ele), é que reconheço nele uma qualidade de *sujeito*, comparável ao que eu mesmo sou (TODOROV, *ibid.*, p.128). Referindo-se à colonização espanhola dos países da América, o autor destaca que a relação entre os espanhóis (colonizador) e os índios (colonizado) é uma relação de dominação, cujo colonizador não reconhece o outro, impondo-lhe seus próprios valores, ao mesmo tempo que recusa em admitir que são sujeitos com os mesmos direitos que ele, mas são diferentes. Desse modo, a diferença é inferiorizada e se transforma em desigualdade para referendar uma relação de poder.

De maneira similar, as atividades e a organização da escola revelam expectativas de posição, com demarcações de lugares, previsão de papéis e de valores que visem à reprodução. No entanto, é também nesse âmbito que as diferenças se anunciam e que a alteridade pode se fazer reconhecida. Isso acontece quando os sujeitos são considerados em suas diversas posições sociais que se associam ou por vezes são divergentes.

Dito de outra forma, a escola precisa compreender as diferenças, com o intuito de aprender sobre si mesma e sobre o “outro”. Com base em HÉRITIER (1999), pode-se dizer que o fato de aceitar os outros como eles são, de maneira indiferente, não é base suficiente para sua própria significação, explicitação e compreensão. Ao considerar o outro como diferente, surge a necessidade de contextualizá-lo e de reconstruí-lo dentro do processo de configuração social de nossa cultura com o intuito de compreender sua complexidade.

Partindo desse princípio, é possível vislumbrar que família e escola, mesmo possuindo diferenças entre as obrigações de cada uma, devam se aproximar na tentativa de rever os papéis tradicionais que as envolvem, bem como de se relacionarem de forma complementar, não como forças distintas e separadas.

Essa aproximação possibilitará a concretização de um diálogo igualitário entre as partes que, segundo FLECHA (1997), permite considerar as diferentes apreensões em função da validade de seus argumentos, independente da posição que a pessoa ocupa. Todas

⁴ TODOROV (1993, p.183) aponta três eixos para entender a problemática da alteridade: 1. julgamento de valor (plano axiológico): o outro é bom ou mau, gosto ou não gosto dele; 2. ação de distanciamento ou aproximação em relação ao outro (plano praxiológico): adoto os valores do outro, identificando-me a ele, ou assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem.(indiferença); 3. plano epistêmico: conheço ou ignoro a identidade do outro.

possuiriam o mesmo direito de falar aquilo que pensam, sentem, suas dificuldades, suas angústias, sem o receio de serem humilhadas, repreendidas ou excluídas do grupo.

Pelo lado da escola, entendemos que os professores e as professoras se caracterizam como mediadores dos processos educacionais que ocorrem na instituição.

Zanella et al., citado por BHERING & BLATCHFORD (1999), ressalta que, em decorrência do desencontro de opiniões entre professores e pais e, do “desconhecimento por parte dos professores, equipe pedagógica, equipe administrativa e apoio, do que pensam os pais sobre a escola e o papel que esta desempenha” (BHERING & BLATCHFORD 1999, p.51), a participação dos pais continua limitada e restrita a poucos contatos durante o ano.

Outro apontamento sobre o distanciamento dos pais em relação à escola é feito por PARO (1992), analisando que o professor dificilmente se sente estimulado a respeitar o direito dos pais à informação e a atender alunos cujos pais não vão à escola, uma vez que os considera desinteressados pela vida escolar dos filhos, quer pela falta de tempo ou pela falta de preparo.

Nesse processo, põe em evidência as formas dominantes e as particulares de práticas sociais que permeiam o cotidiano da escola e das famílias, e as relações entre estas duas agências socializadoras, torna-se necessidade. Trata-se de tomar conscientemente os conteúdos que atravessam as práticas educativas, tais como as relações de classe, de etnia, de gênero etc., realizadas nestas duas agências para poder construir alternativas de um diálogo mais igualitário entre elas, em benefício da escolarização das crianças.

No caso do tema aqui abordado, os estudos sobre gênero trazem contribuição fundamental tanto para entender as múltiplas formas de homens e mulheres atuarem na escola, como para analisar, na docência, as relações e expectativas que o professor e a professora estabelecem com as famílias.

LOURO (1997), afirma que entender o gênero⁵ como constituinte da identidade dos sujeitos significa compreender os sujeitos como tendo identidades múltiplas, plurais, que se transformam, que não são fixas nem permanentes e que podem, até mesmo, ser contraditórias. Contudo, ao instituir a identidade do sujeito, assim como a etnia, a classe, o sexo, a nacionalidade, o gênero ultrapassa o mero desempenho de papéis, uma vez que faz parte do sujeito e o constitui.

Dessa forma, os sujeitos se constroem como feminino ou masculino nas suas relações sociais, atravessadas por diferentes práticas, discursos, representações, símbolos, arranjando e desarranjando seus espaços sociais, suas disposições e suas formas de ser e estar no mundo. Segundo LOURO (1997, p.28),

⁵ O conceito de gênero aqui utilizado é definido por Scott (1990), como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e um primeiro modo de dar significação às relações de poder, entre outros autores (Louro, Carvalho, Ridenti, Barbieri).

“essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe”.

Portanto, Vianna & Ridenti, citadas por AQUINO (1997) destacam que as diferenças podem reforçar as desigualdades de gênero quando atribuímos a elas “valores permanentes sem atentarmos para as possibilidades de ruptura e de construção de novas definições do que é socialmente concebido como masculino e feminino” (AQUINO, 1997, p. 101).

Desse modo, o olhar para as diferenças significa a necessidade de considerarmos a escola não apenas como um espaço de práticas e de relações de gênero que podem produzir estereótipos e preconceitos, mas também resistências, novos valores e atitudes, permitindo-nos elaborar um distanciamento crítico que possibilite enxergarmos para além das visões dominantes sobre as relações entre homens e mulheres e sobre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade (p.103).

2. As bases metodológicas

Entendendo o sujeito como único, mas inserido em contextos que o formam e que são parâmetro para a construção de sua subjetividade, é importante considerar tanto a perspectiva do sujeito sobre o vivido, como o contexto no qual ele se insere e que ampara suas construções pessoais.

Neste sentido, DUBAR (1998) defende a necessidade de articulação entre a localização de posições de inserção social ocupadas por um sujeito e a interpretação que esse sujeito faz do que vive. Portanto, indica a necessidade de atribuir às duas trajetórias (objetiva e subjetiva) igual importância, uma vez que, por um lado, têm-se as posições ocupadas pelo indivíduo e, de outro, a interpretação que ele faz de suas relações, experiências, a sua maneira de explicar a sua própria trajetória nas posições ocupadas. Por isso uma caracterização sócio-econômica da população que frequenta a escola que atende o bairro onde moram os sujeitos participantes da pesquisa, entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio e em vídeo com dois casais moradores do bairro de periferia urbana e com um professor e uma professora da escola do bairro, bem como anotações em um diário de campo se compuseram como fonte de dados.

Levando-se em conta as questões de gênero, foram escolhidos uma professora, um professor, pais e mães, com o intuito de evidenciar as implicações presentes nas relações entre eles/as. Em linhas gerais, as características dos participantes são:

Família 1 – Cecília e Celso⁶: possuem quatro filhos (uma menina de quinze anos e três meninos, um de dezesseis anos, outro de cinco anos e um bebê recém nascido); não possuem escolaridade. Celso tem 50 anos, trabalha catando sucatas nas ruas e é padrasto da menina e do menino mais velho. Cecília é dona-de-casa e possui 35 anos.

Família 2 – Janira e Joel: possuem três filhos (um menino de onze anos e duas meninas, uma de treze e outra de quinze anos) e têm a guarda de uma sobrinha de três anos. Joel, 35 anos, estudou até a terceira série do Ensino Fundamental e se encontra afastado do serviço por problemas de saúde (transportadora de frango). Janira, 29 anos, estudou até a segunda série do Ensino Fundamental e trabalha de empregada doméstica.

Professora Aline: 26 anos, solteira, formada em Magistério, numa escola estadual da cidade e Pedagogia, numa universidade pública da mesma cidade. Possui experiência de um ano, como professora efetiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino.

Professor Pedro: 37 anos, casado, formado em Magistério, numa escola estadual da cidade, Pedagogia em Universidade pública de outro estado e Letras em Faculdade particular de outra cidade. Possui experiência de doze anos como professor de séries iniciais e finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino e Ensino Médio na rede estadual de ensino.

Em se tratando de um estudo que visa compreender, nas falas pessoais, o universo conceptual dos sujeitos, os significados que eles atribuem às suas experiências, a partir de suas inserções sociais no mundo que habitam, além de sua existência no tempo (QUEIROZ, 1987; BRANDÃO, 1995), essa pesquisa compôs tanto dados quantitativos como dados qualitativos, tendo na entrevista seu principal instrumento.

A opção pelas entrevistas gravadas em vídeo ocorreu por conta da tentativa de aproximar mais os sujeitos envolvidos na investigação, pois acreditava que as imagens poderiam oferecer ao espectador uma visualização mais abrangente das pessoas investigadas e suas perspectivas do que os dados escritos, podendo provocar-lhe possíveis sensibilizações e reflexões.

Para descrever o contexto da pesquisa, foi utilizado um questionário sócio-econômico de populações, em momentos distintos. Num primeiro momento, em 1999, tal questionário foi aplicado às 512 crianças que estudavam na escola do bairro de periferia urbana. Depois, no final de 2000, este mesmo questionário foi realizado com as duas famílias, com o intuito de atualizar os dados e comparar a situação vivida pelas famílias em 1999 e 2000. A grande maioria das questões tinha caráter fechado e abrangiam temas como vida em família, escolaridade dos pais, trabalho, moradia, lazer, etc.

Na seqüência (no final de 2000 e início de 2001), as entrevistas semi-estruturadas com os casais protagonistas da pesquisa também foram realizadas. E, no decorrer do segundo semestre de 2001, foram feitas as filmagens com as famílias.

Quanto aos professores, estes foram contatados no final do ano de 2001, momento no qual fora apresentado o vídeo à professora, realizando-se a entrevista e a filmagem com ela. Já com o professor, devido a sua indisponibilidade de tempo, estes mesmos procedimentos ocorreram no início do ano de 2002. Posteriormente, apresentei os depoimentos filmados do professor e da professora às famílias, considerando suas discussões sobre o material.

⁶ Os nomes de todos os sujeitos são fictícios.

O teor dos depoimentos filmados das famílias versaram, basicamente, sobre os mesmos temas abordados nas entrevistas gravadas em áudio (trabalho, escolaridade, vida em família, criação de filhos, escolarização das crianças, relação com a escola, etc.). Com relação ao professor e à professora, o enfoque nas entrevistas foi dado às suas formações como docentes, suas práticas de ensino, suas experiências docentes e relação família-escola. Já o conteúdo da filmagem foi mais centrado nas suas opiniões acerca da relação família-escola e sobre suas considerações sobre a filmagem dos depoimentos das famílias.

Na apresentação dos depoimentos filmados das famílias à professora e ao professor e vice-versa, a discussão tratou da importância do trabalho docente como uma das formas de aproximar mais as famílias da escola, bem como da necessidade de maior conscientização dos pais (ou similar) em estarem participando mais da instituição.

Na organização dos dados buscamos priorizar as entrevistas individuais gravadas em áudio tendo em vista os objetivos do trabalho. Isto não diminuiu a importância dos outros dados advindos das demais fontes de dados, que também se mostraram úteis nas análises.

3. Conhecendo as perspectivas das duas famílias

Por meio dos depoimentos, foi possível perceber que os dois casais correspondem, de uma forma ou de outra, com os chamados da escola. A diferença entre eles pode ser destacada quanto à participação e envolvimento escolar, parecendo haver maior disposição e interesse do casal Janira e Joel do que Cecília e Celso, uma vez que estes se encontravam afastados da escola no momento da realização da pesquisa e seus filhos (a menina e o menino mais velho) haviam interrompido os estudos. Vale dizer que embora afastados da escola, quando seus filhos ainda estudavam, a mãe não deixava de olhar os cadernos para verificar a quantidade produzida, bem como não deixavam de mostrar seus interesses em participar mais da escola.

Constituindo-se como principal forma de aproximação, as famílias indicaram algumas de suas opiniões acerca das dinâmicas desenvolvidas nas reuniões escolares, destacando tanto aspectos positivos quanto negativos, com exceção de Celso que tem sua participação restrita às matrículas e algumas convocações escolares.

Como uma das características positivas das reuniões escolares, as famílias apontaram a importância que elas possuem no sentido de ficarem sabendo da vida escolar dos filhos. No entanto, Joel e Janira destacaram que elas não são suficientes nas informações prestadas de tudo aquilo que ocorre com seus filhos, uma vez que o modo como são organizadas não corresponde às expectativas das famílias, necessitando haver outras formas de interação, como no caso da participação de todos envolvidos na educação das crianças nas reuniões (pais, mães, professores, diretores, etc.) e dos telefonemas prestados às famílias, conforme indicam seus relatos:

Janira: “Tem dia que elas fala assim: vai começar a reunião às sete horas da manhã. A gente chega lá e fica esperando até às oito. Aí falta uma professora, falta outra, não vem ninguém; só vem uma que fala assim: eu não vou poder falar dessa matéria porque não sou eu que ensino, a fulana não veio. Então a gente acha que perde mais tempo lá ficando porque não entende nada”.

Joel: “ Eu fui na reunião, eu tô assinando um papel que eu fui, mas eu não sei o que está se passando lá. Sempre quando eu vou, depois eu vou na sala, ela me mostra o papel, tudo e aí é quando eu vou saber que o moleque não tá indo na escola. Eu acho que na minha opinião que ela devia ter ligado antes. Aí quando eu chego lá, ela vem me falá um monte, não, tinha que ligar antes, falar”.

Outro aspecto importante a destacar diz respeito aos motivos que as mães e os pais (ou similar) possuem para não freqüentarem a instituição, como a falta de compatibilidade de horários, destacada por Celso e Janira, que trabalham durante o dia e o desconforto em dialogar com o professor dos filhos pelo fato dele ser homem, como revelou Cecília.

Podemos dizer, por meio dos dados relatados pelos participantes, que o atendimento prestado pela escola às famílias, em dados momentos, mostra-se ineficaz. Conforme indicou Janira, algumas famílias têm sim o interesse em saberem das situações de seus filhos, podendo ajudar, mas possuem suas participações restritas a certos assuntos que geralmente são tratados apenas nas reuniões escolares e quando realmente são.

“Fui logo cedo, sete horas eu já tava lá. Aí eu esperei porque ela (professora) tava lá conversando com as outras, batendo papo, só via elas dando risadas e quando foi me atendê, me atendeu assim: `ah, quem é sua filha, me dá o nome dela aqui`, pôs lá e não falô nada para mim. Só disse que ia conversar amanhã com ela. Não deixô nem eu explicar o que tava acontecendo. Aí eu inté falei com ela em casa e ela disse `ah mãe, amanhã eu vou chegar lá e ela vai falar um monte para mim porque é isso que ela faz. Ela foi inté com medo, mas acho que ela nem presta atenção nas crianças que inté esqueceu, inté hoje, ela nunca conversou com a menina, nem me chamou mais para conversar, ficou assim”.

A importância que possui o/a professor/a na aproximação com as famílias também foi um dos aspectos muito destacados em todos os relatos, uma vez que a forma como pensa e age influem nas relações que estabelece com os alunos e suas famílias. Considerando as características peculiares envolvidas nos saberes docentes de cada professor/a, mencionadas anteriormente por MELLO (1998), haveria maiores disponibilidades de uns em detrimento de outros estarem envolvendo as famílias nas atividades escolares de seus filhos. Cecília disse gostar das reuniões pela atenção dada pela professora e Janira, Celso e Joel se posicionam a favor de um melhor atendimento dos professores prestado as famílias. Resgatando as reflexões sobre os papéis sociais, pode-se dizer que a inserção num papel, algo que a pertença a uma instituição impulsiona, também será uma barreira para a interação, porque o papel pode ser acompanhado de autoritarismo, de generalizações, de preconceitos e imobilismo que demarca claramente os níveis de hierarquia na relação família-escola.

A maioria das considerações feitas pelas famílias implicam a importância de se desenvolver um trabalho conjunto com a escola. Acreditam ser função de ambas as partes (família e escola) desenvolverem maior envolvimento dos pais no âmbito escolar, mostrando-se dispostos de acordo com suas possibilidades.

Cecília indicou a necessidade de maior conhecimento, por parte da escola, das razões que algumas famílias possuem de não freqüentá-la.

Quanto às propostas de aproximação, os depoimentos indicaram, basicamente, duas: a realização de discussões/debates/palestras e mudanças na organização das reuniões escolares. A realização de cursos também foi indicada por Cecília.

A primeira proposta pode ser explicada pela importância que as mães atribuem a estarem discutindo temas relevantes na criação dos filhos, como as drogas, violência, sexualidade, etc. Vale destacar que as discussões destacadas por Celso não têm o mesmo sentido daquelas tratadas pelas mães. Celso aborda a importância de se discutir os problemas surgidos dentro da escola com todos os envolvidos no processo de educação.

A outra proposta é defendida por Celso, uma vez que não participa das reuniões devido a incompatibilidade de horários e por Joel no sentido dos pais conseguirem obter maiores informações e estarem mais próximos da escolarização dos filhos. Já a indicação de Cecília a respeito da realização de cursos pode ser entendida pelo caráter profissionalizante que eles podem oferecer como melhoria de vida.

A proposta apontada por Celso quanto às reuniões escolares pode refletir a tendência que a escola tem de reduzir a família à figura materna, não propondo atividades que envolvam pais e outros responsáveis pela educação dos filhos. Isso pode ser entendido uma vez que a escola é caracterizada como sendo um espaço de mulheres, mães, professoras. Vale dizer que a disponibilidade de Joel frequentar as reuniões pode ser entendida pelo fato dele estar afastado do serviço, caso que não ocorria com sua esposa, que geralmente não conseguia participar das reuniões devido ao horário de trabalho. Isto significa a necessidade da escola promover atividades em horários alternados, para assim, oferecer condições de todos os envolvidos na educação das crianças poderem participar.

4. Conhecendo as perspectivas da professora e do professor

Diante dos relatos, pôde-se indentificar uma diferença entre as posições de Pedro e Aline quanto a função social da escola. Pedro parte do princípio de que a escola “faz seu papel”, bem como generaliza as famílias quanto suas participações escolares, não chegando a pensar na existência de outras formas desenvolvidas pelas famílias na escolarização de seus filhos, mesmo quando elas não freqüentam a escola, como revelou a família de Cecília e Celso. Os conselhos e as maneiras criadas por Cecília para acompanhá-los nos estudos (olhar quantidade de lição e letra nos cadernos) são alguns dos exemplos de suas predisposições que passam despercebidas pela escola. Isso mostra o quanto a escola e alguns de seus professores podem estar envolvidos por estereótipos que dificultam o estabelecimento de uma relação para com as famílias.

Já Aline destaca que a concepção pedagógica e política da escola deveria mudar, uma vez que estão pautadas em preconceitos de que crianças de periferia urbana não aprendem e suas famílias não são

interessadas no processo de escolarização de seus filhos. Desse modo, ela questiona o papel que, muitas das vezes, a escola estabelece com a população de periferia urbana (carência de algo), destacando a necessidade que esta tem de oferecer melhores condições de aprendizagem. Ressalta, ainda, que a participação dos pais está relacionada à concepção de trabalho de cada professor, causando em alguns casos, “uma certa barreira” à sua efetivação. O relato da professora se aproxima mais dos depoimentos das famílias, que chegam a apontar o trabalho docente como um dos elementos chave para o estabelecimento de uma interação positiva com as famílias.

Acerca da não participação escolar, Aline e Pedro concordam ao dizerem que os pais não sentem vontade de ir à escola ouvir falar mau dos filhos, mas divergem no sentido de abordá-la. Pedro atribui maior responsabilidade aos pais pelo seu desinteresse escolar pelo fato destes trabalharem, de não terem escolaridade ou, ainda, não possuírem a concepção de estar junto da escola enquanto Aline não. Ela ressalta que acha fácil trazer os pais para dentro da escola, já que a maioria deles participa.

No caso desta pesquisa, ambos, professor e professora, revelaram ter disposição para com os pais (ou similar), deixando seu espaço aberto para eles virem e poderem questionar. Aline atribui ainda a esta disposição o conceito de ajuda, no sentido das famílias participarem com suas colaborações.

Os depoimentos revelaram a existência de distinção entre o professor e a professora para com mães e pais dos alunos, mostrando que Pedro assume uma postura mais relacionada às características tradicionais de seu sexo (rígido e severo) e Aline, mais amigável, conselheira. Estas características podem determinar a reciprocidade ou não das relações entre escola-famílias e reafirmar as subordinações de gênero, como no caso de Cecília, enquanto forem condizentes com os estereótipos apresentados pelos padrões apropriados para este ou aquele sexo. Segundo Pedro, uma de suas principais dificuldades na docência é o fato dele ser homem, pois as famílias relacionam muito o exercício do magistério à imagem feminina, cujas professoras teriam funções semelhantes às mães nos cuidados das crianças. Já o professor se encontra relacionado à figura do pai, cuja autoridade e rigidez fazem parte do plano ideal desta posição.

Pensando no que apontaram as famílias sobre como as reuniões podem servir como mecanismos de exclusão para alguns pais (ou similar) de alunos, levando-os a se afastarem da escola, algumas das atitudes de Pedro podem caminhar para essa mesma direção, uma vez que ele costuma convocar para as reuniões escolares, apenas os pais (ou similares) dos alunos que apresentam maiores dificuldades. Já Aline parece obter um envolvimento maior das famílias, atendendo-as constantemente fora das reuniões, na porta de sua sala.

De formas diferentes, Pedro e Aline desenvolvem algumas práticas nas suas reuniões escolares que julgam ser importantes na aproximação das famílias. Aline tende a destacar nas reuniões aspectos positivos das crianças, incentivando as famílias à

participação. Já Pedro parte do princípio de que falar sobre as dificuldades das crianças é sua obrigação e o motivo do distanciamento das famílias.

Por meio das dinâmicas desenvolvidas por Pedro e Aline nas reuniões, podemos dizer que entre elas há diferenças. O fato de Pedro ter uma pauta estruturada do que falar evidencia sua preocupação em informar as famílias nas reuniões. Já Aline além de informar, realiza também discussões com as famílias por meio da leitura de alguns textos. É importante destacar que com essa atividade Aline chega a obter maior frequência das famílias nas reuniões, fato que não ocorre com Pedro.

Quanto ao papel esperado das famílias, Aline e Pedro destacaram a importância dos pais estarem mais próximos da escola e da escolarização de seus filhos. Ambos ressaltaram suas perspectivas pautadas na ideia de desenvolverem um trabalho conjunto com as famílias.

Conforme indicaram Aline e Pedro, existem muitas formas de se promover a aproximação com as famílias (palestras, participação das famílias dentro da sala de aula e da escola, Dia Nacional da Família na Escola), que está implicada à disponibilidade dos gestores e professores, mas especificamente ao planejamento e implantação de uma concepção de educação construída no trabalho coletivo. O conhecimento dos alunos e suas respectivas famílias, a construção de diálogo e de troca de informações não são possíveis quando se trabalha de forma individualizada, fragmentada.

Relacionando o que disseram as famílias com aquilo que ressaltaram a professora e o professor a respeito da relação família-escola é importante pontuar alguns aspectos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer os alunos e as famílias independente do modelo como se apresenta, quais são suas dificuldades, seus ideais, seus medos e anseios de modo a identificar suas características e particularidades que marcam a trajetória de cada família e conseqüentemente, do aluno atendido pela escola. Estas informações são fundamentais para que a escola e todos os envolvidos no processo de ensino possam avaliar o êxito de suas ações com o intuito de construírem propostas educacionais compatíveis com a realidade de seus alunos.

Em segundo lugar, como revelaram os dados da pesquisa, a relação família/escola é pautada sempre por expectativas em relação o que um sujeito espera do outro. A maneira como concebem uma a outra é permeada por diversos marcadores sociais e históricos (gênero, classe, etnia, raça, idade, profissão, geração etc), que determinam suas relações, podendo se apresentar como espaços de práticas que podem produzir estereótipos e preconceitos, que levam os indivíduos a se fragmentarem cada vez mais em papéis estereotipados, como demonstraram ser algumas das relações estabelecidas entre professor e mães de alunos, bem como espaços de resistências e novos valores, que consideram ser os indivíduos capazes de desenvolverem escolhas relativamente livres tomando-se os elementos genéricos e particulares (HELLER, 1992), não mais tendendo à alienação, mas sim às transformações.

E para que isto de fato ocorra é preciso que haja coletivamente, a construção de diálogo mútuo, permitindo a cada parte envolvida uma efetiva troca de saberes. Por meio das propostas levantadas, pode-se identificar que há várias maneiras de desenvolver a interação entre escola e famílias, como por

exemplo, a participação das famílias nas atividades escolares e promoção de palestras e debates, dentro de uma perspectiva de trabalho conjunto e compromisso daqueles que pretendem caminhar juntos na construção de um ensino de qualidade, juntamente com a participação das famílias.

Referências bibliográficas

BHERING, E; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p.191-216, 1999.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5ª ed. Campinas / SP: Editora da UNICAMP, 1995.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 62, v.19, abr./98. P.1-14.

ELKIN, F. **A criança e a sociedade**: o processo de socialização. Editora Blch, 1ª ed. Brasileira: 1968.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras – el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo**. Barcelona/Espanha: Paidós, 1997.

GOMES, J.V. Família e Socialização. In: **Psicologia – USP**, São Paulo, v.3, n. ½, 1992. p. 93-105.

HELLER, A **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 6ª ed.

HÉRITIER, F. O eu, o outro e a tolerância. In.: CHAGEUX, J. P. (org.). **Uma ética para quantos?** São Paulo: EDUSC, 1999. Cap. 5: p. 81-87

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, M. O. “Linguagem e Aprendizagem”. In: **Revista Contexto & Educação**, Ano 9, nº 36. Ijuí: out/dez 1994, p. 24-50.

MARINI, F. **A relação entre a escola e as famílias de periferia urbana**: em busca de possibilidades de aproximação. 2003. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

MELLO, R. R. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental**: um estudo de casos múltiplos do tipo etnográfico. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

PARO, V.H. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. **Idéias**, São Paulo, FDE, n.12, p.39-47, 1992.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. **Ciência & Cultura**, 3. São Paulo: EDUSP, Mar. 1987, p. 272-286.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In.: **Educação & Realidade** Porto Alegre, nº 2, Jul/Dez, 1990, v. 15, pp. 5-12.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. *et alli*. **O construtivismo em sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. Cap.2: p.29-55

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993, 3ª reimpressão.

VIANNA, C. Entre o desencontro e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H.B. (orgs.). **Horizontes Plurais: Novos Estudos de Gênero no Brasil**. Ed.34. São Paulo:FCC, 1998.

VIANNA, C; RIDENTI, S. relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J.G (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.