

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Carolina Célia de Souza

**A participação da família na vida escolar dos
alunos que frequentam o Atendimento
Psicopedagógico Institucional**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Carolina Célia de Souza

**A participação da família na vida escolar dos
alunos que frequentam o Atendimento
Psicopedagógico Institucional**

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roseli Albino dos Santos

Taubaté – SP

2019

SIBi - Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU

S729p Souza, Carolina Célia de

A participação da família na vida escolar dos alunos que frequentam o Atendimento Psicopedagógico Institucional / Carolina Célia de Souza. -- 2019.

148 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra Roseli Albino dos Santos, Departamento de Pedagogia.

1. Educação - participação dos pais. 2. Parceria colaborativa. 3. Família.

CDD – 370

Carolina Célia de Souza

**A participação da família na vida escolar dos alunos que frequentam o Atendimento
Psicopedagógico Institucional**

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roseli Albino dos Santos

Data: 27/ 09/ 2019

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura  _____

Prof. (a) Dr. (a) Ana Cristina G. de Abreu Souza

Universidade Pública Federal de Alfenas

Assinatura  _____

Prof. (a) Dr. (a) Maria Aparecida Campos Diniz

Universidade de Taubaté

Assinatura  _____

Agradecimentos

Primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora que nos momentos mais difíceis, me ergueram, deram forças e persistência para continuar a minha trajetória.

Ao meu querido filho Ítalo, maior incentivador e fortalecedor desta caminhada que às vezes parecia não ter fim, e peço desculpas por não estar totalmente presente em alguns momentos, mas saiba que apesar da distância meus pensamentos foram todos para você.

Ao meu eterno amor, James, obrigada por estar ao meu lado, pelas conversas e por me escutar falando das minhas dificuldades, dos conhecimentos adquiridos e por acreditar na Educação.

Aos meus pais, Vani e Filadelfia que sempre me apoiaram e deram todo o suporte necessário para conquistar este almejado título.

Aos meus amigos do Mestrado Profissional de Educação, em especial Elaine e Josiane pela força, confiança e dores compartilhadas.

A minha orientadora Prof^ª Dr^ª. Roseli Albino dos Santos, por acreditar em mim, por me mostrar que sou capaz e por contribuir para a minha autonomia acadêmica.

As professoras que compôs a Banca Prof^ª Dr^ª. Ana Cristina G. de Abreu Souza que foi uma pessoa ímpar no início da minha trajetória profissional, dando oportunidade, acreditando e contribuindo com seus conhecimento para a minha formação e a Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida de Campos Diniz pelas profundas reflexões e valiosas contribuições com esta dissertação.

Aos professores do curso Mestrado Profissional em Educação Suzana, Suelene, Dora, Mariana, Neusa, Juliana, Patrícia, Ricardo, Ana Calil e Letícia pelos quais foi uma honra em tê-los como professores para a minha formação acadêmica.

A Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos que permitiu a realização desta pesquisa em uma das suas unidades escolares.

A toda equipe gestora da escola em que a pesquisa foi realizada, sempre foram muito solícitas e cordiais. As professoras e mães que contribuíram voluntariamente para que esta pesquisa acontecesse.

A Prefeitura Municipal de São José dos Campos que por meio da bolsa de estudos financiou parte do almejado *stricto-sensu* na Universidade de Taubaté.

Enfim, a todos que fizeram parte da minha caminhada sou muito grata.

Conheça toda as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas uma outra alma humana.

Carl G. Jung - 1913

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo identificar a repercussão das relações entre a escola e a família de alunos que frequentam o Atendimento Psicopedagógico Institucional de uma rede de um município do interior paulista. Para tal, utilizamos os referenciais teóricos Bourdieu (1998), Lahire (1997), Patto (1999), Nogueira (1998), Romanelli; Zago (2000) entre outros, os quais fundamentaram a relação família e escola numa perspectiva sociológica. A pesquisa foi realizada numa escola de tempo integral que atende alunos do ensino fundamental dos anos iniciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que para alcance dos dados valeu-se de entrevistas semiestruturadas, observação direta e de questionário socioeconômico. Participaram da pesquisa sete famílias e sete professoras. Os dados obtidos foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Os resultados evidenciaram dois eixos, a saber: a importância da participação da família na escola e as formas de participação das famílias na escola. O estudo demonstrou que as mães acreditam na escola como uma possibilidade de ascensão social, por isso recorrem às estratégias que possuem para auxiliar seus filhos: estar junto, participar de reuniões, auxiliar nas tarefas e levar aos especialistas da saúde para orientá-las. Já a escola, representada pelas professoras, apresenta que ora reconhecem a participação da família e ora não, justificando assim o baixo rendimento dos alunos. Encontramos, também, fatores que propiciam o estabelecimento de uma boa relação da família e com a escola, por meio de uma eficiente comunicação e também fatores que prejudicam, como a falta de compreensão da escola para com as famílias. As parcerias devem ser discutidas abertamente e que as relações interpessoais pautadas no respeito, consideração e compreensão devem fazer parte da formação dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Parceria Colaborativa. Relação mãe-escola.

ABSTRACT

This dissertation aimed to identify the repercussion of the relations between the school and the Family of students who attend the Institutional Psychopedagogical Care of a network of a city in the interior of São Paulo. For this, we use the theoretical references Bourdieu (1998), Lahire (1997), Patto (1999), Nogueira (1998), Romanelli; Zago (2000) among others, who based the relationship between Family and school in a sociological perspective. The research was conducted at a full time school that serves elementary school students from the early years. It is a qualitative research that to reach the data used semi-structured, interviews, direct observation and socioeconomic questionnaire. Seven families and seven teachers participated in the research. The data obtained were analyzed according to Bardin's Content Analysis (2011). The results showed two axes, namely: the importance of Family participation in school and the forms of Family participation in school. The study showed that mothers believe in school as a social ascension, so they use their strategies to help their children, being together, attending meetings, helping with tasks and leading health specialists to guide them. Already the school, represented by the teachers presents that now recognize the participation of the family and sometimes not, thus justifying the low students performances. Also found factors that favor the establishment of a good relationship between Family and school, through efficient communication and also factors that hinder, such as the lack of understanding of the school with families. Partnerships should be openly discussed and that interpersonal relationships based on respect, consideration and understanding should be part of teacher education.

KEYWORD: Family. School. Collaborative Participation. Mother-school relationship

LISTA DE SIGLAS

API	–	Atendimento Psicopedagógico Institucional
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
REM	–	Rede de Ensino Municipal
SUS	–	Sistema Único de Saúde
UE	–	Unidade Escolar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Censo Escola 2016

Quadro 2 – Pesquisa com as palavras chaves “família” e “escola”

Quadro 3 – Síntese descritiva das dissertações analisadas

Quadro 4 – Perfil das professoras

Quadro 5 – Perfil das mães

Quadro 6 – Eixos e categorias

Quadro 7 – Perfil dos alunos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Três fases da Análise de Conteúdo

Sumário

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Problema	14
1.2	Objetivos	15
1.2.1	Objetivo Geral	15
1.2.2	Objetivos Específicos	15
1.3	Delimitação do Estudo	15
1.4	Relevância do Estudo / Justificativa	17
1.5	Organização da Pesquisa	18
2	REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1	Relação Família e Escola e as pesquisas acadêmicas	20
2.1.1	Relação família e escola numa perspectiva sociológica	41
3	METODOLOGIA	60
3.1	Tipo de Pesquisa	61
3.2	Participantes	62
3.3	Instrumentos	63
3.4	Procedimentos para Coleta de Dados	65
3.5	Procedimentos para Análise de Dados	69
3.6	Análise das entrevistas	71
3.7	Eixos e categorias	71
4	APRESENTAÇÃO, RESULTADOS E ANÁLISES	73
4.1	Caracterização da escola	73
4.2	Caracterização do Atendimento Psicopedagógico Institucional (API)	78
4.3	Caracterização dos participantes	80
5	A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA	85
5.1	Participação	91
5.2	Parceria/ Estar junto	98
5.3	As formas de participação das famílias na escola	103
5.3.1	Comunicação	104
5.3.2	Envolvimento/ Interesse	112
5.3.3	Ajuda/ tarefa	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE I- OFÍCIO	1400
	APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	1411
	APÊNDICE III – ENTREVISTA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.2
	APÊNDICE IV	1423
	APÊNDICE V	14344
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	1455

1 INTRODUÇÃO

Optamos por compor essa introdução com pontos relativos a minha infância, a minha trajetória profissional e acadêmica que me fez refletir e me impulsionaram a querer estudar mais e a pesquisar sobre a participação das famílias na vida escolar de seus filhos, uma vez que essa temática está relacionada com o meu cotidiano de trabalho e com os meus estudos de formação continuada.

Esta pesquisa trouxe questões e indagações que nos ajudaram a repensar sobre a temática desenvolvida, especialmente sobre os meus saberes e a minha prática na interação com os alunos, com os professores, com as famílias e toda a comunidade escolar.

Desde a infância, principalmente nos tempos dos Anos Iniciais, as habilidades e competências desenvolvidas por mim sempre foram medianas, ou seja, sempre tirava a nota média nas provas para passar de série. De um modo geral, fui uma aluna que sempre precisou de ajuda ou de várias explicações para que os conteúdos didáticos pudessem fazer parte do meu conhecimento. Tenho lembranças da minha primeira série, em que por não estar totalmente alfabetizada fui remanejada para uma sala “mais fraca”, que segundo Patto (2013), acreditavam na homogeneização das classes, sob a alegação técnica de que facilitaria o trabalho do professor e beneficiaria as crianças envolvidas. Este fato marcou-me muito e na época entristeceu-me, pois tirou-me do convívio dos meus colegas, obrigando-me a fazer novos amigos e, também, proporcionando-me os sentimentos de exclusão e abandono.

Este rendimento mediano e raso sempre me seguiu até o sétimo ano dos Anos Finais, quando tive que buscar estratégias pessoais para superar essa situação desconfortável, pois na época não havia políticas públicas que a escola pública pudesse utilizar para proporcionar aos alunos com baixo rendimento instrumentos que facilitassem o seu desenvolvimento.

Ao contrário, conforme declara Patto (2013), indicava uma alta seletividade da escola no afunilamento do fluxo do alunado desde a primeira série até as oitavas séries para aquela época, ou seja, política de educação era somente garantida pela Constituição Federal de 1988, mas não era fundamentada numa atenção à inclusão e ao direito a todos à Educação; na prática ficava apenas no sonho e no desejo da educação para todos. Fico, então, com esta experiência negativa em minha trajetória escolar, mas que me ajudou a me estruturar profissionalmente. Hoje percebo que esse processo deu coerência às minhas escolhas.

Na fase adulta, o trabalho com a exclusão sempre pautou meus interesses. No meu primeiro emprego ingressei como estagiária de uma instituição que trabalha com pessoas com Síndrome de Down, lá permaneci por quatro anos, sendo dois anos como estagiária de

Magistério e dois anos como estagiária de Pedagogia. Nesta oportunidade, pude enfrentar todos os meus preconceitos e abrir-me para novas oportunidades de aprendizagens.

Quando assumi pela primeira vez a minha sala já estava em vigor o direito à escolarização de alunos com deficiência a cursar o ensino regular, o que me possibilitou interagir com diversos perfis de crianças.

Nesse meu primeiro emprego como docente, trabalhei numa escola da rede particular como professora de Educação Infantil, onde permaneci por quatro anos. Foram anos riquíssimos em aprendizagens, pois a gestão estava preocupada com a formação dos professores e com um currículo voltado à execução de projetos e maior interação entre todos os grupos da escola. Com isso, as formações em Hora Atividade Coletiva (HTC) estavam voltadas para o despertar do desejo de ensinar com afetividade, empreender bons projetos profissionais, dando sentido às experiências vividas e integrando os novos saberes aos pré-existentes. Algumas vezes, tínhamos a presença de professores pesquisadores que compartilhavam os seus conhecimentos, dando-nos a oportunidade de nos aprimorar ainda mais com os novos saberes e experiências trazidas, permitindo-nos maior integração dos conhecimentos.

Concomitantemente, trabalhava na rede estadual como professora de reforço dos Anos Iniciais, quando, à época, já cursava a minha segunda licenciatura.

Toda essa experiência possibilitou-me a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais que me auxiliaram na construção da minha identidade e papel profissional, pois fui tornando-me professora, evoluindo, transformando-me e sedimentando histórias de vivências e de recomeços.

Após este rico período de aprendizado que me possibilitou o ingresso numa rede municipal como Professor I, podendo ministrar aulas tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais, optei por ficar na Educação Infantil e ao mesmo tempo dei continuidade aos estudos, pois acredito que a caminhada docente é uma eterna formação.

Foram sete anos na Educação Infantil, enquanto isso já havia concluído a segunda licenciatura em Educação Artística e uma Pós-Graduação em Psicopedagogia. Fui, então, para o setor de Educação Especial desta mesma rede, onde cada escola do Ensino Fundamental possui um professor/ psicopedagogo que trabalha com as crianças que apresentam um baixo rendimento e também estão muito aquém das expectativas de aprendizagens para o ano em curso. São classificadas como crianças com necessidades educacionais de aprendizagem.

No ano seguinte, iniciei a Pós-Graduação em Educação Especial, pois necessitava de uma formação específica para desenvolver o trabalho de educação inclusiva, nutrir-me das

teorias para que os conhecimentos pudessem ser ressignificados e assim possibilitar novas perspectivas e compreensões dos contextos vivenciados. Neste mesmo ano, efetivei-me também na Rede Estadual como professora de Arte para trabalhar como docente dos Anos Finais e Ensino Médio, cargo que ocupo até os dias de hoje numa escola que atende uma comunidade de baixa renda agregada a vários problemas de vulnerabilidade social.

Diante desta diversidade sociocultural vivida no trabalho, e também pelo anseio por uma educação de qualidade, em que a educação inclusiva se faz presente, creio que fui impelida a buscar o Mestrado Profissional em Educação com a finalidade de evidenciar a importância da educação inclusiva. Nesse sentido, com a intenção de identificar a participação das famílias na vida escolar de seus filhos, dirigi-me a linha de pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural. Conforme Marchesi (2004, p. 44) destaca sobre a educação inclusiva e a competência de ensinar a todos:

É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos. (MARCHESI, 2004, p. 44).

Nesta perspectiva, o autor salienta que os professores precisam adquirir a competência de ensinar a todos, pois a educação é destinada para todos, sendo responsabilidade da escola o acesso à educação a todas as crianças em idade escolar. Dessa forma, é preciso que os professores possibilitem esse ensino com estratégias diferenciadas na busca por atender a todas as necessidades de aprendizagem, pois cada um tem um tempo para aprender e uma maneira diferente de interagir com o conhecimento. Goffredo (1999, p. 68) complementa:

A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos com relação às minorias. Tem que estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. (GOFFREDO, 1999, p. 68)

Nesse sentido, vivemos numa sociedade plural e excludente, em que prevalece padrões estabelecidos por uma cultura da classe elitista que legitima as desigualdades sociais. A escola e professores, por vezes despreparados, não sabem como proceder diante de uma educação intercultural, as leis garantem o acesso dos alunos, mas estes agentes que podem fazer as políticas públicas serem aplicadas não o fazem, dessa forma,

[...] Será necessário prestar uma maior atenção no contexto social, político e cultural da escola, com a finalidade de fazer o professor em formação compreender que a tolerância e a flexibilidade, diante das diferenças

individuais, sejam do tipo que forem, deve ser uma forma de comportamento habitual na sala de aula, fortalecendo uma formação capaz de enfrentar os desafios de uma educação pluralista. Uma educação, em suma, que seja intercultural. (GONZÁLEZ, 2002, p. 247)

Com isso, entendemos que a educação é uma ação política, cultural, social e pedagógica, devendo a escola estar preparada para essa realidade. Como salienta o autor acima, a educação é intercultural, onde a escola pública atende as mais diversas realidades. Por isso não podemos homogeneizar o ritmo escolar das crianças.

Neste sentido, encontramos crianças que não conseguem acompanhar o ritmo das demais, não sendo esse um problema de classe, biológico ou relacionado à saúde, mas estrutural da escola pública, que normalmente atribui à criança, à sua família e à sua classe socioeconômica a responsabilidade pela não aprendizagem.

Para Charlot (2000), o fracasso escolar é uma questão que precisa ser vista de modo individual, sem deixar de lado o pensamento de que não se trata de um fenômeno isolado. São várias situações que podem proporcionar a falta de êxito na vida escolar que passam longe do propósito de apenas considerar a questão social, isolamento das classes mais favorecidas, dificuldades financeiras e familiares, como as grandes culpadas pelo evento.

Porém, segundo Carvalho (2000), tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso. Ainda segundo a mesma autora, no Brasil a relação família e escola tem sido pouco estudada.

Diante desses fatores, o interesse por essa pesquisa iniciou-se com o processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação e foi sendo delineado numa conversa com a orientadora deste trabalho, cujo objeto de estudo são as famílias de crianças que frequentam o projeto Atendimento Psicopedagógico Institucional (A.P.I.)¹ de uma escola que pertence a uma rede municipal de uma cidade do interior paulista. Com base neste objeto de estudo, houve a inquietação para investigar como ocorre a participação dessas famílias na vida escolar de seus filhos.

Tendo o propósito de aprofundar minha compreensão sobre a relação família e escola e a participação das famílias na vida escolar de seus filhos, foi traçado o tema aprimorando-o até chegar em “A participação da família na vida escolar dos alunos atendidos pelo

¹ Atendimento Psicopedagógico Institucional é um projeto de uma rede municipal que atende aos alunos do Ensino Fundamental que apresentam queixas referentes à aprendizagens detectadas em atividades durante a rotina diária da sala de aula, tendo como objetivo de identificar as barreiras que impedem as crianças de progredir nos estudos e também de proporcionar intervenções pontuais para a melhoria do ensino e da aprendizagem, seja em atendimentos individuais com a criança, em parceria com a família, dando apoio ao professor do Ensino Regular e a Equipe Gestora.

Atendimento Psicopedagógico Institucional”, adentrando na linha de pesquisa “Inclusão e Diversidade Sociocultural”.

No âmbito da pesquisa, cabe ressaltar que tanto as famílias, como a escola atuam na formação social e cognitiva da criança. Neste sentido, o ambiente familiar e a escola são contextos de desenvolvimento humano com importância no estabelecimento de relações apropriadas entre ambas (DESSEN; POLONIA, 2007). Então, podemos considerar que atualmente tanto a família como a escola são responsáveis pela educação das crianças. Para Zago (2003, p. 20), “a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos que não pode ser desconsiderado.”

E ainda que se mostre de suma importância, o estudo que trata da parceria família e escola é relativamente novo se comparado a outras áreas da pesquisa em Educação (EPSTEIN, 2011 *apud* JUNGES; WAGNER, 2016). É preciso que novos estudos acerca desta temática venham ampliar a compreensão das particularidades das relações das camadas populares com a escola, sobretudo as relações nas escolas brasileiras (VIANA, 2003). Seja para colaborar com a remoção das barreiras ou para promover os aspectos que constituem e intervêm dessa relação, que são poucos estabelecidos pela ausência de publicações acerca dessa temática (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Com efeito, consideramos importante e necessário este estudo, pois é um assunto amplo e que, por meio do enfoque sociológico, tende, segundo Saraiva; Wagner (2013), a considerar os determinantes ambientais e culturais, denunciando os conflitos entre a educação e a classe social. Alguns estudos têm permitido avançar na compreensão das relações que os sujeitos dos diferentes meios sociais estabelecem com a educação escolar (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2003).

Portanto, podemos considerar que os estudos sobre a relação família e escola têm dado visibilidade às práticas de escolarização e ao valor social da educação institucionalizada em diferentes segmentos sociais (ZAGO, 2003). Acreditamos que esta pesquisa contribuirá com informações e reflexões, além de ampliar as discussões sobre esta temática em futuras pesquisas.

1.1 Problema

Considerando os inúmeros apontamentos realizados pela escola e pelos professores de que - as famílias não participam da vida escolar de seus filhos; - as dificuldades e o baixo rendimento escolar são atribuídos à falta de envolvimento das famílias com a escola; - há

ausência familiar e o desinteresse pela educação de seus filhos, questiona-se: há a participação das famílias na vida escolar de seus filhos, especialmente, daqueles em que o rendimento é menor e que a escola identifica como alunos com dificuldade de aprendizagem? Que tipo de contribuição a efetiva participação das famílias poderá trazer para a vida escolar de seus filhos num programa de trabalho voltado para melhorar o rendimento escolar desses alunos?

Diante destes questionamentos, temos o problema de pesquisa do presente estudo: De que maneira ocorrem as relações família e escola na vida escolar dos alunos que participam do projeto Atendimento Psicopedagógico Institucional oferecido por uma rede municipal de ensino do interior paulista?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar a repercussão das relações entre a escola e as famílias na vida escolar de seus filhos que frequentam o projeto Atendimento Psicopedagógico Institucional de uma rede de um município do interior paulista.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar quais são as estratégias adotadas pela escola para aproximar as famílias dos alunos que frequentam o Atendimento Psicopedagógico Institucional;
- Conhecer os professores e os reflexos trazidos pela intervenção das famílias junto à vida escolar dos seus filhos que frequentam o Atendimento Psicopedagógico Institucional;
- Conhecer as expectativas das famílias em relação à escola, ao projeto Atendimento Psicopedagógico Institucional e ao processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

1.3 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa foca o seu olhar nas famílias das crianças que frequentam o projeto A.P.I. de uma escola do Ensino Fundamental de um município do interior do estado de São Paulo.

Para isso, inicialmente, fizemos uma pesquisa junto ao setor de protocolo da prefeitura deste município para investigar o Censo Escola de 2016, conforme segue o quadro abaixo:

Quadro 1 - Censo Escola - 2016

Escolas de Ensino Fundamental	Alunos Matriculados	Alunos do Ensino Regular	Alunos da E.J.A.	Alunos Atendidos pelo A.P.I.	Alunos Atendidos pela Sala de Recursos
47	36745	34461	2273	117	593

Fonte: Censo Escola – 2016, tabela elaborada pela autora.

Mediante este quadro, observa-se que é uma Rede de Ensino Municipal consideravelmente grande e que dos seus 36745 alunos atendidos pelas 47 escolas do Ensino Fundamental, 117 são alunos atendidos pelo A.P.I. Porém, precisamos levar em conta que deste total dos alunos do Ensino Fundamental estão incluídos a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no qual o município também atende em algumas escolas sendo esta modalidade não atendida pelo projeto do API, ou seja, o API só atende crianças do terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

Dentre todas as escolas apresentadas pelo Censo Escolar-2016 deste município, uma em especial chama-nos a atenção por se diferenciar das demais por atender crianças em tempo integral, possuir uma proposta diferenciada de Conselho Participativo de Classe com uma prática de Justiça Restaurativa e do Círculo de Paz² e também por apresentar uma boa avaliação pela comunidade que usufrui desta Unidade Escolar (U.E.). Atualmente, a escola conta com 13 professores que atendem ao Ensino Regular, 12 professores que atendem ao Ensino em Jornada Integral com oficinas, 9 estagiários de Pedagogia, Administração e Informática, 2 professoras da Educação Especial e 5 gestoras que atendem a uma clientela de aproximadamente 301 (trezentos e um) estudantes em 2017.

A escola pesquisada fica numa cidade localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba, a leste da capital do estado, distanciando-se cerca de 94 km da capital, ocupando uma área de 1.100 Km², onde dos 353, 9 Km² estão em perímetro urbano. O bairro, do qual a escola pertence, é um bairro da zona sul da cidade, apresentando em seus arredores um centro

² Justiça Restaurativa preocupa-se em restaurar o sentimento dos indivíduos envolvidos num determinado conflito. Para isso, faz uso de técnicas de conciliação, em que os sujeitos são colocados frente a frente para refletir e dialogar sobre os próprios problemas. Os Círculos de Paz são algumas das estratégias utilizadas como metodologia pela Justiça Restaurativa. Neles, os envolvidos debatem seus sentimentos, expõem seus argumentos e buscam, dessa forma, amenizar as próprias diferenças.

comercial, sendo considerado o segundo principal da cidade, tendo os mais diversos tipos de comércios, *shopping* e também uma grande parte residencial, segundo *site* oficial da Câmara Municipal da cidade.

A escola foi municipalizada em janeiro de 2012, atendendo alunos de 6 a 11 anos em jornada parcial e integral. Por ser uma escola em tempo integral e por estar rodeada pelo comércio do bairro, os alunos, em sua maioria, residem no bairro mesmo, mas também há crianças que residem em outros bairros, pois seus familiares trabalham no comércio local, apresentando uma clientela heterogênea, principalmente no que tange à escolaridade e profissões exercidas pelos familiares e responsáveis do aluno, segundo informações do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.).

Desde então, a escola possui o A.P.I., que é um projeto desta rede municipal que há 20 anos atua nas escolas com um trabalho psicopedagógico diferenciado das atividades de sala de aula, em que um professor/ psicopedagogo desenvolve intervenções pontuais de acordo com a necessidade de cada aprendiz, sendo este indicado pelo seu professor do ensino regular mediante baixo rendimento.

Como o nosso foco de investigação são as relações estabelecidas entre as famílias e a escola, entendemos que a pesquisa nesta U.E. e com as famílias das crianças que frequentam o A.P.I. possibilitou-nos identificar as estratégias adotadas pela escola para aproximar as famílias, ouvir os professores e conhecer os reflexos trazidos pela intervenção das famílias junto à vida escolar dos alunos.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A participação das famílias na vida escolar de seus filhos e a relação família e escola é um tema relevante para a pesquisa, pois segundo Zago; Nogueira; Romanelli (2000), nós não temos uma tradição de estudos sobre as relações que as famílias mantêm com a escolaridade dos seus filhos. Neste sentido, precisamos ampliar os estudos sobre esta temática, para que possamos contribuir com novos conhecimentos acerca dos valores que as famílias atribuem à escola e ao saber escolar.

A escola espera algumas práticas das famílias que não se concretizam, não porque lhes falta vontade ou porque não demonstram interesse pelos filhos e pela escola, mas porque valorizam a escola de modo diferente ao determinado pela cultura hegemônica (CAIMI e SERAFINI, 2015).

Considerando-se soberana em relação às famílias, a escola não compreende outra lógica de socialização que não seja as exigidas e esperadas pela lógica escolar de escolarização, por isso é preciso aproximar e conhecer as famílias.

Muitas vezes, não percebemos ou consideramos insuficiente o envolvimento das famílias com a escola e com a aprendizagem de seus filhos, mesmo que elas falem que os auxiliam, seja por meio do incentivo oral ou socializando suas vivências de trabalho. As famílias almejam intensamente o aprender de seus filhos e veem na escola a possibilidade de aprender e de conquistar novas oportunidades sociais e profissionais (SERAFINI, 2016).

Portanto, a relevância deste estudo reside em ampliar a discussão sobre as questões das relações estabelecidas entre família e a escola, a fim de favorecer reflexões e estudos sobre a área Interdisciplinar do programa, à medida que possibilita a compreensão da participação das famílias na vida escolar de seus filhos e permite conhecer as opiniões dos professores acerca das ações desenvolvidas pelas famílias.

1.5 Organização da Pesquisa

Este trabalho está organizado em seis seções. A primeira inicia-se com uma introdução apresentando brevemente um relato da minha experiência pessoal e profissional relacionado com o tema da pesquisa, em que também são explicitados o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a delimitação, a relevância do estudo com a justificativa e a organização da pesquisa.

A segunda seção é composta pela revisão da literatura que embasa esta pesquisa, assim dividida em: relação família e a escola e as pesquisas acadêmicas e relação família e a escola numa perspectiva sociológica.

A metodologia escolhida, o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos, os procedimentos para a coleta de dados e para análise dos dados foram contemplados na terceira seção.

Na quarta seção, discutimos os resultados e as análises.

A quinta seção é composta pela análise das entrevistas, os eixos e categorias.

Encerramos com as considerações finais e referências.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nessa etapa do trabalho, buscamos concentrar os estudos que resultaram de pesquisas sobre o tema “A relação da família com a escola”, apontando como as famílias têm se relacionado com a escola, de que maneira tem sido essa participação e alguns outros pontos que merecem ser discutidos sobre essa relação das famílias com a escola, tomando como base os resultados advindos de pesquisas recentes.

O tema relação família e escola tem sido supracitado como um aspecto importante das práticas escolares em estudos e trabalhos que se propõem a pensar no universo escolar e em todo quadro estrutural de suas práticas.

Procuramos levantar um panorama das pesquisas realizadas sobre a família e a escola, cadastrados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), por meio do banco de dados de teses e dissertações. Os critérios utilizados para a pesquisa foram os trabalhos publicados a partir de 2015 a 2018, sob as palavras-chave “família” e “escola”, com pesquisas realizadas no Brasil e no idioma Português.

Quadro 2- Pesquisa com as palavras-chave “Família” e “Escola”

Site cadastrado	Total de dissertações cadastradas	Dissertações Selecionadas
CAPES	326	10
TOTAL:	326	10

Fonte: CAPES 2015 à 2018, elaborada pela pesquisadora.

Pelos resultados encontrados, podemos perceber uma quantidade significativa de pesquisas registradas com as palavras-chave “família” e “escola”, indicando que o tema tem relevância e tem recebido atenção da comunidade científica nos últimos anos. Entretanto, refinamos e delimitamos o foco dos estudos que se dedicam ao assunto pesquisado, pois vieram à tona diversos estudos que não são da mesma área pesquisada, por isso foram selecionadas as dissertações pertinentes e que nos auxiliariam na referente pesquisa, com estudos que apresentassem um enfoque crítico tanto na compreensão do tema, quanto na análise dos dados.

A seleção das publicações passou pela leitura e análise dos títulos encontrados para a verificação dos objetivos desses estudos, observando se os mesmos possuíam os aspectos semelhantes para esta pesquisa.

Após a escolha dos trabalhos pelo critério dos títulos, fizemos a leitura dos resumos e, em virtude de seu conteúdo quanto ao objeto de estudo, objetivos, metodologia e resultados, foram selecionadas as dissertações, que contemplassem o interesse e viessem de encontro com as expectativas e objetivos desta pesquisa.

Apresentaremos também os teóricos, que com suas reflexões e discussões ajudaram-nos a dar suporte teórico para a melhor compreensão das relações das famílias com a escola.

2.1 Relação Família e Escola e as pesquisas acadêmicas

As publicações pesquisadas no site da CAPES, com os descritores família e escola, resultaram na escolha de 10 (dez) dissertações, por abordarem os aspectos dessa relação família e escola, como: a participação e a percepção das famílias na escola, o significado de escola para as famílias, as visões da escola sobre a atuação das famílias, os teóricos utilizados, a população pesquisada, a metodologia utilizada nas pesquisas e os resultados obtidos.

Logo, os trabalhos exigiram uma seleção minuciosa e criteriosa dos títulos e dos conteúdos, a fim de garantir o tema pesquisado.

As dissertações selecionadas que abrangem a relação família e escola foram: Oliveira (2015), Antunes (2015), Gomes (2015), Junqueira (2015), Santos, C. (2016) e Santos, G. (2016), Leite (2016), Terencio (2017), Cordeiro (2018) Chiaradia (2018) conforme segue o quadro disposto abaixo:

Quadro 3- Síntese descritiva das dissertações analisadas:

Autor	Ano	Tema	Objetivo do Estudo	Bases Teóricas
Luana M. de Oliveira	2015	A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)	Analisar a relação família-escola, por meio de artigos científicos, a fim de compreender como ela tem sido caracterizada nos periódicos brasileiros no início do século XXI (período de 2000 a 2013).	Fundamentação teórica na sociologia, com a contextualização política, econômica e cultural da sociedade de hoje, para compreender as relações entre Estado, Família e Escola dentro do sistema capitalista, em face da globalização. É uma pesquisa bibliográfica.

Janáína Antunes	2015	“Famílias desestruturadas” e dificuldades escolares - recortes sobre a (re) produção da exclusão.	Analisar as significações sobre famílias “desestruturadas” e seus efeitos nos processos de inclusão e exclusão dos alunos encaminhados ao serviço de psicologia escolar.	Embasado na psicologia sócio-histórica, pois nessa análise privilegiaram-se os papéis da escola e da família como instituições sociais, formadoras da personalidade e corresponsáveis pela socialização dos indivíduos.
Júlio Antônio Moreira Gomes	2015	Relações entre ambiente familiar e desempenho acadêmico	Verificar se o envolvimento parental e os recursos do ambiente familiar correlacionam-se com o desempenho acadêmico.	Base teórica na sociologia, em que discute o ambiente familiar, práticas educativas parentais, envolvimento parental na educação, recursos do ambiente familiar e desempenho acadêmico.
Paula Salva Pellegrinetti Junqueira	2015	Dificuldades escolares: percepções das famílias e dos educadores	Identificar e compreender os fatores associados às queixas escolares apresentadas por alunos de uma instituição de ensino pública.	Abordagem sócio-histórica para compreender as relações professor e aluno, aluno e família, aluno e escola, família e escola e os fatores do processo de aprendizagem e suas dificuldades.
Caroline da Silva dos Santos	2016	O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto (trans) formação permanente com professoras	Analisar as situações-limite e os desafios diários emergem da possibilidade do diálogo escola/família e suas contribuições para a auto (trans) formação permanente das professoras das quatro turmas de Educação Infantil.	Fundamenta-se numa perspectiva freireana e nos processos dos Círculos Dialógicos Investigativo-informativo, em que concebe a ideia de que o sujeito dialoga, aprende e ensina.
Glauco Fernando Silva Santos	2016	Fracasso escolar: atitudes familiares frente a este fenômeno	Investigar os mecanismos ideológicos presentes nas atitudes familiares de alunos e ex-alunos que vivenciaram o fracasso escolar, buscando captar as estratégias do aparelho escolar para disseminar a ideologia dominante nas camadas populares.	Fundamentação teórica na sociologia da educação e críticas ao sistema capitalista de ensino, para compreender os mecanismos e identificar os agentes de exclusão social presente nas instituições escolares.
Lidiane Ferreira Leite	2016	A escola pensada e a escola vivida: discurso sobre a relação família-escola	Investigar as relações entre família e escola, em uma instituição escolar pública no município de Porto Velho, sob a ótica destas duas instituições, identificando as trajetórias dessas famílias e suas percepções sobre o processo de escolarização dos filhos, mediante o	Fundamenta-se no referencial teórico da Psicologia Escolar Crítica sobre a relação família e escola, compreendendo que esta relação, historicamente, tem sido construída de forma hierárquica e preconceituosa, baseada em modelos ideais de família que não correspondem à diversidade presente na realidade das escolas públicas

			investimento e participação das famílias no cotidiano escolar.	
Janice Teresinha Wollmer Terencio	2017	VULNERABILIDADE SOCIAL: Um estudo no município de Mangueirinha sobre a relação entre a escola, a família e a comunidade	Compreender os processos de discriminação social e as suas influências sobre a comunidade escolar de determinado estabelecimento localizado na área urbana de Mangueirinha	Baseou-se na teoria de Bourdieu (1998) que trata do Capital Cultural e da Violência Simbólica.
Fabiane de Oliveira Cordeiro	2018	A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada.	Compreender como a família e a escola atribuem sentido e significado a escola na formação/socialização das crianças.	Fundamenta-se do materialismo histórico-dialético. Os referenciais teóricos que nortearam essa pesquisa foram: Ariès (1981); Pôster (1979); Engels (1984); Saviani (1991, 2000, 2007, 2014); Brandão (2002, 2006); Charlot (1996, 2005, 2013); Foucault (1999), dentre outros.
Anna Paola Xavier Chiaradia	2018	Relação entre escola e família dos educandos participantes do Atendimento Educacional Especializado	Investigar a relação entre a escola e a família dos educandos que frequentam as Salas de Atendimento Educacional Especializado.	Abordagem histórica e nas obras já publicadas sobre o tema, nas seguintes áreas do conhecimento: Educação inclusiva - Mittler (2003), Mazzotta (2005); Educação Especial - Silva (1987), Aranha (2004), Barbosa (2017); Estudantes com Deficiência - Barbosa (2014), Figueira (2016), Smith (2008); Relação família/escola - Buscaglia (2006); Salas de Recursos Multifuncionais - Mantoan (2015); Atendimento Educacional Especializado - Santos e Mantoan (2012).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Iniciaremos com a origem da palavra “relação”, que segundo o dicionário Michaelis (2002), vem do Latim RELATUS, que significa “levar consigo, apresentar, relacionar”. Em vista dessa definição, buscamos nos trabalhos pesquisados o que a “família leva consigo da escola” e o que a “escola leva consigo das famílias”.

Com isso, verificamos que em todas as dissertações é dada uma importância a essa relação da família com a escola e da escola para com as famílias, sendo ambas responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento do sujeito.

Gomes (2015) busca em sua pesquisa intitulada “Relações entre ambiente familiar e desempenho acadêmico”, verificar se o envolvimento parental e os recursos do ambiente familiar correlacionam ao desempenho acadêmico das crianças. Para essa pesquisa, o autor fez uso de três questionários para a coleta de dados, com 121 (cento e vinte e uma) crianças do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idades variando entre oito e doze anos de três escolas, sendo duas públicas e uma privada. Os questionários eram uma avaliação do relacionamento com o pai, na visão dos filhos, outro sobre a avaliação do relacionamento com a mãe na visão dos filhos e por último um questionário sobre os suportes e recursos do ambiente familiar.

Além disso, nessa pesquisa foram levantadas também as médias gerais dos alunos nas secretarias das escolas, que segundo o autor:

Os resultados encontrados neste trabalho indicaram correlação somente entre as médias das crianças no “desempenho acadêmico” e o “questionário sobre os suportes e recursos do ambiente familiar”. Esse resultado corroborou o de outras pesquisas realizadas anteriormente. (GOMES, 2015, p. 61)

Contudo, os resultados mostraram que houve uma correlação entre as médias dos questionários sobre os suportes e recursos do ambiente familiar com o desempenho acadêmico. Todavia, o desempenho acadêmico ficou separado em dois grupos formados pelas escolas públicas centrais e periférica. Verificou-se que as famílias com baixo valor socioeconômico são as que menos têm acesso aos recursos materiais e culturais e conseqüentemente mais dificuldades em oportunizar um ambiente de aprendizagem, ou seja, tiveram dificuldade em ajudar seus filhos a enfrentarem os desafios de aprendizagens que são submetidos na escola. Já com as famílias com uma condição financeira melhor conseguem alcançar mais recursos para suas crianças, resultando em benefícios para elas nas aprendizagens.

O autor ressalta também que todos fazem parte da formação das crianças e que por isso devem trabalhar de forma conjunta:

É importante ressaltar que o desempenho acadêmico é considerado como a indicação quantitativa da evolução do aluno, mas na verdade é um contexto maior que norteia esta avaliação, indo além do conhecimento intelectual. Portanto, na formação do caráter de uma criança todos que de uma forma geral tenham participação na sua vida devem trabalhar de forma conjunta, formando um indivíduo mais preparado e com capacidade para viver em sociedade. (GOMES, 2015, p. 63).

O autor dá algumas sugestões para a escola numa tentativa de promover mais a participação das famílias junto às ações da escola:

Nessa direção, as escolas poderiam investir no fortalecimento do conselho escolar, das associações de pais e mestres, abrindo espaço para a participação dos pais, para promover a articulação da família com a escola e com a comunidade. A inclusão de programas de apoio aos pais poderia ser uma estratégia utilizada para ajudar os pais e responsáveis a acompanhar as atividades de aprendizagem escolar dos filhos (GOMES, 2015, p. 63).

O mesmo ainda propõe em seu estudo que sejam realizadas novas pesquisas para ampliar novas variáveis que não foram o foco da pesquisa e ampliar o número de escolas e de crianças da rede privada. Nas conclusões finais, sugere que há uma necessidade de se estabelecer uma relação mais estreita entre a família e a escola.

Com esse mesmo intuito, ou seja, o de analisar a relação da família com a escola, Oliveira (2015) realizou uma pesquisa bibliográfica por meio de artigos, valendo-se da análise de periódicos científicos brasileiros de 2000 a 2013, tentando caracterizar e compreender esta temática nas produções. Esta pesquisa, com procedimentos metodológicos de natureza descritiva e quantitativo-qualitativo, compõe-se de três etapas, sendo elas: levantamento do material bibliográfico, análise dos estudos selecionados e síntese integradora das soluções.

Na primeira etapa, com o levantamento do material, Oliveira (2015) buscou os trabalhos que fossem caracterizados pela proposta de discutir características, desafios e possibilidades da relação família e escola, bem como opiniões, constatações e expectativas dessas instituições e suas relações. Embora muitos artigos indicassem a relação família e escola, a pesquisadora selecionou 46 (quarenta e seis) artigos por entender que apenas esses traziam elementos que fossem de encontro à proposta de trabalho.

Na próxima etapa, Oliveira (2015) fez a análise quantitativa dos dados e/ou informações presentes no material bibliográfico para que pudesse organizar e sumarizar as informações extraídas dos artigos formando um banco de dados de fácil acesso e manejo. Nessa etapa, ela mostrou que os 46 (quarenta e seis) artigos estavam distribuídos em trinta e três periódicos, que iam desde Qualis A1 até Qualis B5. Não obstante, a temática (relação família e escola) esteve presente de maneira expressiva nos periódicos brasileiros Qualis A1, A2, B1 e B2, demonstrando relevância do tema e sua valorização no meio acadêmico. Vale a pena salientar que a revista *Paidéia*³ foi a que mais apresentou artigos, num total de quatro. Essas publicações dos trabalhos científicos foram da área da Educação, Psicologia, Ciências Sociais e Humanas.

³*Paidéia* é uma revista que faz publicações científicas em Psicologia. Pertence a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Atualmente, a *Paidéia* é divulgada pela CAPES e classificada pela Qualis Periódico como A1.

A pesquisa mostra ainda que, a partir de 2005, houve um aumento na produção e publicação de trabalhos sobre esta temática. Em 2011, percebeu-se uma queda, mas em 2012 e 2013 há um aumento significativo com essa temática. Curiosamente, foram nos anos de 2010, 2012 e 2013, quando foi constatada uma maior concentração de produção científica nos periódicos.

Na segunda etapa de análise dos estudos, Oliveira (2015) organizou por categorias, separando-as em seis: tipos de relação; responsabilidade pela aproximação família e escola; principais dificuldades enfrentadas na relação; formas de relação família e escola, nesse com três subitens: comunicação, envolvimento e ajuda; funções sociais da família e da escola e, por último, práticas familiares e práticas escolares.

Na última etapa, a pesquisadora realiza uma síntese integradora com as principais abordagens da relação família-escola destacadas na análise dos artigos.

Com esta pesquisa, Oliveira (2015) conclui que houve uma predominância de estudos voltados para a compreensão das dinâmicas entre a escola e as famílias pertencentes às camadas populares que focam na busca por respostas, soluções e proposições para que se alcance uma relação família-escola de parceria e benéfica para todos os envolvidos. A autora comenta que dos estudos realizados sobre as camadas populares, poucos trabalhos consideraram a importância de clamar por uma melhor relação entre a escola-família.

Ainda destaca que tanto a escola como os professores não estão preparados para lidar com a diversidade presente no ambiente de aprendizagem.

[...] Cada integrante no interior da escola é proveniente de uma família diferente, com suas práticas, costumes, valores e crenças diversificadas [...] Essa dinâmica revela os novos contornos da educação brasileira, que expressam uma necessidade de reflexão e pesquisa para que envolvam estes dois agentes, família e escola, a fim de obter-se uma efetiva relação entre as explicações teóricas dessa relação e sua prática, para o bom desenvolvimento do aluno e da aluna (OLIVEIRA, 2015, p. 101).

Oliveira (2015) analisou o quanto os artigos têm se voltado para as dificuldades enfrentadas pelas famílias e pela escola no estabelecimento de relações de parceria. A escola apresenta dificuldade em compreender a realidade do aluno. Sendo uma das causas para este impasse: professores têm a crença de que aqueles pais provenientes de nível socioeconômico menos favorecido não estão preocupados com seus filhos, adotando uma postura negligente e pouco participativa. Considera-se também a crença de que pais provenientes de baixo nível socioeconômico não apresentam um nível educacional para contribuir com o currículo escolar, devendo apenas participar de reuniões e entregas de boletins.

Indo por esse mesmo viés, Antunes (2015), em sua pesquisa: “Famílias desestruturadas’ e dificuldades escolares recortes sobre a (re) produção da exclusão”, buscou analisar as famílias “desestruturadas” e seus efeitos de inclusão e exclusão dos alunos, em que a pesquisadora quis averiguar se há reprodução da exclusão na escola, sob o discurso dos professores de que as crianças que pertencem a famílias desestruturadas não apresentam um bom rendimento, sendo assim uma crença que ocorre nas escolas.

A pesquisadora fez a análise de documentos da escola: o Projeto Político Pedagógico, seleção de materiais com as análises dos protocolos e encaminhamentos à psicologia escolar, além de entrevistas com alguns professores que de acordo com seus relatos, atribuíam à família as causas dos problemas escolares. A pesquisadora relata que muitas coisas na entrevista não foram ditas, com isso, contou-se com a contribuição de uma parte da entrevista livre. Nessa pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa. A pesquisadora optou pela análise das entrevistas, interpretando cada uma das falas fazendo um paralelo com as falas e as queixas da escola.

Com isso, Antunes (2015) pôde constatar que os entrevistados apontam o ambiente fora da escola como culpado do fracasso escolar de seus alunos, quando não atribuem ao próprio aluno, colocam a culpa nas famílias e suas condições socioeconômicas baixas. Ela verificou que nas tentativas por respostas o preconceito justificou diversas falas e que o fracasso aparece apenas como produção do aluno e não como uma má qualidade do ensino.

É comum aos discursos de todos entrevistados o depósito das responsabilidades quanto ao fracasso escolar de seus alunos em instâncias localizadas fora dos muros das escolas. Se o fracasso não está enraizado no próprio aluno (sob a alegação de preguiça, síndromes, déficits, desinteresse etc.), são apontadas outras condições, as quais também não dizem respeito à escola (desigualdade social, estrutura de moradia, desinteresse, falta de participação dos pais, entre outras) (ANTUNES, 2015, p. 109).

Nesse contexto, as famílias e os sujeitos, com os quais a escola tem que lidar diariamente não condiz com concepções homogêneas. Segundo a pesquisadora, se as crianças existem em famílias desestruturadas igualmente convivem em escolas desestruturadas, em que adoecida em si mesmas não conseguem dar conta do que elas precisam.

Portanto, a escola não está preparada para atender a diversidade e sendo essa a instituição responsável por incluir é aquela que exclui e mantém o poder dos poderosos, sendo assim a própria escola justifica que as relações familiares interferem no rendimento escolar.

Pensando nessa relação que deve ser estabelecida entre família e escola, e de que a escola deve abrir-se mais para a comunidade, Santos (2016), em sua pesquisa: “O processo

dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto (trans) formação permanente com professoras”, investigou quais são as situações-limites e os desafios que emergem da possibilidade do diálogo das famílias com a escola. Para isso, fez uma abordagem qualitativa, com um estudo de caso, com questionário não-estruturado, a fim de escutar as falas de cada família e professor.

Inicialmente, Santos (2016) fez uma pesquisa bibliográfica para subsidiar teoricamente o seu trabalho. Realizou também a análise de documentos tanto da escola, com o Projeto Político Pedagógico, como de legislações. Para responder os questionários foram selecionadas 14 (catorze) famílias e 2 (duas) professoras, que a pesquisadora chama a todo o momento de coautoras, para que pudessem dialogar e refletir sobre a escola.

Como a pesquisa foi um estudo de caso, Santos (2016) coloca que esta ocorre em três momentos: exploração com a inserção da pesquisadora na escola com suas observações iniciais e conhecimento da realidade, em seguida a produção de dados com os questionários abertos entregue as famílias selecionadas e para as professoras para que pudessem dizer as suas opiniões e subjetividade e a partir deles organizar as temáticas dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativos. Na última fase, ocorreram três círculos, de acordo com os Círculos de Cultura freireanos, em que há trocas de saberes por meio de diálogos em grupo, as professoras puderam dialogar e construir novos significados da relação família-escola.

Com esse método, a pesquisadora conseguiu que os professores ficassem também na posição de aprender e puderam refletir sobre as suas posturas e as funções da escola, fazendo com que os profissionais envolvidos compreendessem que acolhendo as famílias e se comprometendo com o trabalho pedagógico seria possível desenvolver um trabalho colaborativo com as famílias e com a escola, desenvolvendo, assim, mais diálogo entre essas instituições.

Santos (2016) utilizou a hermenêutica como análise e compreensão dos dados, trazendo todas as falas das coautoras no texto da dissertação. Como a autora coloca, foi uma pesquisa para a escuta, sendo esse o requisito para o diálogo.

Nos questionários com as famílias, Santos (2016) verificou que as famílias valorizam e acreditam nas suas participações na escola.

Os Círculos Dialógicos Investigativos e formativos proporcionaram às professoras uma reflexão sobre suas ações e transformações, sem que a pesquisadora mostrasse o que se deveria fazer ou mudar, levando-as a repensar em suas práticas com as famílias.

Além disso, verificou-se que nas partilhas houve um entrelaçamento com as práticas pedagógicas, em que as famílias passaram a fazer parte da escola e da aprendizagem das crianças.

[...] Acreditamos que a comunidade escolar não pode deixar de contar com a participação dessas famílias, pois o diálogo entre ambas é fundamental para o trabalho com as crianças [...] (SANTOS, 2016, p. 108).

Santos (2016) conclui que o diálogo faz parte do ambiente escolar e que a escola deve escutar as famílias, pois quando se busca novas formas e estratégias para trazer as famílias para dentro da escola consegue se desenvolver um trabalho efetivo, da mesma forma que a família se sente parte da escola.

Os Círculos Dialógicos Investigativos- formativos se configuraram em espaços ricos de possibilidades para o diálogo com as professoras coautoras da pesquisa. Nos vários encontros, observamos a nossa busca para ser o mais. Em cada momento vivido compartilhamos os nossos anseios, inseguranças, sonhos possíveis, assim foi possível perceber o envolvimento das coautoras e a busca diária de cada uma delas para aprender a ler seu mundo, ou seja, a escola e suas relações com as famílias. Isso possibilitou movimentos constitutivos tanto das professoras coautoras quanto da pesquisadora mediadora, pois repensamos e reconstruímos, em cada encontro, nossas práticas (SANTOS, 2016, p. 131).

A pesquisadora em suas conclusões acrescenta:

[...] Percebo que ainda temos muito a discutir a respeito da relação dialógica que se estabelece entre as famílias e a escola. Existem muitas problemáticas que surgem no decorrer do percurso que ainda são as indagações. [...] A convivência neste espaço e com estas pessoas mostrou várias possibilidades de acolhimento das famílias [...] (SANTOS, 2016, p.131).

Esta pesquisa foi realizada com uma comunidade de baixa renda, mostrando-nos que há uma preocupação e interesse das famílias em participar da vida escolar de seus filhos, ao passo que da mesma maneira há a preocupação com o desempenho e rendimento escolar.

Na busca por compreender as queixas dos alunos e de compreender a relação família e escola, Junqueira (2015) realizou uma pesquisa, na qual uma grande quantidade de dificuldade de aprendizagem na alfabetização lhe chamou a atenção. Com isso, buscou, por meio de uma pesquisa qualitativa e de uma observação participante, atingir os objetivos propostos.

Participaram da pesquisa 8 (oito) professores, 21 (vinte e uma) crianças entre sete e nove anos e 22 (vinte e dois) responsáveis pelas crianças. As crianças foram selecionadas de

acordo com a queixa de dificuldade de aprendizagem apresentada pela escola. As entrevistas com os professores e pais foram realizadas mediante uma entrevista semi-estruturada.

A análise dos dados foi realizada por meio de interpretações dos registros diários de campo e desenvolvida durante a observação participativa.

Foi feita a caracterização dos alunos, a caracterização do contexto familiar, a caracterização dos professores e suas percepções e, por fim as percepções das famílias em relação às dificuldades escolares. A autora observa que a maioria das crianças com a queixa de dificuldade de aprendizagem é do sexo masculino, havendo uma relação com problemas de desenvolvimento e de comportamento.

Já em relação ao contexto familiar, a pesquisadora conseguiu identificar com as entrevistas casos de violência física e verbal, incluindo violência sexual, consumo de drogas e de álcool, membros das famílias doentes, fisicamente ou mentalmente, indiferença e rejeição pelo filho. Com essa identificação, Junqueira (2015) aponta ser necessário entender todos esses fatores que influenciam os aspectos de vida de um indivíduo, podendo afetar o ambiente escolar.

Outro dado que a pesquisadora coloca sobre as famílias pesquisadas é o fato que metade das famílias é analfabeta, ou seja, a criança encontra dificuldade em receber auxílio nas tarefas em casa, sendo que outro membro mais letrado pode auxiliar na vida escolar dos filhos. Consequentemente, não há contato em casa com a leitura e escrita, com isso, algumas crianças optam por esconder ou não fazer as tarefas, já que sabem como burlar essa atividade das famílias.

Em sua observação em sala de aula, Junqueira (2015) notou que nem sempre os professores compreendem as relações familiares e o contexto de vida de seus alunos, comprometendo a qualidade do ensino e de suas relações. Percebe-se certo esforço dos professores para melhorar tal relação, buscando atender a demanda.

A pesquisadora propõe algumas mudanças, tais como alterações nas práticas pedagógicas, que despertem mais a atenção, motivação e segurança das crianças, incentivando os alunos a serem mais participativos e pensantes no ambiente.

O estudo revelou a presença de um conjunto de fatores provenientes do contexto extra-escolar como contribuintes para a gestação dos problemas de aprendizagem. Os problemas familiares, alguns deles decorrentes da pobreza, do contato com a violência e com o consumo de álcool e drogas não são responsáveis diretos pelas dificuldades escolares enfrentadas pelas crianças, mas, eles podem gerar situações adversas para o desenvolvimento quando afetam de forma negativa a autoestima e autoconfiança, a visão que as próprias famílias têm sobre a criança e, não menos importante, o conceito que a escola constrói sobre o aluno (JUNQUEIRA, 2015, p. 131).

Apesar dos alunos viverem num ambiente de vulnerabilidade psicossocial, é preciso compreender toda essa realidade e valorizar as relações familiares, pois quando a escola modifica o seu jeito de agir, atendendo as necessidades dos alunos, tomando frente à educação e à aprendizagem para si, a evolução fica clara e positiva, segundo Junqueira (2015).

Observamos que a dificuldade e o fracasso estão sempre presentes na vida das famílias das classes populares e a escola não compreende as diversas situações em que seus alunos estão inseridos. Santos (2016) pesquisou sobre o fracasso escolar e o discurso dialógico apresentado pelas famílias que não obtiveram sucesso escolar. Com o objetivo de investigar como as famílias compreendem o fracasso escolar e quais os mecanismos ideológicos utilizados para ocultar o motivo que leva os alunos a não cumprirem os estudos no tempo devido. Com isso, buscou-se evidenciar os mecanismos ideológicos responsáveis por ocultar o fracasso escolar, identificando no sistema escolar as ideologias que atribuem aos sujeitos total responsabilidade pelo insucesso.

O pesquisador afirma que o fracasso é interiorizado pelo aluno e ele se culpa por não ter cumprido a trajetória escolar. Sendo algo fruto da relação professor-alunos, em que muitos professores fazem julgamentos prévios e acreditam que a ideologia por mérito está correta, pois veem na escolarização uma ascensão social. A escola não enxerga o sujeito como um ser social e histórico, reduzindo-os somente ao espaço escolar.

Para essa pesquisa, Santos (2016) utilizou como metodologia entrevistas individuais e semiabertas com um roteiro, a fim de capturar o discurso e mapear as ideologias presentes que afirmam o fracasso como causa individual, como também explorar as contradições desse discurso. Foram entrevistadas 5 (cinco) famílias de alunos que não concluíram a educação básica na idade ideal, sendo duas famílias próximas ao pesquisador e três famílias pertencentes a um projeto que atende crianças e adolescentes com situação de vulnerabilidade social e cumprem medidas socioeducativas. As entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas individualmente com uma análise global na perspectiva de observar cada sujeito para justificar o insucesso de seus filhos na trajetória escolar e revelar o quanto as famílias sofrem com o insucesso de seus filhos.

Após a realização das entrevistas e suas respectivas análises, Santos (2016) verificou que as famílias não refletem e não atribuem à escola e nem aos professores a culpa pelo fracasso de seus filhos, mas atribuem à si ou à algum familiar que teve participação na vida escolar de seus filhos.

Notou-se também que as famílias recorrem à ordem médica para justificar o mau desempenho escolar. Os argumentos médicos ou de causas de saúde parecem plausíveis para justificar o fracasso escolar e de ocultar a realidade estrutural da escola, sendo algo aceito por todos na sociedade de acordo com Santos (2016).

A ideia do esforço pessoal também esteve presente em todas as entrevistas, pois há o desejo de mudança e de novas aspirações sociais, mesmo que não percebam que lutam e se esforçam diariamente, pois se culpam por não atingirem os objetivos da ideologia:

O estudo revelou a presença de um conjunto de fatores provenientes do contexto extra-escolar como contribuintes para a gestação dos problemas de aprendizagem. Os problemas familiares, alguns deles decorrentes da pobreza, do contato com a violência e com o consumo de álcool e drogas não são responsáveis diretos pelas dificuldades escolares enfrentadas pelas crianças, mas, eles podem gerar situações adversas para o desenvolvimento quando afetam de forma negativa a autoestima e autoconfiança, a visão que as próprias famílias têm sobre a criança e, não menos importante, o conceito que a escola constrói sobre o aluno (SANTOS, 2016, p. 88).

Santos (2016) encerra a sua pesquisa com a afirmação de que as ideologias de classe são fatores importantes para a exclusão dos alunos das camadas populares.

As ideologias da meritocracia e do esforço pessoal, típicas da classe média constituem o discurso de praticamente todas as famílias. Neste sentido, foi possível notar que tais ideologias estão presentes mesmo em conjuntos familiares em condições desfavoráveis; isto é mesmo em famílias que estão à margem da divisão capitalista do trabalho, ou exercem trabalhos pouco qualificados. O desejo de mudança e a inspiração pela ascensão social são fundamentados com justificativas de cunho estritamente ideológico. Portanto, detectar essas ideologias no discurso dos sujeitos nos ajuda a concluir que as ideias de uma classe social específica (média) fundamentam as atitudes e naturalizam as condições de vida das famílias. Tendo em conta que as pessoas, mesmo se esforçando diariamente, não conseguem perceber o seu próprio esforço, e ainda se culpam por não atingirem os objetivos definidos pelas ideologias (SANTOS, 2015, p. 88).

A temática da relação família e escola também foi pesquisada por Leite (2016), apresentando como título de sua dissertação “A escola pensada e a escola vivida. Discursos sobre a relação família-escola”, em que a pesquisadora procurou investigar as relações entre família e escola de uma instituição pública, identificando as trajetórias dessas famílias e suas percepções sobre o processo de escolarização dos seus filhos, mediante o investimento e participação dessas famílias no cotidiano escolar.

Essa pesquisa apresentou um caráter qualitativo, utilizando a entrevista semiestruturada como principal instrumento para a produção de dados, sendo 4 (quatro)

famílias de alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental (mães, pais e irmãos desses alunos) e 2 (dois) gestores escolares, a vice-diretora e o orientador.

Os resultados da pesquisa confirmam os dados apresentados em outros trabalhos, evidenciando que as expectativas da escola investigada em relação às famílias de seus alunos referem-se, sobretudo, à presença física na escola, assim como ao pronto atendimento das exigências prescritas para uma participação satisfatória:

Percebe-se a tentativa de domesticação destas famílias, com o intuito de moldá-las de acordo com as exigências e necessidades de uma escola que espera muito de sua clientela, mas pouco se questiona sobre o modo como tem se relacionado com esta. O espaço para tal são as reuniões de pais, as reuniões individuais com as famílias, os momentos de encontro entre a família e a escola, que são espaços destinados para as famílias explicarem-se sobre os comportamentos inadequados dos alunos, do ponto de vista da escola, sobre orientações de como os pais podem ser melhores no acompanhamento dos filhos ou sobre como precisam mudar. (LEITE, 2016, p. 129).

A pesquisa com os agentes escolares, vice-diretora e orientador, sinalizou que a escola se mostra aberta e receptiva ao diálogo com as famílias, mantendo uma parceria, porém a pesquisadora observou que nos discursos apresentados existem contradições, nas quais aparece nas entrelinhas a fala de que as famílias são ausentes.

Já os pais estudados, por sua vez, avaliaram a escola como boa e ótima, que esta deve ser segura, oferecer muito conteúdo pedagógico para os filhos, que a apropriação de conhecimentos dos alunos seja potencializada mediante estratégias mais pontuais dos professores e que a escola continue tratando bem os pais, além de que as gestões escolares devam dar continuidade ao trabalho.

A pesquisadora pôde concluir que a escola na visão das famílias é a escola que vive no dia a dia. As famílias esperam que a escola seja um ambiente não só de conhecimento, mas também de afeto, acolhimento dos filhos por parte dos funcionários, cuidado dos professores e respeito destes por seus filhos, além de buscar esforços para que seus filhos tenham uma história diferente, um percurso menos sofrido e alcancem o Ensino Superior.

Já para a escola, as famílias pensadas não são as famílias vividas, as famílias com as quais se relacionam. Para a escola, a clientela das famílias não tem respondido ao que idealmente se espera, o comportamento destoando dos esforços que a escola acredita realizar, sem retorno.

Leite (2016) ressalta que a relação família e escola é permeada por muitas contradições, desafios e possibilidades. Destaca que os espaços de diálogos, considerados

tanto pela escola como pelas famílias, não são de fato terreno para o diálogo, a voz da escola ainda é a entonação principal, comunicando insatisfação, prescrevendo comportamentos ideais para os pais e acusando as famílias de estarem ausentes e não se esforçarem o bastante para acompanhar seus filhos e que qualquer outra prática adotada pelas famílias é questionada e se mostram insatisfeitas por parte da escola. Segundo a autora:

[...] percebe-se uma tentativa de domesticação destas famílias, com o intuito de moldá-las de acordo com as exigências e necessidades de uma escola que espera muito de sua clientela, mas pouco se questiona sobre o modo como tem se relacionado com esta. (LEITE, 2016, p. 129).

Já as famílias seguem o que é determinado pelas escolas, assumem a postura de cumprir as exigências e se culpam pelo fracasso dos filhos. Ou seja, assumem os discursos da escola, pouco questionam sobre as práticas escolares, mas primam pela presença física no ambiente escolar, sendo um fator indispensável para uma avaliação positiva de participação.

Novamente percebemos que para a escola, as famílias participantes são aquelas que estão presentes fisicamente no ambiente escolar, por meio de reuniões e que atendam prontamente às demandas da escola.

Outro aspecto observado pela pesquisadora foi de que há na escola pesquisada uma judicialização da educação com a escola, mantendo estreita ligação com os Conselhos Tutelares e com o Ministério Público, utilizando-se desse instrumento de poder, de opressão para a intimidação e punição.

Mas, por outro lado, as gestoras posicionam-se falando que a escola se mostra aberta e receptiva ao diálogo com as famílias, como uma via de parceria. Porém, nas entrelinhas, pode-se perceber que as mesmas acusam as famílias de serem ausentes e do não acolhimento aos questionamentos apresentados.

A autora conclui que a relação família e escola é permeada por muitas contradições, desafios e possibilidades e a escola pode ser vista como um espaço de construção coletiva no compartilhamento das dificuldades e na busca por soluções conjuntas.

Indo nesse mesmo viés, Terencio (2017) realizou uma pesquisa intitulada “Vulnerabilidade Social: Um estudo no município de Mangueira sobre a relação entre a escola, a família e a comunidade”, em que investigou como a vulnerabilidade social interfere nas relações que se estabelecem entre a família e a escola.

Trata-se de uma pesquisa de campo e de cunho qualitativo, em que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, pesquisas documentais e a observação do espaço social o qual, segundo a pesquisadora, “procurou-se analisar a realidade concreta visando conhecer as

relações desta com a totalidade social, partindo do princípio da inter-relação e autonomia relativa destas concretidades com o sistema do capital” (TERENCIO, 2017, p. 4).

Devido à necessidade de a pesquisadora estar junto com a realidade social e também de buscar compreender melhor as relações estabelecidas entre a família e a escola, a dissertação apresentou um cunho sociológico baseado nas teorias de Bourdieu (1998). Pois, segundo a autora, isso ajudou a compreender as múltiplas facetas da pobreza e de como estas impactam na escolaridade e na vida social das famílias e dos estudantes.

Primeiramente Terencio (2017) levantou alguns aspectos históricos que auxiliaram a descortinar as causas econômicas, sociais e política do município estudado. Procurou também contextualizar como se constituiu historicamente a formação social de Mangueirinha incluindo neste levantamento os dados de produção, distribuição de terras e renda e os índices de vulnerabilidade desse município. Não se pode ignorar a existência de uma comunidade indígena marcada pelo acultramento que foram submetidos ao longo do tempo, seguido pela migração de colonos que ditou novas regras sociais e culturais para o Estado, onde o agronegócio deu poder ao município agrícola privilegiando determinado grupo da sociedade. Por último, o município teve em seu espaço um dos maiores assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) do estado, conforme explica a pesquisadora:

A falta de estrutura financeira não ofereceu condições e nem organização para enfrentamento e resistência. Desta forma os pequenos proprietários foram se deslocando do interior para a cidade, realidade esta não diferente das demais regiões brasileiras. Esta migração do campo para a área urbana pode ter levado ao aumento da população nestas três comunidades mais carentes denominadas popularmente de vilas, que concentram o maior número de miseráveis e vulneráveis excluídos da participação social dos demais bairros e do centro da cidade. Esta exclusão se dá por medo, preconceito e também pelo histórico de marginalização comum nestes ambientes. (TERENCIO, 2017, p. 136).

Diante desse contexto, a autora revela, por meio da descrição dos moradores, que relataram oralmente um pouco da história que culminou na criação das vilas e da escola pesquisada. Com isso, ela apresenta como uma das prováveis conclusões de que a vulnerabilidade social se torna um estigma, um sinal e uma marca que gera limitações e restringi a vida e a participação comunitária:

Se o ferro marcava a brasa a pele dos escravos, a vulnerabilidade social marca o corpo, a alma e o espírito das populações remanescentes destes seres humanos, como é o caso das populações de nossas vilas. Tanto um como outro são as marcas do capital nas nossas vidas (TERENCIO, 2017, p. 138).

Para a pesquisadora, a vulnerabilidade social é uma marca que vai muito além do espaço geográfico, que tem suas origens no acúmulo de capital e que as delimitações são geradas pelo ter ou não dinheiro e seus produtos de consumo. O baixo nível de escolaridade, o desemprego e a precariedade habitacional são marcas das comunidades carentes, aumentando a exposição ao álcool e tendo como consequência o aumento da violência.

Terencio (2017) denuncia que a luta pela sobrevivência cria uma relação de explorador/explorados, em que tudo é negociável, pois a diretora da escola pesquisada relatou que as famílias só comparecem quando é ofertado algo em troca. A escola precisa se posicionar formalizando o conhecimento científico que, de certa forma, rechaça a cultura popular. Com isso, a pesquisadora conclui que a educação formal ainda está distante da realidade social do cotidiano familiar dos estudantes; que a escola representa um espaço de cuidado não fazendo sentido para as mães que não trabalham manter as crianças ali durante tempo integral, e que muitas ações políticas e pedagógicas representam uma afronta ao capital cultural da comunidade, reforçando a teoria bourdiesiana de violência simbólica do capital contra os vulneráveis que se estabelecem via de regra pelas ações estatais.

Em “A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada” cujo título é o da dissertação de Cordeiro (2018), teve como objetivo compreender como família e escola atribuem sentido e significado na formação da socialização das crianças. Utilizou-se do materialismo histórico dialético para estabelecer um diálogo e fundamentação teórica para os seus estudos, buscando refletir sobre a relação criança, família e escola sobre qual é o lugar da criança nessa relação. Em um diálogo com autores da Sociologia da Infância, Sociologia da Família, Antropologia, História, dentre outros.

É uma pesquisa qualitativa realizada em três diferentes escolas, sendo uma municipal, uma estadual e uma privada, mediante as entrevistas semiestruturadas com pais, professores e grupo de gestores e de desenhos e rodas de conversa com crianças do 1º ano de cada escola.

Diante da pesquisa realizada, o autor salienta:

Em relação às mudanças socioculturais da família, salienta-se a necessidade de que as pesquisas sobre família e escola conheçam melhor o contexto histórico da família. Não basta apenas tomá-la como informante da pesquisa. É preciso compreendê-la em seu movimento de transformações e suas relações com outras instituições, agências básicas no processo de formação humana e social dos indivíduos. Isto significa dizer que o estudo acadêmico que envolve o tema família não pode apontá-la como categoria abstrata, mas, acima de tudo, histórica e concreta (CORDEIRO, 2018, p. 165).

Com isso, a família torna-se constituinte e constituída pelas relações sociais, que é dada um destaque na pesquisa entre todos os participantes de que a participação e a boa relação entre a família e a escola são muito importantes e que contribuem para a melhoria do desempenho.

As famílias investigadas afirmam que o acompanhamento se centra nos deveres de casa e os considera parte do papel educativo, reconhecem a importância social da escola na vida das crianças, admiram os professores dos filhos e não apresentam queixas em relação à instituição.

O resultado desse trabalho indicou que, para os sujeitos pesquisados, a escola apresenta como principal função social preparar os sujeitos para o trabalho e, vinculada a isso, uma possibilidade de sucesso pessoal. Reafirma também a participação dos pais pela cultura de não participação e reforça a ideia de parentalidade, marcando a identidade do trabalho docente.

Nessa mesma perspectiva, de realizar estudos sobre a relação família e escola, Chiaradia (2018) realizou uma pesquisa cujo tema foi “Relação entre escola e família dos educandos participantes no Atendimento Educacional Especializado”, que resultou do problema de como se dá a relação escola e família dos educandos no Atendimento Educacional Especializado e suas implicações.

O estudo teve por objetivo analisar como se dá a relação escola e família dos educandos no Atendimento Educacional Especializado e suas implicações para o desenvolvimento sociocognitivo dos educandos.

Trata-se de uma pesquisa empírica com uma abordagem qualitativa, utilizando-se de fontes bibliográficas para discutir o histórico da educação inclusiva na evolução da humanidade, juntamente com fontes documentais para traçar os caminhos da educação especial no Brasil e as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino no estado de Santa Catarina, já que a pesquisa foi realizada no município de Lages–SC.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas com os professores do Atendimento Educacional Especializado e com os responsáveis pelo educando com deficiência, matriculados e frequentando o ensino regular, para a verificação do que os sujeitos pesquisados entendem sobre a relação entre a escola e as famílias.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise do Conteúdo, segundo Bardin (2011), em que Chiaradia (2018) inicia suas conclusões com uma reflexão acerca de seus objetivos, pois afirma que esta relação família e escola carece de ajustes e mais envolvimento

de todos, além disso, destaca a importância da relação entre a família e escola para o desenvolvimento de potencialidades do educando com deficiência.

Desta maneira, a pesquisadora afirma:

[...] Podemos pensar que a inclusão tem se mostrado tema complexo em virtude de uma série de fatores, sendo os principais que emergiram na pesquisa aqui finalizada a infraestrutura escolar, o apoio por parte de redes especializadas para o atendimento à pessoa com deficiência, a formação inicial e continuada, ambas precárias quanto à inclusão nas escolas de ensino regular, descompasso entre família e escola e desconhecimento por parte da família e da escola das especificidades dos estudantes. A maioria desses fatores não se relaciona somente à deficiência, ou seja, são problemas e desafios enfrentados todos os dias na escola com todos os estudantes (CHIARADIA, 2018, p. 134),

Com isso, a autora chega a considerar que, segundo as percepções das professoras, essa relação pouco contribui no contexto da inclusão desses educandos no ensino regular e ressalta a necessidade de estreitamento dessas relações para que a inclusão seja efetivada, bem como o esclarecimento e o conhecimento por parte de pais, professores e demais sujeitos da escola sobre as especificidades de cada educando.

Finalizando a sua pesquisa, a autora encerra a sua dissertação acreditando que o seu estudo contribuiu para trazer à luz percepções de pais e professores sobre a temática, ressaltando a importância do Atendimento Educacional Especializado, da colaboração e participação ativa da família na escola e da relação mais estreita entre família e a escola.

Junges e Warger (2016) escreveram um artigo intitulado “Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática”, no qual tinham o objetivo de conhecer o estado da arte da “Relação família-escola” a partir de uma revisão sistemática. Com isso, em suas buscas não delimitaram tempo, preferindo conhecer a partir de buscas atemporais. Selecionaram então, 31 (trinta e um) artigos em que dispuseram em uma tabela com alguns itens de identificação dos autores e do periódico de publicação, local da realização da pesquisa, objetivos, métodos, participantes, instrumentos, principais resultados/conclusões e observação do pesquisador.

Em seguida, fizeram a leitura na íntegra e organizaram em três grandes eixos de temáticas e descritores, sendo eles: eixo I- aspectos metodológicos e estruturais, que envolveram as características gerais das publicações e componentes estruturais dos artigos, eixo II- teorias e eixo III- temáticas, em que foi analisada a importância de boas relações entre família e escola, famílias, envolvimento, formas de comunicação, reunião de pais/responsáveis e a presença de mães.

No Eixo I- as autoras apresentaram as características gerais das publicações e componentes estruturais dos artigos, em que dos 31 (trinta e um) artigos analisados, 25 (vinte e cinco) são publicados no estado de São Paulo, em revistas com classificação A1e B2 de acordo com a avaliação do Qualis Periódicos da CAPES, um pouco mais de 85% (oitenta e cinco por cento) dos autores são do sexo feminino, que remete, segundo as autoras, “ao fato da educação básica ser ainda um campo de atuação prioritariamente desempenhado por mulheres que, conseqüentemente, parecem ser as que mais publicam, teorizam e debatem tais temas” (JUNGES e WAGNER, 2016, p. s116).

Um dos critérios das autoras foi a não delimitação do ano de publicação, com isso perceberam que a maior concentração das publicações ocorreu entre 2004 e 2012.

Os trabalhos analisados foram 14 (catorze) artigos resultados de pesquisa e 13 (treze) artigos reflexivos críticos da literatura. A maioria possuía objetivos claros e definidos, outros eram vagos e ainda alguns não mencionaram os objetivos de maneira clara. Outro indicador foi quanto à metodologia, em que 12 (doze) se expressaram de maneira clara e compreensível, outros 19 (dezenove) com métodos confusos ou incompletos e ainda outros 13 (treze) sem mencionar os métodos. Contudo, a maioria dos autores optou pelo método qualitativo para investigar o fenômeno em escolas públicas, no ensino fundamental, seguidos pela educação infantil, creches e ensino médio. Embora alguns nem tenham mencionado o nível socioeconômico dos participantes, os níveis socioeconômicos mais pesquisados formam o médio e o baixo.

Já em relação aos participantes, a maioria investigada foram os progenitores e outros os familiares ou responsáveis seguidos dos professores e profissionais da educação. Em relação aos responsáveis ou progenitores, a presença feminina foi a mais marcante.

Os instrumentos mais utilizados nas pesquisas foram as entrevistas semiestruturadas ou semi dirigidas, seguidas de observações, observações-participante, análise documental, registros ou diários de campo e questionário.

Já nas análises, perceberam que a Análise de Conteúdo foi a mais marcante e mencionada de forma clara, outras inferiram a Análise de Conteúdo não explicitando na descrição, alguns não mencionaram e houve um Estudo de Caso e outro com análise estatística, para checar na proficiência da leitura o antes e o depois da participação dos pais em um procedimento sugerido pela escola.

Neste eixo I, ainda, consideraram as contribuições dos 31 (trinta e um) trabalhos, sendo que apenas 22 (vinte e dois) apresentaram conclusão ou considerações finais, já os demais não apresentaram claramente descritas as suas conclusões.

Já no eixo II – Teorias, os 31 (trinta e um) artigos evidenciaram o que Nogueira, Romanelli e Zago (2011) já haviam apontado de que há muitas tendências teórico-metodológicas sobre o tema, recorrendo à Sociologia para compreender o fenômeno, apresentando os teóricos Pierre Bourdieu, Joyce Epstein e Anette Lareau. Já Phillipe Perrenoud é muito citado para discutir os aspectos relacionados às relações entre docentes e escola.

No eixo III- Temáticas- foram divididos em subtemas: a importância de boas relações entre família e escola, famílias, envolvimento, formas de comunicação, reunião de pais/responsáveis e presença de mães. No primeiro item, os estudos mostraram que tanto a escola como as famílias podem atuar como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do sujeito.

Já no item famílias, o que se observou foi que muitos artigos abordam definições de famílias na atualidade e discutem se esta vem vivenciando ou não uma crise em sua forma de se estruturar, devido às suas novas configurações. No item envolvimento, pode-se perceber que a maioria dos artigos analisados discute a importância e as dificuldades em se definir o envolvimento das famílias com a escola, mas, de um modo geral, o item formas de comunicação é citado por todos os artigos, seja da maneira tradicional com os bilhetes e cadernos ou mesmo pela falta de comunicação entre a escola e as famílias.

As reuniões de pais/responsáveis foram citadas por todos os artigos analisados, seja de forma positiva ou negativa com questões para melhorar, e, por último, diversos artigos salientaram a presença feminina das mães nos assuntos relacionados à educação dos filhos, mencionando a presença mais assídua das mães do que dos pais.

Segundo as autoras, os artigos analisados parecem em muitos aspectos refletir a complexidade inerente à temática, assim como as metodologias disponíveis para ascender ao problema, desta maneira, muitos trabalhos também denotam a dificuldade de delimitação do objeto de pesquisa (JUNGER e WAGNER, 2016, p. s121).

As autoras chamam a atenção de que muitos artigos não apresentam rigor nos aspectos metodológicos, por isso há uma ausência na descrição detalhada das informações e das etapas comprometendo a qualidade dos trabalhos e inviabilizando a ser replicada em outro contexto e com outros participantes. Existe também uma dissonância entre objetivos e a descrição dos motivos da escolha dos instrumentos, não sendo retomados posteriormente nas seções de resultados e discussão. A falta de considerações finais ou conclusões foi outro item citado pelas autoras, em que 8 (oito) artigos dos trinta e um analisados não estavam presentes, outros

ainda apresentam de forma muito genérica não aprofundando ou avançando com relação ao tema das relações família-escola.

A complexidade do tema gera dificuldades em sua abordagem e, muitas vezes, os artigos, ainda que compostos por ampla e interessante revisão de literatura, não problematizam e discutem seus achados. (JUNGER e WAGNER, 2016, p. s122).

As autoras ainda nos alertam:

O grande desafio que se faz presente em nosso país talvez seja, justamente, o de avançar com relação a este primeiro momento de diagnóstico de dificuldades para outro patamar, cujo foco seja pensar estratégias de intervenção, construção de instrumentos validados para nossa realidade e alternativas de trabalho que deem conta de otimizar a relação entre escola e família, docentes e pais ou responsáveis, migrando do “*o quê é difícil*” para o “*como transformar*” tal situação (JUNGER e WAGNER, 2016, p. s122).

Para concluir o artigo sobre os estudos da relação família-escola, Junger e Wagner (2016) remetem a um grande desafio que estamos enfrentando na nossa educação brasileira:

Assim, o conhecimento até então construído nas pesquisas brasileiras sobre a temática poderá avançar do limite que reconhece e demonstra a importância da parceria família-escola, para apontar caminhos e propor alternativas, auxiliando, de fato, no dia a dia desta relação e contribuindo para a promoção de saúde no espaço escolar (JUNGER e WAGNER, 2016, p. s123).

Levando em consideração todas essas pesquisas, podemos verificar que a relação família-escola ocorre de maneira incoerente e de perspectivas antagônicas, pois de um lado a escola não compreende o ambiente histórico, social de seus alunos e de suas famílias, justificando o fracasso escolar e a dificuldade de aprendizagem dos alunos como um descaso das famílias, pelo não comparecimento nos espaços físicos na instituição e o não acompanhamento da vida escolar de sua prole. Por outro lado, encontram-se as famílias que se empenham para manter seus filhos na escola dentro de suas condições com alguns incentivos e esforços.

Pudemos verificar também que quando há espaço na escola para as famílias manifestarem-se e apresentarem-se foi clara a participação das mesmas, com envolvimento e melhora no desempenho acadêmico. Observa-se que a escola não está preparada para a diversidade e a heterogeneidade, é preciso achar um culpado para o fracasso ou para a dificuldade de aprendizagem dos alunos, que no caso é atribuído à família.

Sendo assim, por não possuir o capital cultural e social exigido pela escola, a família é responsabilizada pela fragilidade e pela má qualidade do ensino.

Portanto, buscaremos na seção seguinte discutir a relação família-escola na visão dos teóricos, a fim de subsidiar a nossa revisão literária, as pesquisas acadêmicas e esta pesquisa.

2.1.1 Relação família e escola numa perspectiva sociológica

A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22). Neste sentido, ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado.

Para as autoras, a família é a primeira instituição de socialização, mediadora de padrões, modelos e influências culturais:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 22).

Então, por meio da trajetória dos acontecimentos e experiências vividas na família que o sujeito cria um repertório de comportamentos e ações que interferem nas formas subjetivas e de interação social. Desse modo, Dessen; Polonia (2007) afirmam:

[...] É por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Ainda de acordo com as autoras, em virtude dessa interação das famílias com as inúmeras transformações tecnológicas, sociais e econômicas favorecem as mudanças na estrutura, organização e padrões familiares, além das expectativas e papéis de seus membros. Dessa forma, a constituição familiar modificada com o passar dos tempos tem afetado nas formas de interação com o conhecimento. Portanto, a família é a principal responsável por incorporar as transformações sociais e intergeracionais ocorridas ao longo do tempo.

Com efeito, a família não pode ser definida apenas pelos laços de consanguinidade, pois é formada por uma rede complexa e dinâmica de interação com aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, mas pode ser entendida por um conjunto de variáveis e relações entre as pessoas (PETZOLD *apud* DESSEN; POLONIA, 2007, p. 23). Neste sentido, o conceito de família e a configuração têm evoluído nas relações que se estabelecem na sociedade atual segundo Dessen; Polonia (2007).

Sob esse mesmo ponto de vista, iremos empregar nesta pesquisa o termo família, por considerarmos que o vocábulo é heterogêneo e para não correremos o risco de se ter um cunho somente biológico ao falar em “pais”. Acreditamos que a terminologia família melhor se empregará na relação com a escola. Visto que, família também engloba outras pessoas que auxiliam na educação das crianças, como irmãos, pais, avós e entre outros, não caracterizando somente a família nuclear, mas a família alargada, tanto a biológica como as situações por arranjos familiares diferentes das tradicionais. Não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas (STRATTON *apud* DESSEN; POLONIA, 2007): nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras combinações. E, os arranjos familiares distintos que vão surgindo, por sua vez, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo (DESSSEN; POLONIA, 2007).

Ainda convém lembrar que tanto a família como a escola são instituições de socialização que com o passar do tempo vem se modificando e se caracterizando de diferentes maneiras tanto no modo de pensar sobre si mesma quanto no estabelecimento das relações. Além disso, “os elos sociais entre as famílias e a instituição escolar sempre estiveram no centro das preocupações dos sociólogos da educação”, segundo Agnes Van-Zanten (*apud* NOGUEIRA, 1998, p. 91-92). Essa relação é mediada por contradições entre o que se prega e as práticas realizadas nas relações estabelecidas entre elas.

Nogueira (1998) afirma que no passado as relações entre essas duas instituições eram reduzidas e esporádicas. E, além disso, a maioria das famílias não mantinham relações com a escola, os pais não eram admitidos no recinto da escola e as relações família e escola eram inexistentes (MANTANDON *apud* NOGUEIRA, 1998). Somente a partir de 1960 é que as interações individuais entre pais e professores ganharam importância (VAN-ZANTEN *apud* NOGUEIRA, 1998).

Por outro lado, a escola também sofreu modificações, conforme Nogueira (1998), esclarece:

[...] Também os sistemas de ensino sofreram alterações. Sob a influência de fatores como a extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, as mudanças curriculares, a evolução dos métodos e princípios pedagógicos praticados, o funcionamento das instituições escolares passou a repercutir pesadamente sobre o cotidiano das famílias (NOGUEIRA, 1998, p. 91).

Essas transformações ocorreram nas estruturas, nos modos de vida familiar e nas estruturas e processos escolares, uniram-se para dar origem a um sistema de interdependência e de influências recíprocas entre a família e a escola (NOGUEIRA, 1998).

Não podemos pensar que nunca existiram relações sociais entre a família e a escola, bem como, na verdade essa relação sempre existiu, pois desde que existem essas instituições sempre houve algum tipo de relação, mesmo que tenha iniciado de maneira mais esporádica, menos intensa e de natureza diferente (NOGUEIRA, 2006).

Do ponto de vista sociológico, sempre houve interesse e o esforço em desvendar a realidade educacional e como ocorrem essas relações sociais, igualmente em conhecer a diferença na maneira que o processo histórico de articulação família e escola vem incidindo sobre os diversos meios e agentes sociais.

Pierre Bourdieu (2002), sociólogo francês, fez uma profunda análise a respeito da educação e da realidade social nas suas múltiplas relações, em que os conhecimentos interrogados não são, segundo esse teórico, suficientes para explicar a complexidade do mundo social:

[...] Busca desenvolver sua teoria de acordo com o conhecimento praxiológico, que se constitui na relação dialética entre o agente e a sociedade. Não ignora, dessa forma, os conhecimentos objetivista e subjetivista, porém, retoma de cada um suas contribuições, integrando os ao invés de contrapô-los um ao outro (ALMEIDA, 2005, p. 141).

Nogueira; Catani (1998) também destacam esse teórico e suas contribuições à educação:

Ao mesmo tempo em que colocava novos questionamentos, sua obra fornecia respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. Conceitos e categorias analíticas por ele constituídos, constituem hoje moeda de pesquisa educacional, impregnado, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre a

condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 7).

Visto que o conhecimento fundado na relação entre o sujeito e a estrutura social, Bourdieu (2002) ressalta o conceito de *habitus*, que emerge no contexto de sua reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social. O *habitus* configura-se como um sistema ímpar de disposição para a ação, desenvolvida por cada um em virtude da posição que ocupa na estrutura social, que segundo o teórico é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas, estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Salientamos ainda que, o *habitus* inclui tanto as representações sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula suas aspirações, identificações e etc. como demonstram Araújo; Oliveira (2014). Neste sentido, o *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho e de todos os meios que irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social. A formação e a manutenção do *habitus* tornam-se assim fundamental no processo de reprodução social (ALMEIDA, 2005).

Então, Bourdieu (2002) atribui à escola como a instituição que está a serviço da manutenção e legitimação de privilégios sociais (BOURDIEU, 2002; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, 2004). Isso ocorre em virtude de uma forte adesão dóxica dos agentes sociais (incluindo os educadores) à ordem estabelecida (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001), que leva à cumplicidade deles com a conservação de privilégios de classes, à reprodução de desigualdades e à naturalização de diferenças, cuja emergência e manutenção são produtos, resultados das relações sociais:

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida, incorporada uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 18).

Na perspectiva de Bourdieu (2002), ignorar as desigualdades existentes na escola pode ser uma forma de favorecer ainda mais os já favorecidos.

Ele afirma que a escola é voltada ao pensamento e legitimação da ordem colocada pela classe dominante, conforme cita Nogueira; Nogueira (2002):

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 03).

A escola é uma instituição de reprodução da sociedade, ou seja, a escola seria a instituição, onde o sujeito assimilaria e reproduziria a sociedade. Com isso, não há uma equidade nas oportunidades de escolarização, que segundo Bourdieu (2002), a equidade formal que existe no sistema escolar é injusta, pois protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuemos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p.41).

Levando em consideração esses aspectos, a escola ignora as desigualdades culturais entre os alunos das diferentes classes sociais, podemos perceber no tratamento dos conteúdos específicos que estão ligados à cultura da elite, cultura que não é acessível às famílias das classes populares levando-as a um pensamento de incapacidade de se apropriar dessas informações privilegiadas pelo sistema de ensino. Com isso, a escola não atende às diferenças culturais e nem as crianças com baixo rendimento. É apresentado um discurso que vem se arrastando ao longo da história com uma ideologia que valoriza atitudes, hábitos e comportamentos da classe dominante considerado primordial e ser seguido socialmente. Mas, não renuncia ao núcleo da teoria: a escola permanece uma das instituições principais de manutenção dos privilégios, segundo Bourdieu (2002).

Com efeito, a escola favorece aos mais favorecidos, à medida que a cultura da elite se aproxima muito da cultura da escola e os alunos das classes populares não podem adquirir essa cultura, senão aquilo que lhe é transmitido pela escola, pois suas famílias não podem dar aquilo que é passado na escola, por não poderem fazer parte dessa parcela social, pelos comportamentos marcantes que a elite possui e que a classe popular não teria se apropriado: diferenças de linguagem, comportamentos e valores. Desta forma, os alunos possuem, o que

Bourdieu (2002), denominou de uma “vontade cultural vazia”, pois os alunos desfavorecidos são obrigados a tudo esperar e a tudo receber da escola, já que as suas famílias não possuem essa cultura e esses valores, tendo que esperar e receber dos seus professores essa cultura existentes na cultura elitista.

Em virtude dessa lógica que rege socialmente, a exclusão dos pobres, a escola como reprodutora das ideologias sociais, traz consigo nas práticas cotidianas os mecanismos de perpetuação dessa lógica, esquivando-se das responsabilidades do processo de escolarização e dos fracassos dessas crianças vindo das camadas menos favorecidas.

Bourdieu (2002) afirma que a escola é vista como um instrumento de manutenção da estrutura de classes utilizada pela classe dominante para manter-se na posição de superioridade. A escola seria um lugar de violência cultural contra as camadas populares, pois é nela que a cultura elitista tem sentido, é necessária a todos, enquanto que a cultura popular é vista como rudimentar e pouco elaborada. Além de ser uma perpetuação de conservar os valores e as desigualdades sociais:

Assim, o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-la e transmiti-la. São funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta para todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence. É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superiores sobre os humildes servidores das técnicas. É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social (BOURDIEU, 2002, p. 56).

Levando em consideração todos esses aspectos, podemos dizer que a expressão família-escola é uma expressão que engloba diversos aspectos entre essas duas instituições. Com isso, cada sujeito inserido na escola faz parte de um grupo familiar específico, socioeconômico, cultural, étnico, entre outros, podendo interferir como cada indivíduo lida com o conhecimento adquirido na escola. Sendo que na família ocorre as estratégias para os estímulos escolares.

Nogueira (2000, p. 110) declara que mesmo não dispondo “de um estado da arte” das diferentes tendências dos estudos que abordam as relações entre as famílias e a escolarização no Brasil, podemos dizer que existe uma relação complexa, sujeita a conflitos e assimétrica em relação a valores e objetivos.

Neste sentido, Bourdieu (1998) considera que as interações estabelecidas entre a família e a escola variam de acordo com o nível socioeconômico e cultural, assim também

como as práticas desenvolvidas pelas famílias para o sucesso escolar de seus filhos. Com isso, o modo como as famílias das camadas populares acompanha e interage com a vida escolar de seus filhos diferem das classes elitistas.

Bourdieu (1998) desvenda as condições sociais e culturais, no qual desmonta os mecanismos, por meio do sistema de ensino transforma as diferenças iniciais- resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdade de destino escolar (NOGUEIRA; CATANI, 1998). Além disso, destaca que as famílias possuem recursos diferenciados para auxiliarem na vida escolar dos filhos, salientando o capital cultural como um fator de sucesso escolar. Pois, é pela transmissão do capital cultural (familiaridade com o mundo escolar), pelo incentivo ao hábito de estudos, desenvolvimento e manutenção das expectativas em torno da escolarização, pelo capital econômico que favorece as estratégias e possibilita o alcance do sucesso escolar. Famílias com melhores condições socioeconômicas teriam mais facilidade para oportunizar o aprendizado, proporcionando melhores condições e ambientes favoráveis para os processos de escolarização, à medida que a família funciona como uma ligação com a escola.

O conceito de capital cultural formulado por Bourdieu (1998) surgiu para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” com a distribuição desse capital específico entre as classes (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 9).

Com isso, a escola é a instituição responsável pela transmissão do conhecimento igualmente a todos de maneira democrática, mas Bourdieu (1998) percebe que não é bem dessa maneira que a escola transmite o conhecimento, principalmente, com as crianças com baixo desempenho escolar provenientes das camadas populares. O que existe é a noção de capital cultural:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Segundo o autor, as crianças provenientes de classes com poder socioeconômico mais favorecidas têm mais oportunidades de cultura dentro de sua família: com gostos, estilos,

valores, estruturas psicológicas, etc. que decorre das condições de vida específicas, moldando as suas características e contribuindo para distinguir das crianças das classes populares. Com isso, o capital cultural investido pela família é responsável pelo rendimento escolar e da ação escolar. E desmonta também os mecanismos, por meio dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais –resultado da transmissão familiar da herança cultural- em desigualdade de destino escolar (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 9).

Capital Cultural seria o termo capital associado ao termo cultura. Uma relação ao poder e ao aspecto da posse de algumas informações, aos gostos e atividades culturais. Portanto, a cultura para Bourdieu (1998), é uma forma de poder e está relacionada aos outros capitais também.

Desta maneira, a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos sujeitos. O capital cultural pode existir sob três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado.

O capital incorporado, segundo Bourdieu (1998), é o trabalho de aquisição do sujeito sobre si mesmo para adquiri-lo, tornando-se parte integrante de seu ser. O capital cultural é um ter que se tornou um ser, sendo algo que faz parte integrante do sujeito:

Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca (BOURDIEU, 1998, p. 74-75).

Logo, a família é a responsável pela transmissão do capital cultural em seu estado incorporado, na medida em que as referências culturais e os conhecimentos apropriados facilitam o aprendizado dos conteúdos na escola.

O capital cultural em seu estado objetivado acontece, por meios de materiais culturais, sendo os livros, pinturas, monumentos, etc. É transmissível enquanto objeto concreto, em sua materialidade e irredutível quanto ao que poderão dele se apropriar:

Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão (BOURDIEU, 1998, p. 77).

O capital cultural em seu estado institucionalizado representa o capital cultural sob a forma de títulos escolares, os diplomas. Segundo Bourdieu (1998), essa certidão de competência cultural permite converter o capital cultural e o capital econômico. O diploma, capital cultural institucionalizado, pode ser trocado no mercado de trabalho. Podemos pensar nas universidades públicas e federais de grande reconhecimento em nosso país, mas que somente a maioria da classe mais favorecida consegue desfrutar. Com isso, podemos perceber que as famílias com maior poder aquisitivo investem mais na vida escolar de seus filhos, pois está agregado a um provável retorno econômico com um bom diploma no mercado de trabalho.

Bourdieu (1998) apresenta alguns dados evidenciando que a classe dominante apresenta muito mais possibilidades de entrada e permanência no ensino superior do que a classe popular:

Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o cursus, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa em rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar numa Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são ainda duas vezes superiores àquelas de um jovem da classe média (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Podemos inferir que, para Bourdieu (1998), essa eliminação contínua das crianças desfavorecidas parte de ação do privilégio cultural das classes dominantes em detrimento à classe popular:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizado que contribui, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante das experiências escolares e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

Novamente podemos analisar que a escola, na visão de Bourdieu (1998), é uma conservação da realidade, em que somente os detentores dos capitais econômico e cultural possuirão êxito escolar e as desigualdades escolares vêm das diferentes heranças culturais do sujeito.

Nessa perspectiva, a escola é uma instituição que pouco agrega nas possibilidades, chances de mudança de vida e de origem social dos alunos, cujo destino já está predestinado, por meio das características familiares. O fator social é o que define o resultado escolar, em que filhos de famílias desfavorecidas do ponto de vista econômico e cultural teriam poucas chances de mudarem suas condições de vida a partir da escola, sendo esta a última a superar os problemas sociais que se acumulam e pelo contrário, a escola e suas práticas funcionam como um aparelho mantenedor do sistema, conforme explica Bourdieu:

Sanciona e consagra as desigualdades reais, [...] contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima [...] transforma as desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em distinção de qualidade e legitima a transmissão cultural (BOURDIEU, 2002, p. 58-59).

Nesse contexto, Bourdieu (2002) classifica a escola como um instrumento reprodutor da desigualdade.

O sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir a perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilégios tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (BOURDIEU, 2002, p. 59).

Contudo, devemos levar em conta apenas essas considerações, pois esses problemas sociais são bem anteriores à escola e devemos apenas considerá-los para a nossa análise sobre a relação família-escola. O que existe é uma enorme interação entre essas duas instituições, cujos efeitos são complexos. A família desempenha um papel importante nessa interação, mas depende da ação da escola se será ampliado ou minimizado.

Outro sociólogo francês, Bernard Lahire (1998) também pesquisou em famílias populares francesas, cuja maior parte era imigrante, sobre essa relação família e escola e ele afirma que as famílias desenvolvem diversos mecanismos para a transmissão do capital cultural e que algumas delas favorecem, com maior sucesso, a formação de elementos cognitivos associados à escola, era quase um pensamento unânime entre as famílias a necessidade de se investir na educação dos filhos. Portanto, existe sim um investimento por parte das famílias em favorecer a escolarização, mesmo das famílias populares.

A família desempenha um papel importante na vida escolar de seus filhos, por meio de ações materiais e simbólicas que não podemos descartar, conforme afirma Zago (2012). São pequenas ações ou até mínimas e nem sempre consciente de sua intencionalidade. Conforme

Lahire (1998), as ações que podem produzir uma carreira escolar não são necessariamente colocadas em práticas pelas famílias de forma consciente e intencional. E ainda:

Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma [...]. Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos (LAHIRE, 1998, p. 26).

Em virtude desses aspectos, podemos perceber que as famílias buscam meios para o sucesso de seus filhos na escola, pois há uma estimativa de ascensão social e melhores condições de vida. Nogueira (2006) afirma que pesquisas vêm demonstrando a influência positiva sobre o desempenho acadêmico o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, demonstrando que há uma preocupação com os filhos.

Há, atualmente, um forte apelo para a aproximação das famílias na escola, demonstrando uma nova emergência social. São políticas públicas visando à participação e cooperação entre famílias e a escola. Isso vem ocorrendo tanto no Brasil quanto nos demais países, afirma Nogueira (2006).

Esta ideia de trazer as famílias para a escola são ações estatais vinculadas ao sucesso escolar, pois estariam envolvidas com a redução das taxas de evasão e de repetências. Existindo uma ideologia por trás dessas ações:

[...] encontram-se hoje, igualmente, bastante difundidos uma ideologia da colaboração e de um discurso- tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que pregam a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização (NOGUEIRA, 2006, p. 157),

Por isso tudo, temos uma nova realidade social, em que se tem intensificado a relação família-escola, como uma nova forma de relação.

Apresentando um discurso permanente de um diálogo com a família, a escola observa as famílias para compreender os filhos e dessa maneira compreender as ações existentes. Dessa forma, a escola tenta estabelecer parcerias para dar continuidade às suas ações.

É preciso conhecer os processos socio-históricos da articulação família e escola para compreendermos melhor a relação sobre os diversos meios e agentes sociais, pois é comum ouvirmos nas escolas os professores dizendo que as famílias não auxiliam nas tarefas escolares, não acompanham a vida escolar de seus filhos e não se interessam pelas atividades

escolares, sendo uma justificativa desses profissionais da educação para o baixo nível de desempenho e fracasso das crianças de baixa renda.

Lahire (1997) define essas atitudes como “o mito da omissão parental”:

A omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas de configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir (LAHIRE, 1997, p. 334).

Lahire (1997), em sua pesquisa, constata que as afirmações dos professores de culpar as famílias das camadas populares de serem negligentes e omissas é um mito. Pois é uma manobra que os professores fazem para que possam julgar a não visibilidade das famílias das camadas populares nos meios sociais e escolar, por isso dizem que a família é indiferente à vida escolar dos filhos.

Ainda segundo Lahire (1997), a família, direta e indiretamente, participa das mais variadas formas na vida escolar dos seus filhos, como: compram cadernos de exercícios para as férias, ficam atentos para que os filhos se deitem cedo, castigam quando os resultados não são satisfatórios etc. Esses fatos e entre outros apontados pelo autor mostram que as famílias não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares de seus filhos. Apenas por não serem vistos na escola, essa invisibilidade é imediatamente interpretada como uma indiferença ou descaso destes em relação aos assuntos escolares de seus filhos.

Portanto, podemos pensar que a percepção externa das famílias varia conforme situação socioeconômica familiar. As relações se constituem em julgamentos preconceituosos de que famílias de classes populares não cuidam da vida escolar de seus filhos.

Neste sentido, a escola valoriza muito mais as famílias que possuem uma vida social mais ativa e que frequentam mais a escola, por meio de reuniões, participações nos colegiados e que ficam na porta das salas, porém segundo Perrenoud (1995), a mais importante das formas de contato e comunicação é a própria criança.

Segundo Nogueira (2005), a família se mobiliza com estratégias para elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso dos filhos, a escola é um lugar importante para a instalação na sociedade e de mudança.

Dado o mito da omissão parental, podemos ver que é mais um aspecto a ser analisado que nos trazem na relação família e escola e que pode influenciar na aprendizagem das crianças, mas que sozinho não constituem explicações suficientes para o rendimento dos alunos.

Contudo, a escola apresenta uma ideologia de sucesso, por meio do ensino e aprendizagem, mas o que vemos é o fracasso escolar estar intimamente ligado à pobreza e à classe popular. Fazemos, enquanto professores, prognósticos de maneira preconceituosa e sem dados palpáveis para essas conclusões. Utilizamos outros sinônimos, como: evasão, repetência e tantos outros para caracterizar o fracasso e a “incapacidade” que o sujeito tem para aprender ou assimilar algo, conforme afirma Medalóz *et al* (2012).

Desenvolver esta temática requer atenção no que se refere às suas causas ou à atribuição de possíveis culpados, necessitando abriremos a nossa ótica para os diversos elementos que rodeiam os alunos e o contexto que se deu o seu fracasso.

Miranda (2009) afirma que no contexto escolar ainda vigora a cultura do fracasso e da exclusão, mesmo nos dias de hoje, em que se tenta superar a estrutura educacional seletiva e excludente e estabelecer um paradigma de formação humana integral. E complementa que essa cultura permeia os diferentes momentos históricos e atualmente pode ser considerado “problema de aprendizagem”, os quais tendem a fracassar pela repetência e/ou evasão (MIRANDA, 2009, p. 17).

Patto (1999) fez uma pesquisa na década de oitenta, numa escola pública da periferia de uma metrópole, buscando o cotidiano das relações da escola e de seu entorno. Mas primeiro levantou o histórico do fracasso escolar, em que pôde verificar que normalmente está relacionado ao modo capitalista de compreender a realidade e de como a classe dominante preserva a dominação às famílias mais pobres.

Nessa pesquisa, a autora constatou que o abandono escolar está intimamente ligado aos altos índices de reprovação nos primeiros anos de escolarização, desde o início do século XVIII.

Com um discurso de uma sociedade democrática e igualitária, a escola é o local para a inculcação dessa ideologia, em que a classe popular poderia ter uma ascensão social a partir da escola. Neste sentido, a Escola Nova vem para compreender o processo de aprendizagem da criança com novas maneiras de desenvolver as potencialidades, de torná-los sujeitos capazes e de serem independentes de sua classe social.

Neste período, as causas do fracasso não estariam sobre o indivíduo, mas nos métodos e fatores intraescolares, em que os programas e métodos deveriam partir da observação do indivíduo e de suas capacidades e não por critérios externos:

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou de seu objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie, à ênfase

na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos (PATTO, 1999, p. 87).

Adotando uma prática de justificar o fracasso escolar, a psicologia nos anos trinta diagnosticava e tratava como distúrbios, predominando a explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem. Esses obstáculos eram orgânicos, afetivos, familiares ou culturais que afetavam o indivíduo isoladamente.

Com isso, surgem distorções na maneira de explicar o fracasso escolar:

De um lado, enfraqueceu a ideia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo pela ênfase em procedimentos psicométricos e deslocando novamente a explicação do fracasso para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, o ideário escolanovista foi apropriado no que tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta pela ampliação e democratização da rede de ensino fundamental (PATTO, 1999, p. 88).

Tentando explicar o fracasso escolar, diversas teorias e métodos vão surgindo concomitantemente na história e relacionando o baixo desempenho a fatores genéticos, raciais ou hereditários dos indivíduos, em que os não brancos eram inferiores, justificando a submissão aos brancos. Com essa maneira de pensar, grande parte dos pensadores e intelectuais da época colaboravam com essa visão negativa, permanecendo essa visão científica e realista na cultura brasileira.

Somente, por volta dos anos setenta que essas teorias são questionadas e as teorias de carências culturais começam a surgir no âmbito de uma concepção crítica da sociedade, em que o aluno das classes populares não se desenvolvem e nem competem igualmente com os alunos das classes dominantes, além de os profissionais e a sociedade não compreenderem as particularidades culturais dos alunos:

[...] Instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embasamento da visão da exploração seria produzido, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característico dos integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural (PATTO, 1997, p. 148).

Complementando essa afirmação, a autora cita Poppovic (1977) que mesmo sendo contra os termos “carência” e “deficiência” cultural afirmava:

O aluno – proveniente, em sua maioria, de ambientes econômicos e culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhe propiciar a estimulação e o treinamento necessários a um bom desenvolvimento global-chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige (POPPOVIC, 1977 *apud* PATTO, 1997, p. 146).

A escola é inadequada às características psíquicas e culturais da criança carente, segundo Angelucci (2004):

[...] era o desencontro entre professores e alunos, entre escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro é inerente à escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes (ANGELUCCI, 2004, p.56).

No Brasil, havia a preocupação de se estabelecer as causas do não aprender a alguns estereótipos considerados inferiores, como os negros e pobres, justificando as desigualdades de oportunidades e a seleção que a escola fazia, em que eram considerados incapazes de aprender. Neste período, a meritocracia e o esforço pessoal eram as únicas justificativas para os melhores lugares sociais ocupados pelos indivíduos. Segundo Carvalho (2011), a escola opera como um mecanismo de seletividade precoce capaz de dar legitimidade social para a ideologia da meritocracia individual.

Patto (1999) analisa essas teorias e ideologias enumerando algumas causas para fracasso das crianças de classes populares, sendo as condições de vida da criança, a inadequação da escola para trabalhar com esses alunos e, ainda, em relação ao professor, a falta de sensibilidade e de conhecimentos da realidade vivida por esses alunos devido à distância cultural existente entre eles. A autora faz-nos refletir sobre o discurso do fracasso escolar se é culpa do aluno ou da família e, ainda, romper com as visões psicologizantes dos problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, carência cultural e das dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva de que o fracasso é produção da escola, Lahire (1997) afirma que tanto o sucesso quanto o fracasso são categorias produzidas pela escola. Desta maneira, temos que analisar as variações históricas e sociais:

[...] De um lado, porque o tema do “fracasso” (ou do “sucesso”) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as consequências do “fracasso” e do “sucesso” variam historicamente (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho que exigem novas ou maiores qualificações, etc. “Passar de ano” na 2ª série

nos anos 90 para um filho de operário não tem o mesmo sentido que nos anos 60), institucionalmente (atrás da semelhança linguística aparente, “fracassar no exame final do colegial” não tem nada a ver com o “fracassar na pré-escola”) e socialmente (o que é um “resultado brilhante” para uma família operária pode ser o “mínimo esperado” ou um “resultado decepcionante” para uma família burguesa) (LAHIRE, 1997, p. 54).

Com isso, dependendo da perspectiva analisada temos um ponto de vista e Lahire (1997) relata em suas pesquisas que muitos professores e a própria escola relaciona o fracasso com os comportamentos dos alunos, em que os alunos das classes populares são claramente evidenciados pelos seus comportamentos e não por suas qualidades intelectuais:

Elas parecem não ter as condições apropriadas para receberem as mensagens escolares: as mensagens não chegam até elas, ou chegam com dificuldade, porque não ouvem, brincam, não se concentram, não fazem seus deveres, estão sempre viradas para trás, com a “cabeça na lua”, não estudam como as outras, são lentas... Estes alunos devem sempre ser solicitados, chamados à atenção, receber ordens e diretivas do professor (LAHIRE, 1997, p. 55-56).

A escola, a família, os fatores externos, questões socioeconômicas ou as características do sujeito, como raça, cor e etnia, como percebemos na teoria da carência cultural são fatores que justificam o fracasso. Entretanto, é muito difícil compreender o fracasso focalizando toda a culpa do não aprender no aluno ou a qualquer um desses fatores.

Segundo Medaloz, Scalabrin & Jappe (2012), o fracasso escolar é empregado para qualificar a “incapacidade” que a criança tem para aprender ou assimilar algo. Com isso, a criança se torna um fracassado, se torna a mercê de um sistema que o rotula como incapaz, com problemas para aprender.

Charlot (2000) ressalta que estudar o fracasso escolar é impossível, pois não é um fato que a ciência possa estudar, constatar, mensurar, analisar, controlar experimentalmente. O fracasso escolar não possui vida, não ataca ninguém, não é observável, o que significa que não é passivo de análise (CHARLOT, 2000). O que existe são crianças em situação de fracasso.

Desta maneira, Charlot (2005) aborda a questão do fracasso escolar como o grande vilão que assombra a escola, e é provocativo à medida que se refere às classes populares como seu alvo. Isso quer dizer que o autor debate em torno do fracasso escolar estar mais centrado ou emergir das classes menos favorecidas, em função do nível socioeconômico em que vivem, pelas condições de moradia, saúde, alimentação, enfim pela falta de estrutura que os desassiste.

Nessa perspectiva, não é o nosso foco e nem o nosso objeto de estudo a dificuldade de aprendizagem, mas é necessário refletirmos e discutirmos o conceito de dificuldade de aprendizagem pelas implicações que o fato de serem assim nomeados pode interferir na relação família e escola.

A dificuldade de aprendizagem é um termo amplo e polêmico, pois diferentes linhas de pesquisas abordam esta temática e discutem as suas causas e origens. Entretanto, as definições percorrem entre distúrbios, transtornos, dificuldades e/ou problemas por diversos olhares: médico, psicológico, neurológico, psicopedagógico, linguístico, pedagógico, sociocultural, ambiental, entre outros.

Contudo, esta é uma temática histórica que tem relação com os processos e práticas ocorridas em tempos, espaços, sociais, econômicos e políticos distintos.

De acordo com Bossa (2000), desde o século XIX, existe a preocupação com os problemas de aprendizagem. Com a consolidação e o avanço do capitalismo industrial ficava cada vez mais distante a possibilidade de uma sociedade com os ideais de igualdade e fraternidade, surgindo à necessidade de justificar as desigualdades de classes. Buscas por meio da ciência e de teorias as explicações para as desigualdades da sociedade, não apresentando distinção entre as ciências naturais, humanas e sociais.

Na procura por tentar comprovar que a capacidade intelectual advém de aptidões, o enfoque orgânico constituía a etiologia da dificuldade de aprendizagem para médicos, terapeutas e educadores.

Para Paiva e Azevedo (2009), até a década de 1950, o termo dificuldade de aprendizagem era utilizado para conceituar crianças que apresentavam distúrbios motores, perceptivos, conceituais, de pensamento e entre outros, característicos da Síndrome de Straus.

Já nas décadas de 1960 e 1970, o termo passa pela visão mais social, constituindo-se como um fenômeno social e competia com o termo transtorno de aprendizagem. A partir de 1980, houve a ampliação dos conceitos e a abrangia a dislexia, disgrafia, discalculia e a disortografia como transtornos de grau leve, moderado ou grave e de caracterização mais duradoura. Nos anos 1990, as dimensões sociais foram retomadas e percebeu-se uma melhoria nas técnicas de diagnóstico e de aceitação dos fenômenos (PAIVA; AZEVEDO, 2009).

Acompanhando as tendências conceituais e também apresentando uma linha histórica, a dificuldade de aprendizagem e a intervenção na Psicopedagogia, segundo Bossa (2000), possuía uma perspectiva curativa, em que o processo de aprendizagem era as defasagens e déficits. As contribuições de Sara Paín (1985) e Alicia Fernández (1991) à Psicopedagogia fizeram levar em consideração a singularidade do indivíduo, buscando o sentido particular de

suas características e de seu desenvolvimento, segundo as circunstâncias da sua própria história e do seu mundo sociocultural (BOSSA, 2000).

Nessa perspectiva, a intervenção psicopedagógica centra-se na participação do sujeito como agente de sua própria aprendizagem, apropriando-se do conhecimento (PAÍN, 1985).

Atualmente, diversos autores têm discutido os fatores que podem dificultar ou impedir os processos de ensino e aprendizagem, diferenciando a dificuldade de aprendizagem de transtorno de aprendizagem, conforme se apresenta:

Quando os problemas decorrem de inadequações de fatores ambientais (quer da escola, como métodos de alfabetização escolar inadequados, quer da família, como baixo envolvimento e apoio dos pais), eles acarretam dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, quando os problemas decorrem de variáveis neuroanatomofisiopatológicas da criança (como nas dislexias, disgrafias, discalculias e epilepsias), eles constituem transtornos de aprendizagem (MONTIEL & CAPOVILLA, 2009, p. VII).

Nestes termos, os autores pontuam as diferenças entre os fatores ambientais e os decorrentes de variáveis para diferenciar a dificuldade dos transtornos.

Relvas (2010) alerta para que esses termos muitas vezes são empregados de maneira inadequada, pois a dificuldade de aprendizagem não implica num transtorno. A dificuldade pode ser transitória e não estar atrelada a uma alteração funcional do sistema nervoso, em que a criança passa por algum momento na vida que é passível de ser superado. Já os transtornos de aprendizagem devem ser utilizados para as alterações orgânicas ou do sistema nervoso central.

Fonseca (1995) adota uma perspectiva interacional, em que procura integrar as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (socioculturais), as quais desempenham funções dialéticas e psicoemocionais que necessárias para a aprendizagem.

A aprendizagem, para Pain (1985), apresenta quatro dimensões, sendo: biológica, cognitiva, social e a função do “eu”, por isso a não aprendizagem atua como uma maneira peculiar e individual de cada sujeito:

Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação [...] um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar esse tipo de comportamento que mereceria um nome positivo, mas que caracterizamos como não-aprendizagem (PAIN, 1985, p. 28).

A autora caracteriza a dificuldade de aprendizagem como um sintoma que surge da descompensação para o equilibrar-se e nós classificamos como não aprendizagem.

De acordo com Fonseca (1999), na instituição escolar as dificuldades de aprendizagem categorizam as crianças com ritmos e formas diferentes de aprender, em que esses sujeitos apresentam uma discrepância entre o potencial estimado do indivíduo e a sua realização, que se mostra abaixo da média em uma ou mais áreas acadêmicas.

Segundo Bossa (2002), a escola contribui para perpetuar as injustiças sociais que sempre fizeram parte da história, pois o número de crianças encaminhadas para consultório médico, diagnosticadas pelas escolas como tendo algum tipo de problema é muito grande. A maioria delas não apresenta nenhum tipo de anormalidade, necessitando apenas de uma metodologia diferenciada capaz de proporcionar-lhe uma aprendizagem mais eficaz.

Os fracassos na aprendizagem, segundo Seabra e Capovilla (2011), têm relação com os fracassos do ensino. O sistema educacional mantém a preservação do fracasso escolar, pois possui uma estrutura, diretrizes e pressupostos que privilegiam a transmissão de conhecimentos, a homogeneização das respostas, de comportamentos, das razões e dos sentimentos, além de considerar as dificuldades de aprendizagem, por meio da incompletude.

De acordo com esses autores, a relação entre educador, educação e estudantes é o caminho para a efetiva consecução do progresso e da justiça social, mas que esse progresso só pode ser alcançado se o educador mostrar-se sensível às dificuldades das crianças e se estiver disposto a aprender com elas (SEABRA; CAPOVILLA, 2011).

3 METODOLOGIA

Segundo Minayo (2003, p. 118), a metodologia, “é o caminho do pensamento” e “a alma do conteúdo”, que será sempre capaz de conduzir o investigador a alcançar respostas para as suas perguntas. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. De acordo com a autora é por meio do método que é possível conduzir e alcançar respostas para as nossas perguntas ou a desenvolver o nosso objeto explicando ou compreendendo.

Por conseguinte, confirmamos que todo o percurso que desenvolvemos e a maneira como prosseguimos com a nossa pesquisa foi orientado à metodologia. Nessa pesquisa abordamos a relação da família com a escola o que pressupõe discutir o desenvolvimento dessas relações e os procedimentos e ações utilizadas pelas famílias para o acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Realizamos um estudo de caso, por compreendermos que o fenômeno é amplo e complexo e deve ser estudado em seu contexto, por meio de questionários, entrevistas e observação direta.

O estudo de caso, não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado, de acordo com o teórico Stake (1994, *apud* ANDRÉ, 2005).

Iniciamos o nosso estudo com um levantamento para conhecer os dados do município em relação ao número de crianças atendidas pelo A. P. I. Em seguida, fizemos o levantamento bibliográfico que consta compilado na revisão de literatura no qual, segundo Minayo (2001, p.18), “o investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles”. Também conhecemos alguns teóricos (BOURDIEU, 2002; LAHIRE, 1997; PATTO, 2013, entre outros) que nos permitiram algumas reflexões sociológicas que vieram embasar nossa pesquisa, já que seus conhecimentos empíricos são importantes e inovadores.

O enfoque sociológico tende a considerar os determinantes ambientais e culturais e denuncia os conflitos entre a educação e a classe social (SARAIVA; WAGNER, 2013, p. 740). Pois, alguns estudos têm permitido avançar na compreensão das relações que os sujeitos dos diferentes meios sociais estabelecem com a educação escolar (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2003).

Minayo (2001, p.14) afirma que, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos que dão significado e intencionalidade a suas

ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas.

Portanto, o processo de conhecimento e da investigação social faz com que haja entre o pesquisador e seu campo de estudo o estabelecimento de relações, por isso o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo (MINAYO, 2001, p. 14-15).

Em virtude dos aspectos investigados e dos estudos realizados, essa pesquisa reveste-se de natureza qualitativa, por se preocupar com questões que não podem ser quantificados Minayo (2001). Assim, por essa pesquisa ter apresentado esses atributos, delimitamos os instrumentos, a técnica para analisar e interpretar os dados e resultados. Contudo, essas etapas empregadas cumpriram o protocolo do Comitê de Ética da UNITAU, depois da etapa na aprovação na Plataforma Brasil.

Ao descrevermos a metodologia, percebemos que na sua constituição, não são etapas isoladas, mas que são partes importantes e que se complementam, no caso esta pesquisa, nos possibilitou alcançar os dados, produzir conhecimentos e suscitar questionamentos que poderão ser aprofundarmos em estudos futuros.

3.1. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa aprofundou a compreensão da relação família e escola, para isto optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois conforme esclarece Minayo:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humano é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes (MINAYO, 2001, p. 21).

Do ponto de vista dos objetivos é uma pesquisa exploratória e descritiva, que segundo Gil (2002) exploratória, por proporcionar maior familiaridade com um problema, com vistas a torná-los mais explícito e descritiva, por descrever as características de certa população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis, que segundo o mesmo autor, esse tipo de pesquisa, “visa determinar a natureza da relação”.

O presente trabalho far-se-á por meio de um estudo de caso, sendo uma forma de aprofundar uma unidade individual, que de acordo com Yin (2001, p. 21), “o estudo de caso

permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.”.

3.2. Participantes

Os participantes dessa pesquisa são compostas pelas famílias das crianças atendidas pelo Atendimento Psicopedagógico Institucional e as suas respectivas professoras que atuam no ensino regular do Ensino Fundamental, juntamente com a professora responsável pelo A.P.I. Sendo ao todo sete professoras e seis responsáveis.

Quadro: 4 – Perfil das Professoras

Identificação	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de trabalho efetivo na Rede Municipal	Tempo de trabalho na Unidade Escolar
P1	27 anos	Pedagogia	3 meses (contratada)	3 meses
P2	45 anos	Magistério/ Pedagogia	26 anos	4 anos
P3	47 anos	Magistério/Pedagogia	26 anos	4 anos
P4	49 anos	Magistério/Direito	28 anos	4 anos
P5	48 anos	Pedagogia/Psicopedagogia	30 anos	5 anos
P6	48 anos	Pedagogia/Publicidade e Propaganda	28 anos	4 anos
P7	35 anos	Pedagogia/Psicopedagogia	3 meses (contratada)	3 meses

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Quadro: 5– Perfil das mães

Identificação	Idade	Escolaridade	Profissão	Renda
M1	38	Ensino Médio	Corretora	R\$ 2000,00
M2	34	Ensino Médio	Cabeleireira	*****
M3	32	Ensino Médio	Vendedora	*****
M4	51	Ensino Médio incompleto	Dona de casa	*****
M5	68	Ensino Fundamental incompleto	Dona de casa	*****
M6	48	Ensino Médio	Autônoma	*****

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O critério para a escolha das participantes considerou apenas as professoras e os responsáveis das crianças que são atendidas pelo A.P.I. Com isso, além das professoras que atuam diretamente em sala de aula, a professora/psicopedagoga do A.P.I. participou da pesquisa, por entendermos que ela faz parte do objeto desta pesquisa, exigência de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

3.3. Instrumentos

Para a coleta de dados, levamos em consideração a metodologia empregada, as participantes e os questionamentos que nortearam esta pesquisa apresentado a temática da relação família e escola. Por ser uma pesquisa qualitativa exige um modo peculiar de tratar o seu objeto de estudo e assim, para que pudéssemos produzir conhecimento exigiu-nos um rigor na atuação da pesquisa, que no caso obedeceram a três procedimentos técnicos adotados:

Análise de documento: utilizamos o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola, para que pudéssemos selecionar, tratar e interpretar informações, visando compreender melhor a interação com os nossos objetivos. O P.P.P. da escola é um documento que rege o funcionamento da instituição, contém informações relevantes sobre a comunidade escolar, sobre seus alunos e sobre os seus projetos. Portanto, serviu-nos para que coletássemos informações de nosso interesse para o aprimoramento desta pesquisa. Com esse instrumento, pudemos conhecer como ocorre a participação das famílias na escola e a forma como a escola concebe as famílias e as crianças atendidas pelo Atendimento Psicopedagógico Institucional.

A observação, segundo Severino (2007), é uma etapa imprescindível em qualquer pesquisa. Dessa maneira, a observação não-participante, citada por Kauark (2010, p. 62), define como uma observação aquilo que o observador permanece fora da realidade a ser estudada, seu papel é de expectador, não interferindo ou se envolvendo na interação. Com isso, buscamos realizar a observação não-participante na escola nos diferentes momentos da rotina dos alunos, na sala de aula, nas oficinas, nos atendimentos do A.P.I., nos horários de lanche e nos momentos de entrada e saída dos estudantes, para que pudéssemos conhecer a realidade das crianças em seu contexto escolar. Além disso, fizemos uma observação simples e não participante de um sábado letivo, em uma reunião de pais, no conselho participativo e em uma reunião do conselho de escola, sendo esses momentos específicos em que as famílias podem participar da escola.

O conteúdo observado e tudo o que foi visto foi registrado num diário de campo. Como o próprio nome diz, “diário de campo” segundo Minayo (2001, p. 63) é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que realizamos. Complementa ainda, que demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação, pois auxiliou na descrição e análise do objeto estudado, Minayo (2001).

Entrevista semiestruturada: são entrevistas que se articulam entre a entrevista estruturada, dirigida e com perguntas previamente formuladas e a não estruturada, em que o informante aborda livremente o tema proposto, conforme denomina Minayo (2001, p. 58). Nesse conceito, esse tipo de entrevista que utilizamos consistiu num diálogo estabelecido entre a participante com o auxílio de questões prévias, em consonância com o objeto da pesquisa, no sentido de compreender as relações família e escola e as formas de participação na vida escolar de seus filhos.

Já segundo Severino (2007, p. 124), a entrevista é uma técnica de coleta de informações, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados, visando ao pesquisador aprender como os sujeitos pensam, representam, fazem e argumentam.

O roteiro foi construído de acordo com cada grupo de sujeitos, atendendo aos objetivos específicos relativos às professoras (ANEXO V) e às famílias (ANEXO VI), sendo aplicados individualmente. Todas as professoras foram entrevistadas na escola, seis mães foram entrevistadas na escola em horário previamente agendado e somente uma mãe foi entrevistada em sua residência. As entrevistas tiveram uma duração em média de vinte minutos.

Barros e Lehfeld (2000, p. 108) apresentam vantagens com a utilização da entrevista, como: maior flexibilidade para o pesquisador, pode ser aplicada em qualquer segmento da população, melhor entendimento das questões do entrevistado, o entrevistador tem a oportunidade de observar atitudes, reações e condutas e também, há oportunidade de se obter dados relevantes e mais precisos sobre o objeto de estudo. As entrevistas ocorreram individualmente, foram agendadas previamente, gravadas em áudio como forma de registro e depois transcritas pela pesquisadora.

Para complementar a entrevista, aplicamos junto às famílias um questionário com perguntas referente à situação socioeconômica e cultural, a fim de conhecer o perfil das participantes da pesquisa. Para Severino (2007, p. 125), o questionário se destina a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer os mesmos sobre o assunto em estudo.

Todos esses instrumentos utilizados para a coleta de dados nos permitiram a aquisição de narrativas consistentes, complexas e cheias de contradições que ao final pudemos compreender a relação família e escola.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Por se tratar de uma pesquisa científica, a efetivação da coleta de dados consistiu no desenvolvimento rigoroso do material, atendendo às exigências da complexidade que envolve uma pesquisa científica.

Iniciamos com a organização da documentação oficial orientada e concedida pela secretaria de Pós-graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Em seguida, encaminhamos o Ofício nº PPGEDH- 096/2017 em agosto de 2017 (APENDICE I) para a Secretaria de Educação e Cidadania do município, no qual a pesquisa foi realizada. A autorização foi concedida em 4 de outubro do mesmo ano, mesmo mês em que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), tendo como finalidades: defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, além de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa conforme padrões éticos. Estando de acordo com as normas, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – APENDICE III – em fevereiro de 2018.

Munida dos documentos legais, iniciamos a coleta de dados com a nossa apresentação na escola escolhida a ser pesquisada. A escola escolhida se diferencia por atender as crianças em tempo integral e por possuir uma boa avaliação pela comunidade que usufrui desta Unidade Escolar.

Fui bem recebida pela equipe gestora da escola, que possibilitou liberdade e todo apoio para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, acessamos o Projeto Político Pedagógico da escola para a organização do trabalho de campo e fazer o planejamento para a coleta de dados. Nesse momento também, tivemos acesso aos nomes das professoras que tem seus alunos atendidos pelo Atendimento Psicopedagógico Institucional (A.P.I.) e os nomes dos alunos que frequentam o projeto.

Com os nomes dos alunos, tivemos a autorização da Assistente de Direção para fazermos o levantamento das fichas de matrículas que ficam na secretaria da escola, dentro de um armário próprio com as pastas separadas por série. Cada pasta com plásticos continha uma ficha de cada aluno. Com isso, tivemos acesso às informações cadastrais de cada criança para

o levantamento de informações necessárias para a realização das entrevistas com os familiares.

Já nesta análise preliminar observamos que a maioria das crianças estuda desde a primeira série naquela escola, sendo as mães as responsáveis pela efetivação da matrícula e de preencher as fichas cadastrais, em que não havia registros de alguma dificuldade ou deficiência apontada pelas famílias.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a escola municipal atende somente os anos iniciais com um ensino integral, ou seja, as crianças ficam cerca de oito horas na escola (das 7h15 às 15h30), somente aquelas em que as famílias façam a opção pelo ensino regular, estudam das 7h15 às 12h15.

As professoras do período da manhã do ensino regular são professoras polivalentes, embora tenha também aulas de Arte e Educação Física com os professores específicos para essas disciplinas. Já no período da tarde é o ensino integral, em que os professores possuem formações específicas distribuídos em oficinas. Assim, foi possível conhecer um pouco mais da dinâmica e rotina da escola.

Juntamente com a Orientadora Pedagógica foram listados os professores responsáveis por cada turma e quais eram as professoras que nos interessavam para a pesquisa. Sendo possível em Horário de Trabalho Coletivo (H.T.C.) dar início às investigações na escola envolvendo as professoras de modo que combinamos que elas seriam entrevistadas na própria escola em Hora Atividade (H.A.), ou seja, cada uma dentro de seu horário, pois o H.A. é um momento em que o professor tem para a realização da organização pessoal sem a presença do aluno. Então, as professoras foram entrevistadas em dias diferentes dentro do ambiente escolar, de acordo com a sua H.A. Houve a preocupação de que elas se sentissem confortáveis durante a entrevista e não ficassem preocupadas com o horário.

Observa-se que algumas professoras se sentiram desconfortáveis por pensarem que seria uma entrevista que abordassem às suas práticas, mas a maioria foi receptiva e muito colaboradora.

Com as professoras, as entrevistas ocorreram no mês de março e abril de 2018. A professora do Atendimento Psicopedagógico Institucional foi a primeira a ser entrevistada dentro da sua própria sala. Já as demais professoras foram em diferentes ambientes da escola de acordo com a preferência de cada uma: sala dos professores, pátio da escola e hall de entrada da secretaria. Esses espaços foram sugestões de cada professora para que se sentissem confortáveis e não prejudicassem a qualidade da pesquisa. De uma maneira geral, as entrevistas duraram cerca de vinte minutos aproximadamente.

Fizemos uma observação na rotina da escola, antecedendo as entrevistas para que pudéssemos conhecer e entender a organização da escola e conseqüentemente estar mais próxima das crianças e poder compreender o contexto e ambiente escolar para que nos momentos das entrevistas as falas fizessem sentido.

Em seguida, foi o momento de entrar em contato com as famílias por telefone, pois nas primeiras reuniões, no sábado letivo e nas reuniões de Conselho de Classe e Escola, as famílias das crianças atendidas pelo A.P.I. não estavam presentes. Pelo telefone foram agendadas as entrevistas, mas encontrei muita dificuldade em fazer as entrevistas com as famílias, pois eu agendava e perguntava o melhor horário e local (podia ser na escola ou na casa), em todos os casos foram as mães que atenderam e preferiram na escola, mas por diversas vezes não compareceram no horário marcado.

Outras vezes, eu estava esperando na escola no período de saída das crianças e a mãe tinha se esquecido, tendo que remarcar. Outras vezes ainda, foi preciso se apresentar no portão da escola no período da saída e naquele mesmo momento fazer o convite para a entrevista e já entrevistá-la no pátio da escola. Somente uma mãe, que por conta de saúde e de uma gestação de risco, fizemos a entrevista na sua casa, algo formidável, pois foi muito tranquilo e produtivo para a pesquisa.

No início houve preocupação e desconfiança por parte das mães, pois estavam receosas se iríamos fazer cobranças, mas logo depois da minha apresentação, da leitura e da explicação do Termo de Autorização foram se informando e adquirindo a confiabilidade necessária e não só a autorização foi concedida como a adesão para a pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, em momento seguinte, analisadas de acordo com a orientação sistematizada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Todos os áudios das gravações das entrevistas serão mantidos guardados com a pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas e os resultados serão exclusivamente para fins de estudos.

Por meio da observação, coletamos informações durante a Reunião de Pais, Sábado Letivo: eleição do Conselho de Escola, Conselho Participativo de Classe e Conselho de Escola que foram anotadas num diário de campo de observação (ANEXO VII).

O segundo sábado letivo da escola ocorreu a votação do Conselho de Escola e observamos que compareceram poucas famílias. Neste dia teve oficina de aviões e atividades recreativas na quadra. A eleição ocorreu de maneira muito tranquila, em que as famílias tinham a vista a foto e o nome dos candidatos em cartazes colados na parede, sendo que os candidatos dividiam-se entre os responsáveis pelas crianças, alunos e funcionários da escola.

Para votar, era preciso se dirigir-se à sala dos professores, na qual estava disposto um computador com um formulário do *Google forms*, para ser preenchido. Ao final do sábado os formulários preenchidos seriam contabilizados. A apuração ocorreu no pátio da escola com um telão e na presença de algumas famílias, crianças e funcionários sendo feita a contagem dos votos de maneira eletrônica, com isso, o que fez com que houvesse uma otimização de tempo e materiais. E assim, foi feita a eleição do Conselho de Escola.

A reunião de pais ocorreu no mês de maio com o fechamento do primeiro bimestre. Os objetivos da reunião foram: explicar o rendimento da sala, colocar as expectativas para o próximo bimestre, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos e avisos diversos da escola, como: retomada de algumas regras e aviso da Festa Junina. Percebemos que a maioria dos representantes das famílias que comparece às reuniões é formada por mães e, somente a mãe de uma criança atendida pelo A.P.I. estava presente.

A reunião do Conselho de Escola, foi uma reunião que antecedia a festa junina, por isso, toda a pauta foi referente à festa que aconteceria num sábado letivo de junho. Nessa reunião, não havia nenhuma família das crianças atendidas pelo A.P.I.

Já o Conselho de Classe, normalmente que antecede a reunião de pais, foi marcado pelo comparecimento de poucas famílias e também na presença das crianças, já que é um dia normal de aula. Nesse Conselho é apresentado toda a equipe gestora e os professores que ministram aula nesta sala, em seguida a professora faz um breve relato da sala com os pontos positivos e pontos a melhorar. Logo depois, a professora regente da sala de aula faz uma exposição oral do rendimento dos filhos das famílias que estavam presentes, somente quando falou de todos esses é que as famílias são dispensadas e continua o conselho com os demais alunos de maneira que a professora vai falando sobre o rendimento com os apontamentos que foram positivos e com o que pode melhorar. Sempre com incentivos e com vistas à superação.

Essa observação nos diferentes ambientes e segmentos nos proporcionou acompanhar e conhecer o ambiente escolar. Com isso, algumas informações só foram possíveis devido ao acompanhamento da rotina que deram origem a relatos ampliados, registrados e sistematizados logo após a saída do campo, buscando evitar o esquecimento de informações relevantes para a pesquisa.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Iniciamos os procedimentos para a análise de dados, acrescentando outros dois instrumentos que contribuiriam para a coleta de dados, sendo as informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a observação da rotina no ambiente escolar para que os dados se complementassem e se confirmassem ao desenrolar da análise.

Os dados obtidos no PPP permitiram que a pesquisadora pudesse buscar e extrair as informações para a compreensão do contexto e verificasse que há propostas e projetos propostos para a participação da família na escola.

Os dados obtidos por meio da realização das entrevistas com os professores e com as famílias foram analisados de acordo com Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2011), que segundo a mesma autora, procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, sendo uma metodologia com características e possibilidades próprias. Ainda de acordo com a autora:

[...] Análise de conteúdo, é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] É uma hermenêutica controlada [...] (BARDIN, 2011, p. 15).

A autora organiza a análise em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Figura 1: Três fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

A fase da pré-análise é entendida como a fase da organização, em que é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, entretanto flexíveis num plano de análise, Bardin (2011).

O primeiro contato com os documentos foram submetidos à análise, a escolha deles, a elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material, envolve o que Bardin denominou de “leitura flutuante” (2011, p.126).

No nosso caso, iniciamos com a leitura do material acerca do assunto e da revisão bibliográfica e em seguida com a leitura e análise do PPP da escola escolhida como uma análise documental a ser feita, para que pudéssemos conhecer o material e tivéssemos uma familiaridade com ele, além de fazer parte do corpus da análise do conteúdo. Já as entrevistas foram transcritas e fizeram parte do corpus da pesquisa

Cumprimos também as regras: da exaustividade, em que nenhum documento foi deixado de fora; homogeneidade, que exigiram que a seleção dos documentos deveriam ter o mesmo tema, exigindo uma comparação e por último, pertinência em que se cobra que os documentos devam ter correlação com os objetivos da análise.

Na pré-análise, definimos os objetivos e hipóteses, além de fazermos o quadro de referências, em que os resultados das análises foram tratados.

Ainda, na pré-análise fizemos a referência dos índices e elaboração de indicadores, que, segundo Bardin (2011), envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Nesse segundo momento, consistiu na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material cumpre mais uma etapa importante da metodologia, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Essa é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nessa fase, de acordo com Bardin (2011).

A última fase foi o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa foi destinada ao tratamento dos resultados; ocorreu à condensação e o destaque das informações da análise, culminando nas interpretações inferenciais; foi o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Com os resultados significativos, pudemos propor inferências e adiantar os objetivos e as descobertas esperadas.

Assim, a Análise do Conteúdo, criada por Bardin (2011), deixa a sua proposta de análise e investigação científica: o rigor da objetividade da cientificidade e a riqueza da subjetividade.

3.6 Análise das entrevistas

Em razão de buscar uma resposta ao problema e aos objetivos desta pesquisa, os dados coletados foram analisados por meio da análise categorial que, conforme Bardin (2011), consiste no desmembramento do texto em categorias. A opção pela análise categorial se embasa no fato de que essa é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, mediante os dados qualitativos.

O processo de formação das categorias se concretizou da forma prevista por Bardin (2011), após a seleção do material e a leitura flutuante, foi realizada a exploração por meio da codificação. Esta codificação deu-se em função da repetição das palavras, constituindo-se em unidades de registros para então podermos efetuar a categorização. As categorias descritas na próxima sessão dizem respeito aos estudos realizados com as entrevistas tanto das professoras como das mães.

Essas categorias configuram-se como as primeiras impressões acerca do objeto a ser estudado. Resultaram do processo de codificação das entrevistas transcritas, neste início em dois eixos com suas categorias. Cada categoria constitui-se das palavras selecionadas das entrevistadas e, também conta com o embasamento teórico.

A análise dos dados resultou inicialmente nas categorias que serão apresentadas na sessão que segue.

3.7 Eixos e categorias

As categorias foram criadas e nomeadas em concordância com os dados que as constituíram, inferindo-se aqui a subjetividade da pesquisadora ao conceder a identificação das categorias. Estas, por sua vez estão pautadas nas narrativas das entrevistadas, referencial teórico e observações.

A tabela abaixo elucida o percurso que nós chegamos até a formação das categorias

Quadro 6: Eixos e Categorias

EIXOS	PALAVRAS DESTACADAS DAS ENTREVISTAS	CATEGORIAS
A importância da participação da família na escola	a) Participação b) Parceria c) Estar junto	- Participação - Parceria/ Estar junto
As formas de participação das famílias na escola	a) Comunicação b) Conversa c) Bilhetes d) <i>WhatsApp</i> e) Reunião f) Envolvimento g) Interesse h) Ajuda i) Tarefa	- Comunicação - Envolvimento/ Interesse - Ajuda/ Tarefa

Fonte: Quadro criado pela pesquisadora

O quadro foi construído, a partir das repetições das palavras destacadas das transcrições das entrevistas e deram origem às categorias que se agruparam ou em uma única palavra que expressam todos os significados das demais palavras compondo os eixos para uma melhor organização, separação e classificação.

Portanto, a partir dos eixos e das categorias buscou-se interpretar e inferir os resultados para as sínteses das significações identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo.

4 APRESENTAÇÃO, RESULTADOS E ANÁLISES

Retomando o objetivo desta pesquisa: identificar a repercussão das relações entre a escola e a família na vida escolar dos alunos que frequentam o A.P.I., é preciso inicialmente compreender em que contexto esta pesquisa se deu, o ambiente e os sujeitos envolvidos.

Para melhor compreensão dos dados obtidos nas entrevistas é pertinente fazer brevemente uma descrição da escola, onde ocorreu a pesquisa, do projeto A.P.I e dos sujeitos pesquisados, a fim de contextualizar as relações estabelecidas e de descrever as interações durante o processo investigativo.

4.1 Caracterização da escola

A caracterização da escola foi construída com base nas análises de documentos que a própria equipe gestora forneceu à pesquisadora, sendo este o Projeto Político Pedagógico. Esse documento contém todas as informações que rege a escola, desde a caracterização, bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico com o currículo e os projetos desenvolvidos, as metas e estratégias de acompanhamento, plano de formação continuada dos diferentes profissionais da educação, concepção e organização do espaço físico e, por último, os planos de capitação e aplicação dos recursos financeiros.

Elencamos as informações mais pertinentes do documento que estavam de acordo com o nosso objetivo da pesquisa e dispomos nesta seção. Verificamos que a escola foi inaugurada em agosto de 1986 e municipalizada em 27 de janeiro de 2012, atende a alunos na faixa etária de 06 a 11 anos, em jornada parcial e integral. A maioria desses alunos reside no mesmo bairro onde a escola está localizada, entretanto, a escola acolhe também crianças de outros bairros da cidade.

A clientela é bastante heterogênea, no que tange à escolaridade e profissões exercidas pelos responsáveis, sendo que metade dos responsáveis possui o Ensino Médio completo e a maioria encontra-se empregada em profissões diversas, tais como: chaveiro, engenheiro mecânico, motoristas, impressor, chefe de segurança, contador, caminhoneiro, metalúrgico, doméstica, tele operadora, vendedor, empresária, psicóloga, carteiro, telemarketing, taxista, diarista, vendedor, podóloga, analista de sistemas, eletricitista, promotora de vendas, copeira, administrador, auxiliar de enfermagem, gerente, agente de viagens, comerciante, técnico em mecânica, tecnóloga ambiental, terapeuta, dentista, secretária, técnica em nutrição,

serralheiro, cozinheira, fisioterapeuta, turismólogo, mestre de obras, soldador, professora, terapeuta holístico, estagiária, policial militar, orçamentista, pedreiro, coordenador de montagem, manicure, militar, ajudante geral, fotógrafo, funileiro, funcionário público, analista fiscal, funileiro, vigilante, tatuador, ambulante, bolsista, cabeleireira, ferramenteiro, supervisora, engenheiro mecânico, mecânico, enfermeira, tapeceiro, montador de móveis planejados, representante comercial, arquiteta, micro empresário, servidor público federal, recepcionista, aluno, programador de produção, corretor, jornalista, analista judiciário, industriário, hoteleiro, torneiro mecânico, bombeiro, pintor de pistola, armador, auxiliar de classe, cinegrafista, entre outras.

O número de membros que compõem as famílias dos alunos varia entre duas a oito pessoas, com renda que varia entre R\$788,00 e R\$7.500,00. No que diz respeito a bens e serviços, a maioria possui automóvel, TV, telefones fixo e celular, computador, acesso à Internet e quase a metade possui plano de saúde e imóvel próprio; as demais residem em casas alugadas ou cedidas. Quase todas as famílias são cristãs, sendo a maioria católica.

O corpo docente está direcionado ao trabalho pedagógico, a partir do vínculo educativo, cujas metas e objetivos têm sido traçados e definidos em Reuniões Pedagógicas e Administrativas, Horário de Trabalho Coletivo e Conselhos Participativos de Classe. Para as aulas regulares, os professores são em sua maioria docente efetivo da Rede Municipal de Educação, todos com formação em ensino superior e a maioria com larga experiência. Em contrapartida, para as aulas que compreendem a jornada ampliada, todos os professores são contratados em caráter temporário, também com formação em ensino superior sendo um grupo bastante heterogêneo no que tange a experiência docência.

A escola dispõe dos seguintes materiais pedagógicos: data show, notebook, tela de projeção, aparelho de som, equipamentos das lousas digitais, filmadora, máquina fotográfica, jogos pedagógicos, encadernadora, plastificadora, copiadoras, impressoras e mobiliário como carteiras, cadeiras, mesas e armários.

Atualmente trabalham na escola dez professoras que atendem as turmas da jornada regular, um especialista de Educação Física, uma especialista de Arte, uma professora de Sala de Leitura, uma professora para o Atendimento Psicopedagógico Institucional (A.P.I.) e outra para Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.) e prevê-se um professor para atendimento nas aulas de Recuperação Intensiva. Na Jornada Ampliada, trabalham na escola doze professores que desenvolvem oficinas no período da tarde. Na secretária da escola trabalha um estagiário de administração, um escriturário e um Agente de Educação. Já a limpeza da escola é realizada por funcionários terceirizados. Na cozinha estão trabalhando dez

cozinheiras, três ativas e sete readaptadas. A escola ainda dispõe de um zelador, dois vigilantes terceirizados em sistema de revezamento, uma Diretora de escola, uma Assistente de Direção, três Orientadoras de Escola, sendo duas pedagógicas e uma educacional.

Com o intuito de estreitar os relacionamentos e firmar parceria com base na cooperação, no respeito e na confiança, a escola desenvolve o “Encontro de pais”, que ocorre bimestralmente com temas inerentes à formação da criança, levando-as à reflexão e abrindo espaço para debates que melhor atendam à realidade da comunidade escolar. Nessa ocasião é oferecido à comunidade lanche e oportunidade de avaliação e indicação de novas temáticas; “Festa junina”, sendo um evento para manter a cultura e aproximar os pais com a vivência da escola; “Piquenique no parque”, onde é proporcionado um momento de descontração, levando as famílias dos alunos a se conhecerem e a brincarem com os filhos.

Há ainda, o “Conselho Participativo de Classe”, em que se constitui em um espaço de reflexão pedagógica, onde, de forma coletiva, são discutidas alternativas e propostas ações educativas; “Reunião de pais”, realizado após Conselho Participativo de Classe, com o intuito de socializar o rendimento do aluno no âmbito educacional e da aprendizagem; “Convocações”, realizadas pela equipe gestora quando existe a necessidade de maiores orientações à família, como encaminhamentos médicos, excesso de faltas, questões comportamentais, orientações de estudo, etc.; “Mostra Cultural”, evento que envolve toda a comunidade escolar com apresentações culturais e mostra de trabalhos.

Outra atividade é a “Pasta Viajante”, textos que circulam entre as famílias para a promoção de reflexão de temas relacionados aos valores universais, desenvolvimento da criança, etc.; “Conselho Escolar”, um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar; “Associação de Amigos da Escola”, formada por representantes da comunidade escolar que colabora no aprimoramento educacional, na assistência ao educando e na integração família-escola-comunidade, participa da organização das comemorações e eventos, das campanhas comunitárias, das promoções de natureza cultural, esportiva, assistencial e colabora na conservação e manutenção do prédio, dos equipamentos e das instalações da escola.

Para o atendimento dos alunos e no intuito de subsidiar a aprendizagem, a escola possui alguns projetos e apoios, sendo eles: “Atendimento Educacional Especializado” (A.E.E.), o qual atende aos alunos com deficiência oferecendo recursos e serviços especiais para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns; “Atendimento Psicopedagógico Institucional”: atende aos alunos com dificuldades circunstanciais quanto à aprendizagem, em que iremos detalhar mais no próximo item; “Sala de Leitura”: programa de

apoio e de incentivo à leitura, explorando a ludicidade e o mundo da fantasia, a expressão corporal e a oralidade. Nessa sala semanalmente são oferecidos diversos gêneros e portadores textuais e empréstimos de livros.

Há os projetos voltados para a melhora do rendimento escolar, como: “Recuperação Intensiva (RI)”: apoio oferecido aos alunos de 3º e 5º anos que apresentam extrema defasagem de aprendizagem. São destinadas duas aulas semanais na área de Matemática e duas em Língua Portuguesa, em dia e horário pré-estabelecido no contra turno da jornada regular; “Recuperação Paralela (RP)”: oferecida aos alunos a partir do 3º ano, em horário próprio, ao longo do ano letivo, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática pelo professor da turma, para que possam sanar dificuldades quanto aos conteúdos do bimestre. A Recuperação Paralela acontece três vezes na semana, sendo que em uma das aulas, os alunos que não precisam desse apoio participam de atividades do projeto de Cultura de Paz com a professora de Sala de Leitura; “Grupo de Apoio Pedagógico (GAP)”: oferecido aos alunos de 1º e 2º ano, por no mínimo duas vezes por semana, em horário próprio, a partir do 2º bimestre. Os alunos são agrupados por proximidade de conhecimentos objetivando avanços no campo matemático e nas hipóteses de escrita. O professor planeja atividades específicas para cada agrupamento com desafios diferentes, realizando intervenções pontuais e atendimentos individualizados.

“Educação para a Paz”: projeto desenvolvido por alunos, professores e membros da equipe gestora, como princípio a resolução de conflitos por meio do diálogo. Estimulando uma atmosfera pacífica no ambiente escolar e a compreensão de que os conflitos nem sempre são negativos e podem ser oportunidades de aprendizagem, sendo preventivo para que problemas pequenos, comuns ao cotidiano de todos, cresçam e desdobrem-se em situações de violência e agressões físicas e verbais. Desta forma, chega-se pacificamente a um acordo que satisfaça todas as partes envolvidas no cotidiano, uma vez que o acordo deve ser firmado pelos próprios interessados em resolver a questão. Nesse viés, também é oferecido aos alunos a partir do 3º ano que não participam a recuperação paralela em uma aula semanal. Considerando a necessidade de exercitar, aperfeiçoar e fortalecer a cultura de paz na escola é proposto atividades sobre valores em processos circulares, a fim de contribuir para uma melhor convivência entre os alunos buscando melhorar o aproveitamento quanto aos resultados de suas aprendizagens.

“Projeto Frequência Máxima”, é uma ação preventiva que visa conscientizar as famílias e os alunos sobre a importância da assiduidade e do comprometimento com a aprendizagem. Realizado semanalmente com monitoramento das faltas, propondo-se

compensação de ausência nos casos que ultrapassem 25% de faltas no bimestre e encaminhado ao Conselho Tutelar quando esgotado os recursos da escola.

“Liderança Positiva” é um projeto que envolve os alunos estimulando o exercício de liderança e de suas habilidades, favorecendo e facilitando a parceria com a escola como multiplicadores de boas ações, atuam como interlocutores entre a equipe gestora/professores/alunos.

“Grêmio Estudantil”: tem por objetivo propiciar momentos que valorizem as experiências, que estimulem e potencializem o protagonismo infantil, o direito de escolher, sugerir, participar democraticamente e contribuir nas tomadas de decisões, projetos, campanhas e ações preventivas realizadas em ambiente escolar.

“Projeto Vivendo Valores”: é um projeto que visa oferecer ferramentas para o desenvolvimento integral do educando e do educador, reconhecendo que o indivíduo é composto pelas dimensões física, intelectual, emocional e espiritual.

“Orientação de Estudos”: busca-se conscientizar os alunos sobre a importância dos estudos, ampliando seus conhecimentos na utilização de recursos que auxiliem sua aprendizagem e promovam seu desenvolvimento, propiciando melhores condições de desenvolvimento escolar, ressaltando a necessidade de adquirir hábitos de estudos e contando com o apoio dos Professores, Orientadores e Famílias.

“Programa Pincel mágico”: é uma parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, em que visa a avaliação clínica dos alunos que ingressam nas escolas municipais, buscando identificar sinais, doenças patológicas ou instaladas de forma a permitir a intervenção precoce e minimização de danos à saúde no presente ou em seu desenvolvimento futuro. A escola realiza acuidade visual para detecção de diminuição de visão; acuidade auditiva, por meio de questionário respondido pelos pais; índice de massa corpórea- IMC para detecção de obesidade, sobrepeso e desnutrição, acompanhamento às famílias para atualização das carteiras de vacinação e consulta com pediatra.

Observamos que por pertencer a uma rede municipal, grande parte dos projetos executados na escola são delimitados e organizados de acordo com a proposta dessa rede, contudo, é uma instituição que é bem valorizada, conforme relatos das famílias.

4.2 Caracterização do Atendimento Psicopedagógico Institucional (API)

Para que o leitor possa compreender todo o contexto em que está inserido este segmento e também compreenda os sujeitos que fizeram parte da nossa pesquisa. Faz-se necessário caracterizar o Atendimento Psicopedagógico Institucional, desde a sua criação até o atendimento realizado na escola.

As informações colhidas foram a partir de registros de jornais, reportagens e de encartes fornecidos pela Secretaria de Educação e Cidadania.

O Atendimento Psicopedagógico Institucional teve início em 1998, época em que foi adotado o regime de progressão continuada⁴ (em dois ciclos, ciclo I referente aos quatro primeiros anos e ciclo II correspondente aos quatro últimos do Ensino Fundamental), implanta-se nessa Rede de Ensino Municipal o Projeto Laboratório de Aprendizagem. Sendo um projeto criado com o objetivo de apoiar os professores e atender os alunos que não atendiam as expectativas para o ano em curso, mas não decorrente de deficiência, transtornos psíquicos ou neurológicos. Essas crianças passaram a constituir a clientela da Educação Especial no percurso histórico em que se compreendia que essas crianças faziam parte do grupo das necessidades educacionais.

O projeto, diferente do reforço escolar, caracterizava-se pela oferta do apoio pedagógico complementar com a finalidade de, por meio de jogos, leitura, atividades lúdicas e expressões artísticas pudessem contribuir com o desenvolvimento do aluno, indispensável ao êxito nas atividades acadêmicas. No primeiro ano de implantação, 16 escolas aderiram ao projeto. No ano seguinte, os Laboratórios de Aprendizagem conduzidos por professores especializados em Psicopedagogia se estenderam para todas as escolas do Ensino Fundamental, tornando-se um programa inovador na rede pública.

Em 2013, a Educação Especial do município passou por algumas inovações e começa a ser chamado de Atendimento Psicopedagógico Institucional (A.P.I.), no qual o professor que atua nesse segmento também é intitulado de professor/psicopedagogo, pois a exigência para a função é de ser professor efetivo do município e ter a especialização em Psicopedagogia.

⁴ Progressão Continuada foi instituída no estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação no 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), a partir de 1998, na forma de ciclos para o Ensino Fundamental. Permitindo uma nova forma de organização escolar, recuperação contínua e paralela e de avaliação. Anteriormente a reprovação era ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar, que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso nos ciclos. Com isso, a avaliação que era focada na seletividade, na repetência e na classificação passa a ser contínua e cumulativa de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo e a sua permanência na escola.

Neste contexto, os professores/psicopedagogos desempenham a função de contribuir com todo o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e, ainda com toda a escola, conforme consta no Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar.

Esta prática na escola é amparada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual mostra o compromisso em construir um sistema educacional inclusivo que assegure o acesso e a qualidade de ensino a todos, tendo como meta complementar não substituir o ensino regular.

Nesse sentido, o Atendimento Psicopedagógico Institucional é um serviço de responsabilidade da Educação Especial da Rede de Ensino Municipal do município, onde a pesquisa foi realizada, com o objetivo de assegurar a inclusão de todos.

Nesta perspectiva, esse atendimento vem para complementar o estudo do aluno com recursos e estratégias que eliminem as barreiras para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Não pode ser confundido com reforço ou recuperação escolar (repetição da prática da sala de aula), nem com atividades de orientação educacional. É um serviço com caracterização própria e oferecido em horário contrário ao ensino regular.

Existe uma sala específica para que ocorram estes atendimentos, onde os espaços ainda são chamados de Laboratório de Aprendizagem, com jogos e materiais para que estratégias pedagógicas sejam organizadas e desenvolvidas, estratégias diferenciadas das atividades de sala de aula, procurando envolver a criança por meio do interesse pelas áreas diversas do conhecimento.

Os alunos são encaminhados quando apresentam um baixo rendimento detectado em atividades durante a rotina diária em sala de aula, indicados por seus professores, em seguida é realizado entrevistas com a família pela Orientadora Educacional para finalmente ser encaminhado para uma avaliação investigativa.

Após o processo de encaminhamento, o professor/psicopedagogo faz a investigação, quando entrará em contato com o professor do ensino regular e com os demais professores (Arte e Educação Física), para o ciclo I (Anos Iniciais) e com todos os demais professores quando a criança for do ciclo II (Anos Finais), observações nos diversos ambientes da escola: merenda, sala de aula, sala de leitura, aula de educação física, além de diagnósticos pontuais para a verificação da leitura, escrita, raciocínio lógico, memória, atenção e quais outros o professor achar necessário, diálogo com a própria criança, observação dos materiais de registros e se precisar uma nova entrevista com os responsáveis. Depois dessa etapa, o professor/psicopedagogo identifica a necessidade de aprendizagem e propõe intervenções de acordo com cada sujeito, seja em sala de aula com rotina, em conteúdos acessíveis à realidade da criança, ou em atendimentos individuais, quando no final do bimestre é realizado um

relatório com todo o percurso das intervenções e apresentado ao Conselho Participativo de Classe.

Atualmente, na escola onde a pesquisa foi realizada este segmento possui uma professora/psicopedagoga que atende cerca de oito crianças e mais outras quatro que estão em investigação. Essa professora é uma profissional contratada com prazo determinado até o final do ano e divide seu tempo de serviço com outra escola no mesmo segmento. Com isso, ela não está todos os dias nessa escola, mas possui horário definido e em local visível no mural para a toda a comunidade. Seu trabalho é realizado na escola de acordo com que foi citado logo acima, em que o aluno é encaminhado para a Orientadora Educacional que realizará a entrevista com a família, em seguida o aluno será encaminhado ao A.P.I. para investigação e identificação das necessidades, por fim se dará o processo das intervenções, atendimentos, acompanhamentos e devolutivas ao professor do ensino regular e às famílias.

O Atendimento Psicopedagógico Institucional tem o propósito de criar condições para que alunos aprendam, por meio da valorização das diversas formas de aprender, de compreender o mundo e dar significado à aprendizagem.

4.3 Caracterização dos participantes

Esta seção tem como objetivo apresentar o perfil dos participantes da pesquisa, como as professoras e as mães representando as famílias, os alunos que frequentam o A.P.I. não foram entrevistados, mas foi a partir deles que chegamos até suas famílias.

Desta forma, buscamos por meio do quadro abaixo identificar os alunos e contextualizar a clientela que frequenta o projeto.

Quadro: 7 – Perfil dos Alunos

Identificação	Idade	Série	Dificuldade ⁵
A1	9 anos	4º ano	Dificuldade de interpretação e raciocínio lógico.
A2	9 anos	4º ano	Dificuldade de interpretação, raciocínio lógico, memória.
A3	9 anos	4º ano	Dificuldade de interpretação e raciocínio lógico.
A4	10 anos	5º ano	Dislexia.
A5	10 anos	5º ano	Dificuldade de atenção/concentração.

⁵ Estas dificuldades foram retiradas do prontuário do aluno.

A6	10 anos	5º ano	Dificuldade de interpretação e raciocínio lógico.
A7	11 anos	5º ano	Dificuldade de interpretação, raciocínio lógico e memória.

Fonte: Quadro criado pela pesquisadora

Os alunos do quadro acima são as crianças atendidas pelo A.P.I., ao todo são sete crianças, sendo três meninas e quatro meninos, pertencentes aos quartos e quintos anos.

Destas crianças, seis foram sinalizadas por suas professoras do ensino regular como alunos com dificuldades de aprendizagem, por apresentar alguma queixa ou mesmo algum obstáculo que os impeçam de atingir as expectativas para o ano em curso, somente um aluno possui o laudo médico de dislexia acompanhado de dificuldade, segundo relatos da mãe em entrevista para o Apoio.

A escola atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto estes alunos possuem entre nove a onze anos. A maioria deles apresenta dificuldades em: interpretação de texto, raciocínio lógico, atenção/ concentração, memória e somente um aluno, que tem o laudo de dislexia acompanhado da dificuldade de aprendizagem.

De um modo geral, essas crianças são classificadas pelos seus professores com dificuldade de aprendizagem, remetendo-nos à ideia de que elas são autoras das suas próprias dificuldades e que no momento não expressam condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos para atingir determinados objetivos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados pela escola.

O perfil das professoras, identificadas nessa pesquisa no quadro 3 da seção 3.2, demonstrou que todas são do gênero feminino, das sete professoras entrevistadas, cinco têm mais de vinte cinco anos de trabalho efetivo nesta rede municipal. O que significa que é um grupo de professoras com mais de quarenta e cinco anos de idade, com experiências de vida e profissional, sendo que algumas já passaram por cargos administrativos ou outras funções nessa rede de ensino. Já as outras duas professoras são contratadas por meio de um contrato com prazo determinado em substituição ao professor efetivo, tendo experiência somente fora dessa rede e, por isso, estão aprendendo toda a rotina e dinâmica da escola e do sistema da rede municipal.

Quatro professoras efetivas possuem cerca de quatro anos de trabalho nesta U.E., uma possui cinco anos e as outras duas professoras contratadas possuem três meses, sendo que os contratos se encerram ao final deste ano letivo.

Em relação à formação acadêmica, todas possuem uma graduação. São seis professoras que possuem a Pedagogia e uma que possui Direito, pois na época em que ela se efetivou no concurso a exigência para lecionar era o Magistério. E ainda, duas professoras possuem pós-graduação em Psicopedagogia.

A pesquisa contou também com a participação das famílias das crianças atendidas pelo A.P.I., identificadas nessa dissertação no quadro 4 da seção 3.2, sendo ao todo seis famílias, cinco representadas pela figura da mãe e uma que foi representada pela avó materna, pois a aluna reside com a mesma. Com isso, notamos que as mulheres domina as responsabilidades das questões escolares. Das seis famílias entrevistadas, duas famílias são compostas por pai, mãe e dois filhos, três famílias são compostas por mãe e filhos e uma família pelos avós maternos e neta.

A idade das mães e da avó varia entre trinta e dois anos a sessenta e oito anos. Quatro mães possuem o Ensino Médio completo, uma o Ensino Médio incompleto e a avó o Ensino Fundamental incompleto.

As profissões desempenhadas por elas são corretora, cabeleireira, vendedora, donas de casa e autônoma, que realiza banhos de *pets* em domicílio.

A questão sobre a renda familiar foi respondida por apenas uma família, dizendo que recebe cerca de dois mil reais, as demais deixaram de responder essa questão, e ainda, das seis famílias, duas famílias responderam que recebem Bolsa Família⁶, mas não estipularam o valor. Porém, sabemos pelos órgãos do Ministério da Cidadania que o valor recebido não ultrapassa de R\$ 89,00 por família ou de R\$ 41,00 por cada criança até 15 anos, não podendo ultrapassar cinco crianças por família.

Em relação à inclusão digital, das seis famílias, somente duas mães não sabem mexer no computador, mas possuem em casa uma máquina, as demais usam o computador em casa e no trabalho com acesso à internet.

As atividades culturais mais citadas foram o uso da internet e da televisão, seguido do rádio. Quatro famílias possuem o hábito de ler, já duas responsáveis apontaram que não gostam muito desse tipo de atividade.

⁶Bolsa Família é um programa assistencial do Governo Federal que distribui renda para a redução da desigualdade social. Previsto em lei – Lei Federal nº 10836/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5209/2004. O programa beneficia famílias de baixa renda, a qual a renda por pessoa não ultrapassa o valor de R\$ 170,00. O valor concedido é de R\$ 89,00 para famílias com renda inferior a R\$ 89,00. Para as famílias que tenham crianças até 15 anos o valor é de R\$ 41,00 por cada criança e não ultrapassando cinco crianças, para adolescentes de 16 ou 17 anos o valor é de R\$ 48,00, não podendo ultrapassar 2 adolescentes. Nestes casos, os filhos devem estar matriculados e garantir a assiduidade e desempenho escolar para ter o benefício.

A religião foi algo que apareceu como lazer do final de semana em cinco famílias, seguido de reunião familiar e de cinema.

Salientamos a presença maciça da mulher nesta pesquisa, em que é a representante da escola, por meio das professoras e a representante das famílias, por meio das mães. Com isso, percebemos a presença da mulher nos recintos da instituição escolar, remetendo-nos à ideia de que a responsabilidade pelas questões escolares pertence sexo feminino, de acordo com Klein (2003), temos:

Nessa trajetória de responsabilização das mulheres e mães pelo desenvolvimento “integral” das crianças, o que segue até hoje, verifica-se que a ênfase dada a esse processo está por um lado, vinculada a situações que ocorrem no lar e na escola e, por outro na atribuição do desenvolvimento dessa educação às mães, professoras e outra representante feminina. Re/articula-se e re/inscreve-se o exercício da maternidade como eixo fundamental da vida mulher, devendo esta responder, independente de quaisquer condições sociais, pelo cuidado e pela educação dos filhos/as. (KLEIN, 2003, p. 105).

A partir desse excerto, podemos constatar que a dimensão e as ideologias que se estabelecem passam a dirigir as condutas dos indivíduos. Nesta mesma perspectiva, Carvalho (2004) complementa:

A política de participação dos pais na escola gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada: parece correta porque se baseia na obrigação natural dos pais, aliás, mães; parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação democrática quanto o aproveitamento escolar. (CARVALHO, 2004, p.44).

Conforme a autora afirma, nos é dado essa informação como correta, de que as mães são obrigadas a participar da vida escolar de seus filhos com a probabilidade de um bom rendimento, pois a escola molda a família ideal, com mães com tempo livre e responsáveis pela educação:

Este é o modelo tradicional de família de classe média, que não corresponde às condições de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras, e que está desaparecendo na própria classe média, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas. (CARVALHO, 2004, p. 47).

Há de se ressaltar que três mães pesquisadas são chefes de família, contrariando esse modelo tradicional de família que muitas vezes a escola espera, que de acordo com D’Avilia, (2009), quando a mulher/mãe assume diversas tarefas sozinhas, dentre elas a educação dos filhos, vivencia as mais diferentes situações e se vê diante da necessidade de assumir os papéis masculinos e femininos, na perspectiva da valorização de sua vida e da sobrevivência

da família: “A conciliação entre os papéis de trabalhadora, mãe, dona de casa é considerada uma tarefa difícil por todas as mulheres entrevistadas, bem como por seus respectivos grupos familiares.” (D’ÁVILA, 2009, p. 9).

Possivelmente a realidade e a vida enfrentada diariamente por essas mães acabam influenciando e restringindo algumas possibilidades de melhoria na qualidade de vida delas e de seus familiares. Mesmo tendo apresentado e citado nas entrevistas deste trabalho suas dificuldades, lutam e buscam à sua maneira uma expectativa melhor para os seus filhos, pois desejam uma vida melhor para eles.

Para D’Ávila (2009), a visibilidade da discussão sobre a mulher como chefe de família, ressalta o crescente papel econômico das mulheres nas famílias, principalmente nas camadas populares.

Entretanto, mesmo com o engajamento crescente da mulher no mercado de trabalho, a mulher continua depositária das informações sobre a criação dos filhos e principal responsável pelos cuidados e atenção a eles dispensados durante toda a vida.

Klein (2003), nos mostra um caminho em relação a políticas públicas:

[...] Problematizar, discutir e estranhar o que nos tem sido apresentado como "natural" da mulher e da maternidade talvez possa ser um caminho importante e produtivo para pensarmos na criação e implementação de propostas educacionais e políticas públicas, sobretudo quando elas buscam conduzir e reorientar as maneiras de os indivíduos viverem. (KLEIN, 2003, p. 134).

Acreditamos, dessa maneira, que seriam necessárias políticas públicas e um longo caminho para que ocorressem as transformações sociais da mulher e a equidade entre homens e mulheres na sociedade.

5 A importância da participação da família na escola

Independente do contexto cultural, a família tende a participar e a envolver-se das mais variadas formas com a escola dos seus filhos, conforme aponta Jungers; Wagner (2016).

Resende; Silva (2016, p. 33) afirma que a expressão “relação família e escola” designa todo tipo de ligação e interação entre os autores familiares e escolares. Vai desde a cooperação ao conflito segundo Silva, (2002) *apud* Resende; Silva (2016).

Nesta perspectiva, verificamos, por meio das entrevistas, que o tema relação família e escola é um tema que gera muito descontentamento para as professoras entrevistadas, principalmente para as mais antigas de profissão, pois acreditam que há um distanciamento das famílias e isso estaria provocando a desvalorização da escola e o bom rendimento escolar dos alunos.

Em contrapartida, as mães revelam em seus depoimentos apreço pela escola e acreditam que esta instituição é o caminho para que seus filhos possam superar suas dificuldades, por isso investem como podem no desenvolvimento de seus filhos e também existe uma preocupação em estimulá-los a progredir, apesar da escassez das condições exigidas pela escola. Já as professoras entrevistadas colocam que não há a participação e nem o incentivo por parte das famílias, pelo menos não da forma como é esperada pela escola, uma vez que segundo Lahire (1997), as famílias oferecem aos filhos aquilo que é possível, dentro de suas possibilidades e esperam que eles sejam melhores:

Nosso estudo revela a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. (LAHIRE, 1997, p. 334).

Nesse sentido, Marcondes; Sigolo (2012) afirmam que para uma relação família e escola fundamentada em pressupostos de igualdade, é necessário que a família aproxime-se do ambiente escolar, necessitando mudar as relações sociais, pois o que vemos é uma relação unilateral e preconceituosa, culpabilizando a família pelas dificuldades das crianças, sendo vistas como famílias desinteressadas, ausentes de reuniões e de acompanhar os seus filhos.

Lahire (1997) salienta que as condições de vida familiar e econômica dos pais de meios populares limitam a dedicação aos filhos e, conseqüentemente, dificultam o alcance das disposições necessárias para ajudar as crianças a terem êxito na escola.

Entretanto, não podemos ignorar, nesse sentido a fala da professora P5, que apresenta a ideia de que as famílias não estão interessadas na educação de seus filhos e conseqüentemente acarreta num distanciamento, como podemos constatar neste depoimento:

[...] A relação com as famílias dos meus alunos eu não diria que é conturbada, eu diria que é inexistente, porque eu não faço questão e eu não vejo parceria, eu não enxergo parceria real. Então, não faço questão, de verdade. Eu não vou procurar. Pode ser que seja culpa minha, também um pouco, mas tipo assim: “Cansei”. (P5)

A professora faz a opção de não manter um relacionamento ou uma interação com as famílias, por não acreditar nessa possibilidade de se ter uma boa relação da família com a escola e ainda, da melhoria da aprendizagem do aluno, preferindo distanciar-se das famílias, tornando a relação tensa e sofrida, pois esta professora acredita que não é valorizada e que está no isolamento devido ao afastamento das famílias, sem perceber que esse distanciamento é resultado das suas ações e atitudes, “não vou procurar...cansei.”.

Carvalho (2012) contribui com sua pesquisa sobre esse sentimento que a professora apresenta:

As professoras recorrem aos pais quando se sentem frustradas e imponentes – quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos, com os quais elas não conseguem lidar. Culpam as famílias (ausência dos pais) pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpadas (implícita e explicitamente) pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais e pelas mães pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar. (CARVALHO, 2004, p. 44).

De acordo com Lahire (1997) alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias populares explicaria o fracasso escolar das crianças. Com isso, apresenta-se como se a família fosse indiferente aos assuntos escolares e não estivesse interessada na vida escolar de seus filhos.

Em outra fala a mesma professora complementa:

Então assim, eu praticamente cortei relação com os pais, porque era muito desgastante emocionalmente e cansativo para mim. Se eu achar que tem “necessidaaaaade” eu chamo, mas senão eu resolvo com a criança mesmo, com a escola e com os recursos que a escola me oferece. (P5)

Essa explicação mostra-nos que a professora, apesar de sentir-se incomodada com a situação, procura manter-se distante e indiferente em relação à participação das famílias na vida escolar dos seus alunos. Nega-se a abrir-se às expectativas da família, enxerga a interação escola e família como algo cansativo e está disposta apenas a cumprir com os objetivos propostos e a executar o seu trabalho sem interagir com o outro.

Na mesma perspectiva, P6 remete em suas palavras o possível desinteresse das famílias em interagir com a escola:

A gente chama e elas não vem, elas parecem que não tem esse interesse em estar se relacionando na questão de como está o meu filho na escola, como posso estar ajudando em casa para estar melhorando. Então eu vejo este distanciamento na questão do envolvimento dessas mães com o trabalho que elas podem estar realizando lá na casa com parceria na sala de aula comigo, eu não vejo muito essa parceria com esses alunos que tem dificuldade. (P6)

Percebemos nesse depoimento um desequilíbrio entre o que a escola deseja e o que a família pode oferecer e com isso, a professora percebe a importância da família na vida escolar dos seus filhos e a necessidade de se estabelecer parcerias.

Para Saraiva; Wagner (2013), a assimetria nessa relação tende a perpetuar as dificuldades de construir uma aliança eficaz com a família, a fim de favorecer melhor o envolvimento do aluno na escola.

Entretanto, é possível perceber que de acordo com Carvalho (2004), para a escola o envolvimento ou a participação dos pais na educação dos filhos e filhas significam comparecimento às reuniões, atenção na comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Corroborando com esta ideia, a professora afirma:

Com relação aqui na nossa escola, no geral eu sinto muito isso não há essa participação. Família que às vezes não olha o caderno, você manda o bilhete não vê, você manda uma tarefa não acompanha, sabe?![...] Então eu acho que tem uma falha da família com relação a isso. (P2)

É possível reconhecer nesta declaração a ideia equivocada de que as famílias estão desinteressadas e de que não participam da educação de seus filhos, tampouco a escola busca conhecer e compreender a realidade vivida por estas famílias:

Bom, eu acho que deveria ter parceria. Integral mesmo, vim aqui, as pessoas ficarem sabendo como que é, conhecer o trabalho do professor, conhecer o trabalho da escola, porque é uma coisa que não acontece. (P5)

Por outro lado, encontramos professoras mais novas de profissão que se ajustam ao pensamento de Tavares; Nogueira (2013), quando se diz interessadas nessa relação e acreditam que a boa relação entre família e escola pode favorecer o processo qualitativo de aprendizagem:

A relação entre ambos, eu acredito que tem que ser de muita participação, de muita atuação da família na escola, uma troca. De ter uma relação porque são filhos dessas famílias que estão estudando aqui. Então, eu acredito que esta relação tem que ser de mãos dadas, uma relação de troca, cooperação, uma relação de parceria. (P1)

Com este espírito de ser amistosa e manter uma boa relação entre a escola e a família, uma outra professora afirma:

Se a escola não conhece a família e vice-versa, a família também não conhece a escola, eu acho que fica um trabalho muito difícil de acontecer. Então, eu acho que a escola e a família tem que andar sempre juntas. (P7)

Esta afirmação revela um pensamento mais aberto, complementar e integrador em relação às famílias, acreditando que tanto a escola, como as famílias são responsáveis e influenciam na formação das crianças, uma instituição complementa a outra no processo educativo, segundo Tavares; Nogueira (2013).

Nessa mesma linha de pensamento, P4 faz uma declaração de que a família deve se aproximar do contexto escolar, sendo a escola a responsável em facilitar a aproximação:

A relação família-escola é o seguinte: tem que ter estímulo. O estímulo tem que ser o suporte todo, tem que ter o apoio. É necessário o apoio, que a família entenda o por quê eles estão aqui na escola, que o objetivo fundamental é a aprendizagem. E eles precisam em casa, pelo que vejo assim, é que em casa precisa ter não só essa visão da importância, mas também estimular. Estimular a participação da criança e se a família faz isso, a gente normalmente tem sucesso. Inclusive é primordial para os alunos com dificuldade de aprendizagem. Os pais que se comunicam bastante, os pais que se tornam parceiros, como no caso da xxxx, em que a mãe é bem atuante, espero ter sucesso. (P4)

Desta maneira, o estabelecimento de uma boa relação entre essas instituições possibilita o bom desenvolvimento social, cognitivo e de sucesso na aprendizagem das crianças, mas o que podemos perceber é que, na realidade, a maioria das professoras quer integrar as famílias aos assuntos escolares e não sabem como, por isso deixa-as como expectadoras do processo. Acreditam na ideia de que não estão interessadas na vida escolar de seus filhos, tendo somente importância quando são convocadas para alguma reunião individual ou quando seus filhos apresentam questões relativas à indisciplina e a dificuldade, como aborda Perez (2009):

Todavia um problema que pode estar ocorrendo no exercício da relação família-escola é a maneira adotada em que a instituição escolar estabelece uma aproximação unidirecional com o grupo familiar, procurando-os somente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou de aprendizagem. (PEREZ, 2009, p. 35).

Existe uma discrepância nessa relação família e escola apresentada pelas professoras que possivelmente serve para a manutenção da realidade em que a escola vive, ou seja, um distanciamento por parte dos profissionais que prejudica as mudanças no processo de abertura para a comunidade.

De outra parte, a relação família e escola pensada pelas famílias aponta a necessidade de que essas querem unir-se aos assuntos escolares com a finalidade de melhorar o

envolvimento e o desenvolvimento de seus filhos, querem manter uma relação benéfica e produtiva, conforme a declaração abaixo:

Eu acho fundamental. Tem que estar junto para ajudar os nossos filhos a sempre a melhorar e a aprender. [...]A minha relação com a escola é muito boa. A minha filha adora a escola, eu gosto desta escola. Eu estou achando a professora boa, porque está trabalhando a autonomia com ela. (F1)

Notamos nessa afirmação que as famílias apresentam interesses nessa relação e querem envolver-se com o aprendizado de seus filhos. Esta família enxerga a escola como uma extensão de sua casa; acredita no processo educativo proposto pela escola que ajuda a desenvolver o conhecimento dos filhos quando assume

Para mim é importante, porque daí a gente fica sabendo as condições que a criança está, como está a aprendizagem, como está o andamento deles na escola, acho que é importante. (F2)

Dessen; Polonia (2007) ressaltam que o ambiente familiar e a escola são contextos de desenvolvimento humano e tem importância no estabelecimento de relações apropriadas entre ambas. Cabe ao professor, de acordo com Perez (2009), dar vida ao processo de ensino e aprendizagem e das práticas escolares relacionadas à relação família e escola, porém não é o que percebemos neste depoimento:

No ano passado era melhor a minha relação com a professora. Este ano já não está muito interessante, não. A proximidade assim, eu não era tão próxima assim, mas eu via que o resultado com a minha filha era melhor. (F1)

Com isso, notamos que, dependendo da postura que a professora mantém com a família, esta não se sente parte dessa relação. Mesmo com o interesse familiar em se relacionar com a escola, nas palavras de Silva (2010), “a escola procura moldar as famílias à sua imagem” (p.49), parece que a escola não compreende a realidade social e econômica das famílias:

Hoje eu tenho uma boa relação com a escola. No começo, não foi fácil, foi isso que eu falei com você da questão da professora. A diretora no começo, a primeira diretora não sabia também, me cobrava muito, me cobram muito, às vezes por conta de coisas que não posso fazer, porque dependo do SUS (Sistema Único de Saúde) para consultas e para remédios. Eu vou atrás, atrás da Assistente Social, eu vou atrás do Conselho Tutelar, eu vou atrás de muitas coisas, só que tem coisas que eu tenho que esperar que eu não posso fazer. Elas cobram bastante, mas até que eu tento e faço o máximo que consigo. (F3)

Contudo, a escola tendo a figura do professor como o seu representante, sendo este o profissional com formação específica, possivelmente pode iniciar e construir uma relação harmoniosa entre as famílias e a escola. No entanto, não é o que podemos verificar neste depoimento:

Não tenho relação com os professores dele. [...] A minha relação com a escola é que tudo o que me pedem eu faço, venho nas festas e só quando ele não quer vir que eu não venho. (F5)

Eu acho muito importante sim, eu até queria participar mais, só que para mim é bem difícil, muito difícil por causa da questão do trabalho. Porque eu faço duas, três coisas ao mesmo tempo, mas eu acho importante e tento participar o máximo que posso. Todas as vezes que elas (professores e equipe gestora), me pedem eu venho. Às vezes, ocorrem uns contratemplos e eu não venho [...]. (F3)

Nestes excertos, a relação família e escola aponta-nos para uma relação muito superficial e limitada. Para Ribeiro e Andrade (2006), a participação das famílias na escola é incentivada somente em termos da ajuda à escola. Observamos, assim, que para além da “comunicação” e do “envolvimento”, a relação família e escola tem ser estabelecida de diversas formas.

Quando se trata de “ajuda” como forma de relação entre a família e a escola, Varani e Silva (2010) apontam a participação em eventos e também mediante prestação de serviços à escola, bem como a realização de pequenos reparos, serviços de limpeza, preparação da merenda, organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas e excursões.

Percebemos nas falas das entrevistadas pouca interação, pois a escola não se apresenta à família como uma instituição que possui as mesmas metas, ao contrário, enxerga a família como um elemento reforçador das obrigações escolares.

Tanto nos relatos das professoras, quanto nos relatos das famílias, notamos que ambas concordam que necessitam de uma boa relação, porém o que vem acontecendo não é uma relação amistosa, e sim uma relação de divergências. Sendo a escola responsável por realizar esta aproximação, o que observamos é que muitas delas somente procuram as famílias para apresentar orientações quanto aos problemas de disciplina e de aprendizagem. Tema já abordado por Garcia e Macedo (2011) em suas pesquisas, quando a escola aborda na reunião de pais temas burocráticos e questões administrativas, não dando sustentação à relação entre a família e a escola com a dimensão pedagógica, mas sim prioriza conteúdos morais e com orientações sobre como se portar no espaço escolar e no relacionamento com os filhos.

Desta maneira, podemos compreender que a relação da família com a escola é bastante ampla, complexa e, sobretudo, multi influenciada, (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 27), pois cada instituição possui seu ponto de vista.

A escola tem a responsabilidade de incentivar e criar oportunidades para que as famílias sintam-se confortáveis para terem uma participação efetiva na vida escolar dos filhos.

Cavalcante (1998) alerta-nos para uma crença que acontece na escola:

Uma das principais razões porque escolas e pais tão raramente colaboram uns com os outros é a falsa crença entre muitos educadores de que a escola é impotente para afetar de maneira positiva as famílias dos alunos. Muitos acreditam que crianças que vem de famílias ‘disfuncionais’ ou ‘carentes’ são incapazes ou desmotivadas, e destinadas a falhar na sua escolaridade, tendo o seu futuro já predeterminado na sociedade. (CAVALCANTE, 1998, p. 154).

Tanto Paro (2008), como Szymansky (2010) concordam que o nível de participação da família ocorre de acordo com seu nível de escolaridade, econômico e status sociais. Com isso, a criticidade e a capacidade de verbalizar sua crítica quanto às atividades escolares ficam comprometidos pelo constrangimento de relacionamento com pessoas com nível de escolaridade, nível econômico e status social acima do seu.

Cavalcante (1998) ressalta que essas crenças são oriundas de uma perspectiva que encara escola e família como duas instituições separadas e não-interativas. Portanto, não podemos ter visões e opiniões pré-estabelecidas sobre a participação das famílias na escola, temos que observar todo o contexto que, de acordo com o autor essa participação pode variar a intensidade, nível e tipo de acordo com as “culturas” da escola e da comunidade a ser servida.

Neste sentido, trataremos a seguir de algumas participações da família na escola, em duas subseções, a saber: participação e parceria/estar junto, cada qual correspondendo a uma categoria de análise. O emprego desta divisão teve como propósito uma melhor visualização das possíveis participações das famílias na escola, bem como a facilidade para a melhor realização da análise.

5.1 Participação

Levando em consideração de que é importante desenvolver uma boa relação entre a família e a escola, a participação e a cooperação são fatores deste cenário promissor sobre a formação e desenvolvimento dos alunos.

Discutiremos nesta categoria a “participação” que foi muito mencionada pelas professoras e pelas famílias.

A ideia de que a participação das famílias na vida escolar de seus filhos e na escola pode influenciar diretamente no rendimento dos alunos por melhores perspectivas e atenuar o baixo rendimento está muito presente nas afirmações desta professora:

Acredito que os pais que são participativos os filhos rendem mais na escola. São pais que em casa também cobram dos filhos. Cobram e incentivam mais os seus filhos a serem participativos também, a serem bons alunos. (P1)

Essa ideia corrobora com alguns estudos de que uma boa parceria entre a família e a escola funciona como um fator que beneficia o processo de aprendizagem e os resultados acadêmicos (POLONIA; DESSEN, 2005; CAVALCANTE, 1998).

Nesta afirmação, a professora deixa bem claro que o sucesso escolar vem com a participação das famílias por meio de incentivos e motivações em casa. O mesmo ocorre na declaração abaixo:

[...] A família que é mais participativa com relação ao estudo do filho dela, este aluno avança muito. Eu tive um aluno no ano passado que ele também chegou sem saber ler e escrever. Foi uma mãe que eu chamei e falei: ‘olha, tem que trabalhar junto, preciso que você cobre em casa.’ Eu falei para ela e ele avançou tanto que assim, saiu lendo e escrevendo. Toda a família que você sabe que está junto, que se importa, você manda um bilhete falando das datas das provas, poxa o mínimo que ela tem que fazer é estar junto com a criança favorecendo o momento de estudo. ‘Olha você tem prova tal dia, vamos estudar? Já estudou? Você tem alguma dúvida?’ Quer que eu mande um bilhete para a sua professora da dúvida que você tem?’ Então a família que é junto sem sobra de dúvida avança. (P2)

Neste depoimento, observamos que na visão da professora o principal e mais importante é a participação das famílias na vida escolar dos filhos e relaciona o auxílio nos estudos em casa. Contudo, é necessário considerar que nem sempre as famílias podem dar conta desse tipo de participação, por falta de tempo em decorrência dos diversos compromissos para manter a subsistência da família. Percebe-se, portanto, como já apontado anteriormente, que os professores desconsideram a realidade concreta das famílias dos alunos que frequentam a escola.

Pozzobon; Mahendra & Marin (2007) apontam em sua pesquisa a mesma constatação:

[...] Em relação a este tema, apenas alguns professores (10,3%) pontuaram que a participação dos pais nos estudos e na educação dos filhos interfere no desempenho escolar. Contudo, acreditam que os alunos não conseguem atingir os objetivos e as metas por desinteresse nos estudos, o qual tem origem no seio familiar, pois os pais têm dificuldades em colocar regras e limites e exercer seu papel na educação, o que sobrecarrega o educador. Assinalam, também, que muitos pais têm dificuldades na educação dos filhos [...]. Acrescentam que muitas famílias são desestruturadas social e economicamente e possuem um padrão de comportamento evitativo em relação ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, o que dificulta a

comunicação entre o sistema escolar e familiar [...] (POZZOBON, MAHENDRA & MARIN, 2007, p. 391).

É importante a participação das famílias na educação de seus filhos, mas o que percebemos nas declarações das professoras é que os melhores rendimentos vêm atrelados especificamente a um tipo de participação que envolve: presença constante, cobrança das tarefas e acompanhamentos das ações prescritas pela escola:

A criança quando tem a família que participa, ela é uma criança que tem um conhecimento daquilo. Quando ela não tem você vê. Quando eu falo para você, eu apresento na reunião já o que vai ser trabalhado, então a família que já tem essa participação, já conversam, já pesquisam, eles vão além. Tem todo um envolvimento. Então, o que acontece com esta criança? Esta criança na sala de aula a participação dela é maior. Ela sabe, ela dá opiniões e se ainda tem essa vida rica, rica de conhecimentos, aí vai muito além. (P3)

No relato da professora P3 fica evidente que as famílias que possuem condições econômicas favoráveis podem investir mais na carreira escolar de seus filhos, todavia nem sempre as famílias das crianças das camadas populares podem corresponder a essa exigência. Desta forma, podemos indagar: e as famílias cujas mães são arrimo e necessitam trabalhar e que ainda não tiveram a oportunidade e nem acesso à escolarização?

A escola parece nivelar a todas as famílias dentro de uma mesma perspectiva, sem considerar suas diferentes configurações, o que pode contribuir para manter as desigualdades. A relação escola e família, segundo Silva (2010), pode contribuir para reforçar, manter ou atenuar desigualdades sociais e diferenças culturais.

Cabe à escola, portanto assumir a responsabilidade de garantir e promover o bom desenvolvimento de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário considerar as diferentes realidades (famílias e alunos) presentes no âmbito escolar.

As famílias também nos apontam o desejo de participar da vida escolar de seus filhos:

Eu acho muito importante sim, eu até queria participar mais só que para mim é bem difícil, muito difícil por causa da questão do trabalho, porque eu faço duas, três coisas ao mesmo tempo. Mas, eu acho importante e tento participar o máximo que posso todas as vezes que elas (equipe gestora e professor) me pedem eu venho. (F2)

[...] Porque eu acho que tem que ser participativa, porque é importante saber o que está acontecendo com os nossos filhos, do desenvolvimento, do trabalho que está sendo realizado. Que até então esse ano ainda não participei tanto quanto o ano passado, mas acho muito interessante, é ótimo! (F6)

Dessa perspectiva, as famílias reconhecem a importância da participação na vida escolar de seus filhos, mas por condições adversas não conseguem participar de acordo com os modelos e pela forma almejada pela escola e, portanto, sentem-se incomodadas e culpadas.

Carvalho (2004) alerta para esses fatores como condição para o sucesso escolar, todavia nem todas as famílias dispõem dessas condições:

Parece razoável esperar que os pais/mães sejam parceiros, aliados das professoras, pois desejam o melhor para seus filhos/as – neste caso, o sucesso escolar. Porém, isso supõe certas condições (tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa, por exemplo), de que nem todas as famílias e nem todos os adultos responsáveis por crianças dispõem. (CARVALHO, 2004, p. 53).

Políticas Públicas com o lema “família na escola” também tem incentivado essa aproximação e envolvimento, conforme o depoimento desta família:

Quando eu podia eu participava e gostava muito. Era assim, era mais o ‘família na escola’, em que a gente ia no dia de sábado e ficava praticamente meio período com eles lá, via os trabalhos, as apresentações, eles apresentavam um teatrinho, alguma coisa assim. (F2)

A família sente-se envolvida pelas ações educacionais ao serem chamadas a participar da escola, conforme ressalta Carvalho (2004):

Essa política de envolvimento dos pais na escola e seu modelo de relações família–escola adquirem legitimidade precisamente por seu vínculo à classe média, já que é formulada por profissionais e representa as aspirações de ascensão social de muitos grupos excluídos, que acreditam na promessa da educação escolar e sonham com o estilo de vida das classes médias. (CARVALHO, 2004, p. 52).

A família sente que participar da vida escolar dos filhos é um direito democrático (NOGUEIRA, 2006), pois tendo a possibilidade de ir à escola, prestigiar os trabalhos escolares dos filhos e entrar em contato com o ambiente escolar é estar incluída em uma parte da sociedade.

O mesmo ocorre com as famílias que relatam as ações e o modo como elas podem participar da vida escolar de seus filhos:

Diretamente não. Eu sempre participo com os trabalhos de escola, porque o xxxx não consegue fazer a tarefa sozinho, por causa da dificuldade dele, ele tem atraso, ele tem dislexia. Tem algumas coisas que não possibilita ele fazer tudo sozinho, mas aí eu tenho que ajudar. Ajudo na questão das tarefas e estudos...essas coisas eu tenho que ajudar ele, porque sozinho não efetua. (F3)

[...] Por não estar trabalhando fixo e sim em horários bem bagunçadinho, estou deixando a desejar. Mas, não porque eu goste, porque eu gosto de participar. Eu gosto sempre de estar participando, conversando, aplicando atividades com ela (filha), fazemos jogos, para poder estar incentivando a leitura, sabe?! O que eu posso fazer no meu tempo em que estou em casa junto com ela, eu estou fazendo uma didática, alguma coisa assim. (F6)

Podemos verificar que as famílias auxiliam seus filhos como podem e participam da vida escolar por meios de incentivos em casa, da maneira que lhes cabem, tudo isso para que seus filhos não fracassem e possam sentir-se que são incluídos em um ambiente cujo acesso não lhes é facilitado. Estar na escola é ter uma oportunidade de investimento na educação dos filhos e perceber que podem ter alguma chance de sucesso escolar e mobilidade social, por isso as famílias depositam muitas expectativas em cima de seus filhos e os auxiliam como podem. Como cita a autora Lahire (2004):

Há uma alta expectativa dos pais em relação à escola. As famílias esperam que a escola promova um futuro melhor e mais digno para seus filhos, contrariando o “mito da omissão parental”. (LAHIRE, 2004, p. 334).

Encontramos professoras que generalizam e destacam a falta de participação das famílias e a omissão parental, por meio de diferentes expressões como entendimento de que as famílias não assumem as suas responsabilidades no processo educativo de seus filhos, deixando para a escola toda a responsabilidade. Esta maneira de pensar é ilustrada no depoimento abaixo:

Acho que a família está deixando a desejar. Eu acho que tem um comodismo nessa fala, naquela coisa assim: ‘Ah, agora não pode bater, a gente não pode chamar a atenção, a gente...’ Então assim: ‘eu também me acomodei’. Largou para a escola. [...] Então eu vejo que a família largou para a escola e assim ela fala que ela largou porque muita coisa ela não sabe. [...] Então, agora está tudo muito mais fácil: ‘Ah, eu não consigo, ele não conseguiu fazer a tarefa, então vai sem fazer’. Entendeu?! Não tem este envolvimento da família, ela largou mesmo. [...] Porque ela assim: ‘eu deixei aqui e o papel da escola é aqui. Vai ter que fazer tudo aqui, que dê conta, que vocês deem conta aqui.’ Agora tem coisas que a gente não vai dar conta, como eu te falei dessa parceria. (P3)

A escola não compreende os comportamentos que as famílias apresentam, por isso são classificadas como não participativas, segundo Ferreira (2013), a escola conhece pouco dos contextos familiares em que os alunos estão inseridos, sobretudo o ambiente letrado familiar. A comunicação é restrita e os pais acabam assumindo uma postura passiva no processo de escolarização de seus filhos, de acordo com Ferreira (2013, p. 93).

É preciso compreender que é função da escola buscar soluções para esta “falta de participação” e não somente argumentar que as famílias não assumem sua parte na educação dos filhos. Neste sentido, repensar o papel da escola é fundamental, especialmente, em tempo de Educação Integral⁷, no qual grande parte das crianças passa muito mais tempo na escola do que com suas famílias.

Na transcrição abaixo vemos que a professora faz uso do seu parâmetro para adequar as famílias ao seu ideal de cultura e por não corresponder a esse parâmetro as famílias são julgadas como não participativas:

Então, ela (família) não tem essa visão da cultura, o quanto uma cultura geral é importante, o quanto oferecer outros instrumentos, outros elementos, outros programas iria despertar a curiosidade dele (filho) inclusive o interesse pelos estudos, porque é oferecido para as crianças uma variedade de atividades, mas ela precisa ser uma criança curiosa e só a escola não dá conta disso. Ela precisava em casa também trazer conhecimentos, é ter conhecimentos e trazer para a gente conhecimentos, isso faz toda a diferença. Então, você vê que ela não tem essa cultura geral, ela tem valores, ela carrega com ela valores, você vê que a família possui muitos valores, mas não a cultura. Ela contém o básico ali, o básico que dá para sobreviver. Me parece que eles são assim: ‘estamos assim e está tudo bem’. Eles não têm aquela visão. (P4)

Notamos com esta fala que as famílias não são compreendidas, por isso devem seguir e cumprir alguns modelos já estipulados e esperados pela escola. A professora espera desenvolver seu trabalho com uma sala homogênea em cultura, esquecendo-se que na nossa escola pública é para todos e que encontramos realidades das mais diversas. As famílias apresentam sua cultura, porém não é compreendida pela escola. O mesmo ocorre com o depoimento a seguir:

Deixa a desejar. Que nem eu falei... a família cuida, na questão da higiene, de alimentação, mas na questão social mesmo não está preocupada não. Deixa para a escola que a escola resolve e pronto! Então, elas ainda não pegaram para ela realmente essa responsabilidade de que elas precisam, não tem essa responsabilidade para estar apoiando a escola, para estar melhorando o desenvolvimento deles. (P6)

[...] Porque diante das realidades de hoje que a gente vê, de um modo geral, a família não está cumprindo com o seu papel. Eu acho que a família, não está conseguindo dar conta do papel que ela deveria dar na educação dos filhos e muitas das vezes eu percebo que é transferido isso, essa responsabilidade para a escola. Pela vida corrida que se leva e também eu acredito também que seja pela falta de informação. (P7)

⁷ De acordo com O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para os próximos dez anos da Educação brasileira (2014 a 2024), sendo a Educação Integral uma meta – Meta 6- oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Podemos notar nas declarações das professoras uma ideia de que as famílias não participam da vida escolar dos filhos e nem dos diversos segmentos da escola, por isso deixam toda a responsabilidade para a escola. Falta de atenção/diálogo tanto com o filho, como com a escola, desinteresse, falta de responsabilidade e de compromisso, tudo isso é atribuído à família, ausência na educação dos filhos e omissão parental, algo já discutido por Lahire (1997) que é um mito. Para este autor, esse discurso é usado pelos professores principalmente quando os pais não são vistos na escola - ideia corroborada por Vianna (2005). Lahire (1997) afirma que esses pais, de forma direta ou indireta, participam ativamente da escolarização de seus filhos e que são as mães e, com menor frequência, os pais, as pessoas que mais se interessam pelos assuntos escolares. O autor relata, inclusive, que muitos pais chegam a punir seus filhos pelo mau desempenho ou mau comportamento na escola, ilustrando o quanto valorizam o sucesso escolar. Portanto, percebemos nas declarações das professoras entrevistadas severas críticas às famílias por depositar na escola o que poderiam colaborar na aprendizagem dos seus alunos.

Os discursos das professoras sobre a falta de participação das famílias é muito presente e sinalizam um descontentamento sobre a relação família e escola. Neste âmbito, a família quando participa de algum segmento da escola, também não é bem vista:

[...]Existe participação colaborativa, na minha opinião, e a participação intrometida. A colaborativa é aquela que realmente vê as possibilidades da escola, vê as dificuldades, vê as facilidades e cobra dentro daquilo que é possível e real, está querendo valorizar tanto o professor quanto o aprendizado do filho, isso eu acho legal! Agora, aquela (família) que vem só 'eu quero participar do Conselho de Escola para ver o que está acontecendo', daí eu acho que não. Quer fiscalizar não só o professor, mas a escola para querer saber. Daí eu acho que não, acho que não tem elemento de cooperação, para mim é tudo bom quando tem colaboração e cooperação de verdade. (P5)

Participar dos segmentos da escola é uma maneira de conhecer, de atuar sobre a escola e de acompanhar a vida escolar dos filhos. Contudo, conforme depoimento acima, observa-se a imposição de certos limites à participação. Segundo Carvalho (2004), a relação família e escola também será variavelmente afetada pela satisfação ou insatisfação de professores. Se por um lado, desejam ajuda dos pais, por outro lado ressentem quando o envolvimento interfere de alguma forma no seu trabalho pedagógico. É entendido como um envolvimento desnecessário, fiscalizador e crítico ao trabalho executado, que gera descontentamento por não compreender e não estar aberto à aproximação e a intensificação das relações entre as duas instituições.

Em virtude de todos os aspectos mencionados, revela-nos que a participação das famílias de maneira direta ou indireta ocorrem por acreditar que seus filhos serão bem sucedidos. Contudo, é preciso que a escola compreenda os diferentes contextos familiares para que não se restrinja a um parâmetro e fique estagnada no mito da omissão parental, criando justificativas desnecessárias para a dificuldade ou fracasso do aluno, perpetuando esse juízo e não buscando promover uma aproximação real das famílias para o acompanhamento do processo de educação escolar de seus filhos de maneira efetiva.

5.2 Parceria/ Estar junto

“Parceria” e “estar junto” foram palavras que apareceram nas entrevistas, sendo citadas tanto pelas professoras quanto pelas famílias. É notável que por trás destas palavras existe um modelo de colaboração e um discurso de participação entre as instituições, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas instituições, de acordo com NOGUEIRA (2006, p. 157).

Verificamos que as professoras almejam essa parceria na busca por um diálogo e cooperação na relação família e escola:

A família que participa é mais fácil. Já aquela família que não participa, eu sempre brinco assim nas reuniões e eu falo assim: “que eu faço parceria a três”. Daí eles dão risada, porque parceria são dois. Mas, eu falo assim: tem a parte de Deus que a gente que não precisa se preocupar porque Ele faz. Tenho a minha parte, que eu vou correr atrás, né?! Lógico, a criança está ali. Mas, se a família não apoiar vai ficar pendente. Então, se eu não fizer a minha parte e a família fizer, vai ficar pendente. A única pessoa que a gente sabe que faz mesmo é Deus, a parte dela. Por isso, a gente tem que ter essa parceria de estar junto. Então, quando a família não está o processo é mais moroso. (P3)

E a escola deve estar sempre numa posição de parceria mesmo, porque o pai quando tem a escola com as portas abertas e ele sente-se tranquilo, à vontade ele vai se envolver e a escola também vai conseguir atingir esse pai. [...] Então assim, estar se envolvendo mais, vindo, participando, dialogando, perguntando, se interessando mesmo, acho que buscando mesmo essa parceria. (P7)

Tanto a família como a escola compartilham de funções necessárias para o crescimento e formação da criança, por isso o interesse das professoras em estabelecer parcerias com as famílias visando o desenvolvimento humano.

Tavares e Nogueira (2013) destacam o papel do professor como o agente facilitador da relação de parceria entre família e escola, com vistas ao bom resultado dos processos de ensino e aprendizagem.

Com a finalidade de se ter uma boa relação, benéfica e produtiva o estabelecimento de uma parceria é uma maneira de envolver a família e uma possibilidade do aluno superar as suas dificuldades, segundo esta professora:

Eu espero que eles (família) passem a enxergar o filho com dificuldade e de que com essa dificuldade eles possam acreditar de que a união da escola junto com a família pode fazer a diferença na vida deste aluno. (P7)

A parceria citada pela professora remete ao conhecimento que a família deve ter com o trabalho da escola, envolvimento com o processo educativo:

Bom, eu acho que deveria ter parceria. Integral mesmo, vim aqui, as pessoas ficarem sabendo como que é, conhecer o trabalho do professor, conhecer o trabalho da escola [...]. (P5)

É fundamental para mim, a família tem que ter parceria com a escola. Quando eu digo parceria, é ela saber o que a escola trabalha, como a escola pensa e ter essa parceria de ajudar, de acompanhar o filho, de saber o que está sendo trabalhado. (P3)

Na visão das professoras, as famílias ao conhecerem o trabalho da escola poderiam exercer uma parceria atuando com a complementariedade e continuidade do trabalho realizado por eles na escola. De acordo com Tavares; Nogueira (2013), uma instituição deve ver a outra como complemento do processo educativo, e não como um obstáculo:

Essa parceria que tem que ter, o pai fala assim: olha eu não entendi, ele falou que não sabe, mas você explicou, eu peguei o caderno e vi que tem. Isso que é a parceria. [...] Como a escola está sempre cobrando mais, e nesse ponto acabo sendo um pouco mais chata, eu acho que a família tem que estar junto, tem que acompanhar, não adianta colocou aqui e pegar as três e meia da tarde e pronto! Tem que ter isso. (P3)

A professora espera que a família conheça e esteja integrada aos assuntos pedagógicos e aos conteúdos que os filhos estão aprendendo para que assim, valorize o trabalho realizado pelo professor e isso causa um sentimento de confiança e de estar junto:

Pra mim, nesse trabalho com criança é fundamental que a família esteja na escola junto com o professor, com o trabalho do professor. Porque daí a criança não é só escola e nem a sua família, ela é um todo é um conjunto. Então, quando a família está junto da escola a gente vê que a produção, que a aprendizagem, que o desenvolvimento é bem maior quando a família está envolvida com o aprendizado. (P6).

Já para as famílias essa parceria estaria intimamente ligada às ações da melhoria da aprendizagem de seus filhos, em que poderiam ajudar a amenizar as dificuldades apresentadas cultivando o desejo de progredir:

Eu acho que quando a família está mais junto tudo vai melhor. Ajudar nos estudos e a ir melhor nas matérias. (F5)

A família que está junto do seu filho vai saber de tudo o que está acontecendo e pode ajudar nas dificuldades ou se não souber vai conversar com a professora. (F6)

Com estas afirmações notamos que as famílias compreendem que desenvolver parceria ou estar junto com os professores é “dividir a tarefa de educar e socializar” (JUNGES; WAGNER, 2016, p. 115), conforme observamos neste depoimento de uma família entrevistada:

A família deve estar ajudando na escola, porque penso assim: tem o pai, mãe, tio, avó ou quem é a pessoa que cuida tem que estar junto com o aluno, porque tem pessoas que quer deixar só para a escola, a escola ensina lá e se você foi não aprendeu foi porque a professora não ensinou. Não senhora! A professora tem a parte dela, mas a gente (família) tem a parte meia a meia. Igualzinho eu. Eu não tenho estudo para ensinar a xxxx, mas tenho conhecimento da vida, eu tenho que dar educação para ela e tem coisa que eu posso ajudar e não é só a leitura, ensinando outras coisas que é o conjunto aqui para a escola, então que eu acho importante. (F4)

Mesmo que a parceria/estar junto seja uma condição citada pelas entrevistadas como sendo uma das ações de interação entre essas instituições, observamos em algumas falas a falta dessa parceria nas relações:

Precisa haver uma parceria. As duas tem que falar a mesma língua, não tem como você trabalhar, porque atualmente a gente acaba trabalhando com a reeducação e depois o conteúdo didático. A educação no sentido assim, da educação que a criança precisa vir de casa. Então a gente parte do princípio que a gente não está tendo isso, tem que estar passando alguns conceitos até para as crianças: respeito, saber esperar, saber ouvir e depois a gente tem que estar passando os conteúdos didáticos mesmo. (P2)

Nesta afirmação, podemos ver claramente que estão intrínsecos vários elementos que a escola utiliza para justificar a falta de parceria/estar junto. É possível que o fato das professoras pertencerem a contextos culturais diferentes das famílias leve-nos a uma interpretação equivocada sobre os valores e as concepções de uma boa convivência em sociedade. Com isso, essas diferenças culturais tornam a escola cada vez mais detentora de um saber elitizado, perpetuando a crença de que as famílias, principalmente, de camadas populares não estão preparadas para fazer parte desse contexto.

Logo, a escola atribui para a família demandas que não se ajustem ao padrão do que se espera:

[...] Ela é lenta para escrever, então não está totalmente alfabetizada, faz cópia da lousa com letra cursiva, mas ainda não tem esse domínio, mas eu sinto que a família ainda não é aquela de estar junto, de estar olhando o caderno, vire e mexe tem um texto incompleto. Eu escrevo: “texto incompleto”. Mando bilhete: “olha...não terminou todos os textos, tem matéria da prova que não está no caderno”. Assim, eu cobro e não vejo muito retorno. A família só me deu um retorno num primeiro bilhete: olha tem dificuldade e tipo assim dê um jeito. (P2)

A família é responsabilizada pela escola que não se inclui como parte desse contexto, não conhece o ambiente familiar, sobretudo o ambiente letrado da família, acarretando numa comunicação muito restrita e punitiva, ficando as famílias como passiva e de que não auxilia na escolarização dos filhos.

Esta aparente passividade se torna instrumento de exclusão em razão de a escola não se abrir para a efetiva participação dessas famílias, é tudo muito velado e os argumentos criados pelas professoras não permitem uma mudança de atitude. Podemos averiguar na afirmação de P2 em que a família tem que se preocupar apenas com a aprendizagem:

Eu sinto que infelizmente a maioria não tem aquela participação que você espera de estar junto com o filho, de estar acompanhando, tem dificuldade vamos atrás. Até mesmo, procurar um professor de reforço ou uma outra escola, um “Kumon da vida”, um Supera para melhorar, até nisso que seja. De repente não é o mais indicado, mas você vê aquele pai querer buscar, querer melhorar. Você vê famílias que não. Tem a dificuldade, aí no final do ano, fala: “então o meu filho não aprendeu nada neste ano” ou então: “o meu filho não aprendeu nada no ano passado”. Mas, como assim? E onde você esteve durante o ano inteiro que não chegou na professora? (P2)

Notamos que as famílias colocam-se na dependência e conformidade diante das condições que a escola impõe. As atitudes que as famílias apresentam não são compreendidas pela escola, sendo imputada nelas uma parcela de culpa pelas dificuldades escolares dos filhos. Como mostra-nos Cruz (2007):

Geralmente, os professores reconhecem que a participação da família no acompanhamento dos seus filhos/tutelados em suas vidas escolares é extremamente importante para o bom desempenho dos alunos. Não obstante, quase sempre, essa expectativa em relação à família transforma-se em acusação, delegando aos pais/responsáveis total responsabilidade pelo mau desempenho do discente na escola. (CRUZ, 2007, p. 30).

Em consequência vemos a escola muitas vezes julgar as famílias por desconhecer os reais contextos que os levam a ter determinadas atitudes:

Tem que ter a parceria, tem que realmente querer que o filho venha na escola não assim: ‘são horas que eu vou ficar livre da criança’. Porque a gente vê

que tem um monte de pai que põe aqui na escola não é para aprender a ler e a escrever é para ficar aqui livre, porque eles chegam e muitos pais perguntam quando chegam para vir buscar, não o que você aprendeu ou se você gostou da aula hoje, mas sim o que você comeu, o que teve na merenda, qual foi o almoço? É assim. A ponto de às vezes aqui acabar a luz e não tem luz na escola e o pai deixa do mesmo jeito. Uma vez no ano passado aqui, deu problema na bomba. Foram quatro dias sem água, o banheiro fedendo, a comida não dava para elas (merendeiras) fazerem davam só bolacha e coisa assim, os pais mandaram muitas crianças. Está certo que a gente consegue entender que tem gente que não tem onde deixar, mas foi a maioria sendo que deveria ser a minoria. Aquele que realmente não tem com quem deixar, deixa aqui. Melhor deixar aqui do que deixar sozinho. Mas, a maioria não é e não pensa assim, porque...porque vai ficar aí...porque tem um monte de babá. Aí a gente se vê nessas horas como babá e a gente não é babá. Larga. Larga que é depósito, elas se viram aí, as crianças vão ficar cinco horas ou sete horas e meia, como ficam os daqui que são integrais. ‘Se vira eu não quero saber.’ Porque daí ninguém liga no 156 (linha da prefeitura para a população reclamar), agora se o menino perder um lápis, uma borracha ou uma cola ou ainda se a professora falar um pouco mais alto com ele, elas (famílias) ligam no 156. Agora, o fato de não ter água, ‘o que que tem?’ O que que tem? Com tanto que ninguém me encha ‘o saco’ e eu vá trabalhar e eu tenho espaço para deixar aqui, está tudo certo. É isso que a gente fica chateada, a gente fica triste na verdade. Aí vai passando os anos, eu vejo mocinhas ou você assim, mais assim animadas eu fico muito contente, porque se for perguntar para a gente, a gente desanima. Porque a gente vai ficando triste, a gente vai ficando triste, a gente vai ficando desanimada, desanimada e chega uma hora, não é que eu descredito eu só estou cansada, a gente fica cansada. E isso é muito triste falar e eu não gosto de falar para gente nova, mas a gente fica cansada. (P5)

Ao analisar essa declaração, vemos que a professora queixa-se da falta de parceria das famílias, deixando se influenciar por formas negativas e elementos que são de responsabilidade da escola para a construção de um trabalho de qualidade. Percebemos que nesse caso existem problemas estruturais da instituição causando indisposição e as famílias sendo inferiorizadas tornando-se mais difícil a comunicação entre as instituições, causando uma insatisfação e um sentimento de desvalorização na professora.

As famílias são incompreendidas pela escola. Na verdade, o que acontece é que os valores das camadas elitistas sobressaem sobre os valores das camadas populares. Muitas vezes, para as famílias das camadas populares, a alimentação é uma prioridade em relação ao adquirir conhecimento, devido à escassez e a falta de condições econômicas que as famílias dispõem para os seus filhos. Com isso, na fala da professora *“Porque a gente vê que tem um monte de pai que põe aqui na escola não é para aprender a ler e a escrever é para ficar aqui livre, porque eles chegam e muitos pais perguntam quando chegam para vir buscar, não o que você aprendeu ou se você gostou da aula hoje, mas sim o que você comeu, o que teve na merenda, qual foi o almoço?”*, refere-se a importância que a família demonstra aos requisitos

básicos de sobrevivência e não sendo algo primordial na visão da professora, pois a escola prioriza o conhecimento escolar, sem considerar a realidade das famílias que fazem parte daquele contexto.

Necessitamos compreender que a escola sendo uma instituição para todos precisa se adequar à nova realidade vivida pela nossa sociedade:

Os profissionais da educação devem conhecer e tentar recriar novas formulações pedagógicas, mas para isso, é necessário que a formação deles próprios seja melhor, o que pressupõe uma reformulação na maneira de pensar o objetivo dessa educação de qualidade. (OLIVEIRA *et al*, 2013, p. 157).

Nesse aspecto, de acordo com as autoras, podemos dizer que os professores precisam de mais formações para desempenharem as suas funções com mais qualidade, aproximando e compreendendo as famílias.

Desse modo, com base nas declarações das entrevistas, a parceria/estar junto é algo almejado pelas professoras e pelas famílias. Portanto, muito valorizado pelos dois segmentos, mas que a escola se queixa da falta dessa parceria família e escola, cobrando a responsabilidade das famílias. Contudo, acreditamos que a responsabilidade pela aproximação é da escola, pois, segundo Szymanski (2001), é função da escola servir a sociedade e, por isso, deve prestar contas de seus trabalhos e criar mecanismos que facilite a compreensão de seus atos a quem serve.

5.3. As formas de participação das famílias na escola

É notória a importância da participação das famílias na vida escolar de seus filhos, por isso, faz-se necessário que as famílias passem a conhecer a escola tanto nos ambientes coletivos como na parte pedagógica, exercendo uma prática democrática. Em contrapartida, a escola sendo a instituição social responsável pela formação dos sujeitos deve incentivar e valorizar a participação das famílias, entendendo que estas também são cúmplices da luta pela qualidade da educação.

Segundo Bordenave (1994), a participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa, neste sentido entendemos que as famílias ao participarem da vida escolar de seus filhos estão exercendo sua cidadania de forma crítica e em busca de uma escola que venha atender suas necessidades, que na sua maioria são parte de uma classe menos abastada e tem na educação como uma ascensão social.

Outro fator existente é que existem várias maneiras das famílias participarem na escola, mas as formas que apareceram nesta pesquisa foram: comunicação, envolvimento/ interesse e ajuda/ tarefa. Por isso, neste eixo, trataremos destas formas de participações, sendo divididas em três subseções: “comunicação”, “envolvimento/interesse” e “ajuda/tarefa”, cada uma referindo-se a uma categoria de análise. Essa divisão teve o propósito de facilitar a visualização e aglutinar as ideias.

A categoria “comunicação” engloba toda a forma de comunicação citada nas entrevistas como o uso dos bilhetes, do aplicativo *WhatsApp*⁸, referindo-se às interações que vem ocorrendo entre a escola e a família e também da reunião que surgiu como sendo um indicador que favorece a construção de um relação de parceria e cooperação.

O “envolvimento/ interesse” vem apresentar as diversas e abrangentes interações adotadas pelas famílias para ajudar no desenvolvimento escolar de seus filhos.

Por fim, a categoria “ajuda/tarefa” que está relacionada com a ideia de auxílio das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

Vejam a seguir o resultado das transcrições das entrevistas que nos mostram sobre as formas de participação das famílias na escola.

5.3.1 Comunicação

Abordaremos nesta categoria as formas de comunicação entre a família e a escola. Referindo-se ao diálogo e toda a maneira de se comunicar entre essas duas instituições quanto aos assuntos escolares, em que foram citadas nas entrevistas: os bilhetes, o uso da agenda, o uso do aplicativo de smartphone *WhatsApp*, bem como as reuniões e conversas entre essas duas instituições. Discutiremos a seguir sobre esses meios de comunicação entre a família e a escola, como um meio de interação e também sobre alguns empecilhos que podem dificultar essa interação.

A comunicação entre a escola e as famílias é uma ferramenta importante para uma boa relação entre essas instituições. É por meio da comunicação que se facilita e promove o envolvimento e interesse pela relação família e escola.

⁸ O *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas disponível para diversas plataformas de smartphones. Envia e recebe mensagens de texto, imagens e arquivos multimídia por meio da internet.

Comunicar-se é um elemento fundamental para que as famílias e a escola estreitem os seus laços e uma instituição possa compreender e envolver-se com a outra. A escola é a instituição que deve iniciar a comunicação, pois é a partir dela que a família sente que pode interagir:

É boa a relação. Eu tenho mandado constantemente recados nas agendas e elas (famílias) me respondem. [...] Eu as mantenho informadas, através da agenda com relatos e orientações. Também marco, como te falei que marquei com a mãe do xxxx, que está ligada a esses recados e nas orientações que tenho passado pela agenda. E com a mãe do xxxx, também passo as orientações e recados. Mas, elas se preocupam, elas respondem, elas se comprometem, elas são muito preocupadas, são realmente preocupadas e se comprometem em colaborar. (P1)

Observamos com esta transcrição que a escola na figura da professora inicia a comunicação com as famílias das crianças, por meio dos recados e bilhetes nas agendas, mesmo sendo meios tradicionais conseguem desenvolver uma maneira eficaz e adequada para a comunicação com as famílias. Entendemos por essa declaração que as famílias correspondem aos bilhetes e recados interagindo com a professora, apresentando comunicação efetiva e que acolhe as respostas. Corroborando com a pesquisa de Marcondes; Sigolo (2012), que descrevem que a forma de comunicação realizada pelos sujeitos de sua pesquisa foram bilhetes em cadernos, conversas pontuais com a docente na entrada e saída da escola e as reuniões de pais.

Por outro lado, percebemos também, que a comunicação ocorre na perspectiva de que a escola dita normas e conselhos às famílias e elas devem acatar para o bom desempenho dos filhos, principalmente quando há “orientações” e elas se “comprometem”, sendo termos utilizados pela professora com conotação de que não reconhece na família uma qualidade de sujeito, pois fala para o outro e não ao outro, no sentido de igualdade.

A comunicação que existe entre as instituições família e escola é fundamental para o bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, pois há a comunicação das informações institucionalizadas. Assim, nos dias atuais em que a tecnologia vem colaborar e aproximar as pessoas, o uso do aplicativo de smartphone *WhatsApp* foi citado como um meio de comunicação entre a escola e a família, conforme a afirmação da professora:

Com esta mãe foi o *WhatsApp*, a agenda e mandar material para casa. Ela se comunica bastante, até pela agenda também, mesmo tendo o *WhatsApp* a mãe respeita muito isso, a mãe entende quando precisa ser por *WhatsApp* e quando precisa ser por agenda. É muito interessante esse discernimento dela. Quando é algo que preciso oficializar, quando é algo que precise só me perguntar, é bem interessante. (P4)

Observamos que são utilizadas diferentes formas para que haja a comunicação entre as duas instituições e também o esclarecimento sobre as regras do uso dessa comunicação.

O uso do aplicativo de smartphone é algo já bem utilizado como vemos a seguir nesta transcrição:

Então é assim, a gente tem um grupo de *WhatsApp* da minha sala que eu criei, sabe para quê? Para dúvidas de tarefas. Elas (famílias) me perguntam, trabalho quando tem dúvidas elas me perguntam e a mãe do xxxx está neste grupo. Então, eu vejo que ela se interessa um pouquinho mais como fazer as atividades. Então esta ação de repente perguntar neste grupo, por que aí é para todos. (P6)

Quando há uma comunicação bem feita não há repercussão negativa nas relações e existe um canal que procede nas duas instituições. O uso da tecnologia com os aplicativos de mensagens instantâneas veio para agregar e auxiliar esta comunicação que estabelece um diálogo aberto e direto, mas não substitui a relação “olho no olho”, algo essencial para o estabelecimento das relações entre a escola e às famílias.

Para Saraiva e Wagner (2013), a comunicação entre a família e a escola é primordial. Segundo as autoras, uma vez que a escola se encontra disponível a receber os familiares dos alunos e das alunas em momentos formais, tais como reuniões e entregas de boletins, passa-se a ideia de que o desempenho dos alunos seria o principal elo de encontro entre a família e a escola.

Para esta família o uso do aplicativo foi o meio de envolver-se, saber e informar-se sobre os diversos assuntos escolares:

Como eu não estou tendo muito vínculo, eu não conheço ela (professora) ainda, só conheço através do *WhatsApp*. Porque a gente conversa muito através do *WhatsApp*, como eu não posso estar indo muito na escola a gente tem esse vínculo pelo *WhatsApp*. Mas, pessoalmente eu não a conheço. A professora tem um grupo que é da escola e atende no individual, quando a gente tem alguma questão individual para conversar com ela, porque ela prefere falar mesmo do que no grupo e todos ficarem sabendo. Às vezes, é um assunto individual que deve ser resolvido individualmente. Eu sempre conversei com ela. Eu prefiro conversar com ela no individual do que no grupo. (F2)

O aplicativo de mensagem usado pela professora foi o meio pelo qual se propõe um espaço para a comunicação entre os participantes, que no caso são as famílias dos alunos e a professora. Acreditamos que o uso dessa ferramenta possa ser um espaço de trocas, questionamentos e diálogos entre os participantes. Ainda, que assuntos particulares sejam resolvidos no modo privado com a professora. Contudo, esse meio não é um instrumento oficial da instituição escolar, é somente entre a professora e suas famílias, para que possam ter

mais esse canal de comunicação de forma clara, objetiva e fácil compreensão das famílias. Percebemos também que a família tem que estar disposta para este tipo de comunicação:

[...] Elas (algumas famílias) não estão nem no grupo (*WhatsApp*). Então dos três, a mãe do xxxx toma uma ação um pouquinho mais interessante para saber o que está acontecendo ali para não ficar de fora, dos outros dois não vejo esta ação. Estas duas mães não estão no grupo, porque não quiseram. Este grupo é livre para quem quiser participar. Eu pedi autorização, a mãe que quisesse no dia da reunião me passava o contato e eu adicionaria nesse grupo. Então, vários outros vieram depois, a mãe do xxxx veio depois, porque ela não veio na reunião e eu perguntei para ela num momento depois e dos outros dois não quiseram participar. Eu vejo que a ação dos outros dois é bem alheia. (P6)

Mesmo a escola estando disposta a criar um canal de comunicação algumas famílias não estão disponíveis para essa possibilidade. Notamos também que não foi possível saber o motivo pelo qual essas famílias não quiseram fazer parte do grupo, pois a professora não relatou e parece não ter feito muita questão em querer adicioná-las. A comunicação deve ser uma mão de duas vias, conforme Szymanski (1997), pode-se tornar um diálogo de surdos e a comunicação requer consciência de igualdade. As famílias atendidas nas escolas são diferentes entre si, por isso não há como idealizar um modelo ideal e pensar que a comunicação e o envolvimento serão o mesmo para todas as famílias, portanto não podemos considerar que as famílias sejam adequadas e passivas aos desejos da escola.

Algumas professoras valorizam as ações da gestão escolar para estabelecer contatos e compartilharem informações com as famílias:

A escola sempre entra em contato, liga. Ela sempre está mandando recado, nos horários em que está aberta, ela está disponível e ela chama. Eu percebo que eles (equipe gestora) são preocupados, porque sempre falam: 'comunique a gente para que nós possamos nos comunicar com os pais, qualquer coisa que aconteceu na sala não guardem para vocês lá, pode nos comunicar. Se for uma dificuldade maior, certas coisas o professor ali na sala já resolveu, mas se for outra dificuldade, passa para nós, que comunicaremos aos pais. Estamos sempre com os portões abertos enquanto o horário de funcionamento da escola para atender os pais.' Então eu acredito que a escola tem se comprometido em trazer os pais. (P1)

Com essa declaração da professora, notamos que a escola busca meios de comunicação para a transparência dos fatos, buscando envolver as famílias nos assuntos escolares e compartilhando as diversas situações. Dessa maneira, a comunicação é um fator para que as famílias auxiliem a escola e valorizem todo o trabalho realizado.

A escola deve exercer o seu papel social não buscando o confronto, mas procurando um diálogo aberto e inclusivo, pois as famílias almejam esta abertura nas relações para a busca do sucesso e ascensão dos filhos.

A tecnologia por si só não vai aproximar as famílias do cotidiano da escola. As relações na escola devem acontecer de maneira mais efetiva, humana e presencial. O uso do aplicativo não pode substituir o contato pessoal dessa relação “olho no olho”, sendo apenas um complemento e uma nova maneira de se comunicar, pois caso contrário, estaremos nos distanciando das famílias, das relações humanas e dos laços pessoais. Temos também que esclarecer às famílias sobre a escola e suas funções, pois as mesmas podem considerar que estão próximas da escola ao utilizarem o aplicativo, mas na verdade não estão. Estão simplesmente recebendo as informações que a escola considera importante. Inteirar-se dos assuntos escolares é diferente de estabelecer uma relação de envolvimento, parceria e participação. O mesmo deve ocorrer com a escola, que deve estabelecer uma comunicação que cria laços de conhecimento, respeito e de ajuda.

Com isso, o estabelecimento das relações humanas estáveis e afetivas, dá-se pelo envolvimento e por meio das reuniões e conversas pessoalmente entre as instituições.

Ao definir reuniões, Tavares; Nogueira (2013) afirmam que são momentos de troca, crescimento e envolvimento entre as instituições envolvidas no ensino e aprendizagem. Ideia que podemos verificar nas entrevistas:

[...] Então, a escola faz a parte dela de tentar trazer os pais para este momento, a reunião de pais é onde a gente pode estar conversando com eles. (P2)

[...] Estar olhando os cadernos e vindo nas reuniões ou sempre que a escola chamar é uma maneira da família participar. (F6)

Neste contexto, todas as partes envolvidas, família e escola, podem construir parcerias de colaboração e união. Ainda segundo Tavares; Nogueira (2013), a função das reuniões é compartilhar interesses e ações que possam beneficiar o aluno:

Eu converso nas reuniões ou quando me chamam. Tenho liberdade porque eu e a escola sempre trabalhamos bem, tanto é que a evolução do xxxx foi muito grande, por conta disso. Porque ele no começo não desenvolvia nada, se deixasse por conta dele mesmo não saberia mesmo, ele não saberia nem ler e escrever ainda. (F3)

Olha, como nós estamos em abril o único contato que eu tive com elas, no caso as mães foi na reunião pedagógica. Elas vieram. Como era início e a reunião foi bem no começo do ano, eu não conhecia as crianças direito porque não tive um tempo hábil para isso, mas foi um primeiro contato com as famílias. (P2)

[...] Com as famílias a gente tem as reuniões, são marcadas depois as particulares para conversar com a gente e ver o que a gente pode ajudar. (P4)

Certamente tanto as famílias, como a escola, acreditam que as reuniões são espaços para o conhecimento do trabalho escolar, dos alunos e de suas famílias, favorecendo a valorização e a interação entre as duas instituições. Para a professora a reunião serve também para apresentar o seu trabalho:

[...] Então assim, isso que eu faço com que o pai saiba o que esteja acontecendo em reunião de pais. A minha reunião de pais, ela é voltada assim no que vou trabalhar ao longo do ano, depois o que eu trabalhei e o que ainda vou trabalhar no bimestre. Então, para o pai ter mais ou menos a noção do que a gente está trabalhando, quando for alguma coisa de pesquisa eu lembro do que a professora falou e se tem alguma coisa pontual, daí o pai vai ser chamado individualmente. (P3)

Ainda assim, é preciso reformulação das reuniões para que se torne um meio de comunicação e interação entre a escola e as famílias, um espaço onde não só os professores tomem a palavra:

[...] Isso é uma maneira da gente, até as reuniões de pais a gente tem tentado fazer de uma maneira diferente, para não ficar assim: ‘eu não vou na reunião porque vai falar mal do meu filho’. Tanto é que eu falei para você, a minha reunião é contar como foi o trabalho desenvolvido, porque a gente tem a primeira reunião e apresento as propostas. Na reunião do primeiro bimestre eu vou falar como que foi o desenvolvimento da sala: “Olha, eu trabalhei isso, a sala no geral apresentou mais dificuldades nisso aqui, eles se desenvolveram bastante, porque eu falo no geral e faço a proposta para o próximo bimestre.” Então, a própria escola está mudando essa maneira de fazer reunião de pais para não falar assim: “Olha, o pai não vai por conta disso.” (P3)

Percebemos que o diálogo deve imperar para que as relações sejam produtivas e todas as partes expressem-se, haja a troca de saberes, conhecimentos e compreensões. Pois, é preciso conhecer as partes para compreender todo o contexto e propor soluções para os problemas encontrados no dia-a-dia da vida escolar.

Eu acho que se fosse possível de toda semana os pais chegar e for até a professora, a professora estar orientando: “Olha, faz isso, faz aquilo” ou então os pais chegarem no professor: “Eu estou com dificuldade assim, assim...” acho que seria legal. Não precisava ser toda semana, mas de quinze em quinze dias, acho que seria legal. (F6)

[...] Então, informação é fundamental. Orientar, de falar, de explicar o que está acontecendo, daquilo que pode acontecer e que eles (pais) não têm noção. Muitas das vezes, os pais são inexperientes, então precisam ser orientados. Eu acredito que muitos deles às vezes deixam de fazer porque não conhecem, não sabem da importância, talvez não acredite que se fizer determinado procedimento vai resolver. Então eu acho que tem que ser a troca de informação. (P7)

O diálogo e as conversas sendo ações citadas pelas duas instituições como essenciais para uma participação mais ativa e o melhor acompanhamento da vida escolar de seus filhos

também podem apresentar conotação inversa, com caráter de coação, inibindo as ações familiares:

Nunca fui chamada para conversar com os professores. Às vezes, tenho vontade de ser chamada pelos professores, mas também eu nunca pedi para falar com os professores dele, às vezes sinto essa vontade de falar com eles. Eu acho que é uma falha minha, porque eu poderia ligar ou marcar e agendar um horário. Os professores dão liberdade para falar, porque na reunião fala que se quiser conversar e marcar um dia, pode. Talvez seja uma falha minha também, né?! (F6)

Essa família quer participar e interagir mais com a escola, contudo não sabe como e acaba por adotar uma postura passiva em relação ao processo. O que vem ao encontro das ideias de Carara (2016), ao afirmar que as relações em contexto de vulnerabilidade social geram famílias passivas e dependentes e a comunicação torna-se restrita e pouco eficaz:

[...] Eles (equipe gestora) já me chamaram e eu vim, já passei com a moça que esqueci o nome dela e agora me chamaram para a xxxx ficar no reforço. Porque eles estão correndo atrás, estão verificando, estão vendo. Então assim, o que eles podem fazer para a xxxx melhorar eles estão fazendo. Eles nunca deixaram de realizar. Eu ainda não conheço a professora dela, mas já falei que outro dia que quando eu melhorar da labirintite eu quero conhecer a sua professora. Eu não conheço pessoalmente, porque não gosto muito de reunião, eu gosto no particular, agendar e vim conversar igual estou conversando com você. (F4)

Notamos, também, que ao mesmo tempo em que a reunião é um instrumento de aproximação das famílias, pode se tornar algo rígido e centralizador. As pautas não dão tanta liberdade e abertura para que as famílias possam interagir e acaba ficando uma reunião fragmentada, dando margem às professoras desenvolverem um trabalho isolado e excludente, resultando no distanciamento de uma relação de cooperação prevalecendo o desinteresse das duas instituições:

A gente faz sábado letivo, você viu que não vem quase ninguém. A gente faz reuniões de pais e eles não comparecem, as meninas (equipe gestora) tenta entrar em contato toda vez com as famílias se colocando a parte se está doente, se não está, quer conversar sobre o que está acontecendo, pede para encaminhar para especialista quando a pessoa não tem condições, a gente manda para o postinho para ver se consegue. [...] Todo ano eu tenho uns dois casos de famílias que não participam. Primeiro que chama e elas não vêm, quando elas vêm é assim: “Tô com pressa, tenho vinte minutos, tenho meia hora” e aí você escuta: “Não, mas em casa ele não é assim”, “Não, mas é a senhora que fez isso”, “Não, é a senhora que fez aquilo”. Então, estão sempre dando uma justificativa para tentar explicar uma coisa que não é explicável. (P5)

[...] Durante este ano, durante este tempo todo a dificuldade é a presença. É a presença! Porque por exemplo, você faz uma reunião de pai e quem é que comparece? Os pais dos bons alunos e os pais dos bons alunos, o que é que

you tem? You vai falar: “Olha o seu filho está de parabéns!” Por quê? Porque tem um acompanhamento, não que às vezes a gente não tenha pai com alguma dificuldade, que não tenha acompanhamento. Quando você tem, você vê que o progresso dessa criança é outro, a maneira como essa criança lida com essa situação é outra. Agora, quando não tem, quando eles não têm isso, é muito complicado e na reunião de pais você vê claramente. (P3)

A comunicação por meio de reuniões é importante para o processo de participação das famílias, mas notamos nem sempre o clima é favorável à compreensão dos pontos de vista das famílias. O espaço que era para ser dedicado à escuta e atendimento democrático, torna-se um espaço de julgamento e incompreensões. Pois mesmo tendo um discurso de que reunião é importante para a comunicação, as professoras criticam a falta de participação das famílias sem saber os motivos que as levam a não comparecerem e acabam rotulando as famílias das crianças que frequentam o programa A.P.I. como famílias que não acompanham a vida escolar de seus filhos. Segundo Marcondes; Sigolo (2012), os familiares desempenham mais um papel de ouvintes do que de participantes ativos, sentem-se insatisfeitos com as reuniões, dizem receber somente críticas em relação aos filhos, e nenhuma orientação sobre como auxiliá-los.

Além disso, a burocratização é algo que também é relatado pela família:

[...] Agora, com a escola é mais dificultoso, porque agora a gente tem que ficar marcando horário para estar indo, porque nem sempre eles estão disponíveis para nos atender. Tanto que hoje eu ia na escola, mas falei que eu nem vou porque eu não marquei horário, vou chegar lá e ‘bater com a cara na porta’. Aí eu nem fui para falar a respeito da saúde dela. (F2)

Observamos que as professoras valorizam muito a presença das famílias nas reuniões, mas não compreendem a realidade dessas famílias e ainda, burocratizam o atendimento familiar, colocando obstáculos, como horário fixo das reuniões. A escola aparece não considerar que o não comparecimento às reuniões ocorre por motivos que muitas vezes fogem ao desejo da família e rotulam essas famílias como ausentes e desinteressadas dos assuntos escolares dos seus filhos.

No entanto, é importante que haja uma comunicação efetiva, pois é necessário que as famílias compreendam todo o funcionamento e conheçam as políticas que envolvem a educação para que possa efetivamente participar. Segundo Perrenoud (2000), é função da escola informar e envolver os pais. Com isso, a reunião surge como sendo o espaço formal que pode criar possibilidades de reflexões sobre a vida escolar das crianças, favorecendo ou inibindo a integração e o fortalecimento de uma relação de parceria e cooperação entre a família e a escola.

Por todos esses aspectos, a reunião deve ser um espaço privilegiado de convergir à troca de informações e não somente em instantes de monólogos das professoras com os fechamentos de notas e discursos morais sobre os comportamentos dos alunos às famílias. Que seja um ambiente estimulador e acolhedor para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam estabelecer parcerias e buscar soluções em conjunto para a melhoria da aprendizagem das crianças.

5.3.2 Envolvimento/ Interesse

O envolvimento/ interesse destacado pelas participantes nas entrevistas relaciona-se diretamente com a maneira e com os procedimentos adotados pelas famílias para apoiar os filhos nos processos de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista da escola, o envolvimento/ interesse das famílias na educação dos filhos significa estar em contato com o professor, comparecer nas reuniões e participar das atividades da escola, conforme a transcrição abaixo:

Se envolvendo, procurando conversar com a professora, como o filho está indo na escola, se está tudo bem. Participando das reuniões, participando dos eventos que a escola dá, os momentos que a escola dá a oportunidade das portas estarem abertas. Eu acho que o pai tem que estar indo e estar se envolvendo, procurando saber, se interessar pela vida escolar do seu filho e buscar essas informações. (P7)

A professora associa a criança que tem bom desenvolvimento na escola possui um acompanhamento dos estudos e tem a participação das famílias nos eventos da escola. Algo que exige uma condição de capital cultural e econômico, característico das famílias mais abastadas. Uma vez que famílias das camadas populares nem sempre apresentam essas condições para um acompanhamento mais efetivo como a escola exige.

Casanova (2016) aponta em seus estudos que a pós-modernidade é marcada por multiplicidade de identidades e de famílias plurais, com isso, é preciso reconhecer as especificidades e planejar ações para atender essa família moderna:

Para uma relação dinâmica, a creche precisa reconhecer a pluralidade das famílias e não condicionar as interações com os pais a formatos universais. É necessário compreender que, no contexto da pós-modernidade, não cabe mais entender as famílias e planejar ações para elas como se elas ainda representassem a família nuclear da modernidade. (CASANOVA, 2016, p. 47).

Nesta visão, a autora afirma que a família moderna e nuclear continua marcada nos discursos generalistas de que a família não participa, não tem conhecimento e nem interesse.

Ter envolvimento e interesse pela vida escolar dos filhos é um discurso que a escola apresenta constantemente, mas não percebemos ações efetivas da escola para o desenvolvimento dessa relação com as famílias, ou melhor, ações que contribuíssem para aproximar o envolvimento das famílias para com os assuntos escolares.

Odavia, apesar desse discurso em que se fala que a escola é que deve ir às famílias, os modelos de envolvimento entre as famílias e a escola focalizam principalmente os pais e se referem pouco às ações dos professores e da escola na promoção da relação família-escola. (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 103).

De acordo com as autoras, cabe à escola oferecer incentivos para as ações de efetivo envolvimento das famílias, mas não é o que vem ocorrendo, o foco está nas cobranças realizadas nas famílias.

O grau de envolvimento medido pelas professoras está relacionado ao suporte oferecido pelas famílias e ao desenvolvimento escolar dos filhos:

[...] Ela é aluna nova até na cidade, ela chegou, ela é do Rio de Janeiro. Os pais pareceram aqueles interessados, mas no meu ponto de vista intrometidos, não interessados que querem fazer parceria, mas sim, porque querem se intrometer. Aí eles vêm aqui, o pai quer se intrometer querendo que ela fizesse a recuperação, que ela fizesse isso, que ela fizesse aquilo. Sabe assim, não vem querer trocar ideia. Na primeira reunião a mãe já veio falando que ela tinha isso e aquilo e eu perguntei assim: ‘Tem laudo? Levou ao médico?’ Não. Mas, a senhora tem que dar uma atenção especial para ela. Ela é aluna nova eu preciso de um período de adaptação com ela na escola, comigo e de tudo. (P5)

Observamos nesse depoimento que a professora não leva em consideração o envolvimento e o interesse da família e que a preocupação em estar comparecendo nas reuniões e se mostrando interessadas em reivindicar a recuperação ou qualquer outro recurso para a melhora na aprendizagem de sua filha não é levada em consideração. O apoio que a escola poderia oferecer seria apenas mediante a um laudo clínico que comprovaria alguma questão de aprendizagem e a partir disso a família poderia ser considerada “envolvida ou interessada”. Podemos considerar que envolvimento é qualquer atitude que a família desenvolva em querer apoiar o processo de educação do seu filho.

Nesse sentido o envolvimento/ interesse da família pode ocorrer na escola ou em casa. Quando ocorre o envolvimento da família na escola, percebemos que há também um maior envolvimento com as professoras:

A professora atual eu não conheço pessoalmente, mas as dos anos anteriores eu conheci. O ano passado mesmo a professora xxxx que deu aula para ela (filha), ajudou muito. O que ela pode me ajudar na aprendizagem da xxxx, ela me ajudou. Agora, o segundo ano eu nem falo... no segundo ano ela não teve professor, cada semana era um professor diferente. (F2)

Conheço sim, porque venho às reuniões e todas as vezes que precisa ou que me chamam, eu venho. (F5)

O envolvimento das famílias ocorre quando há uma abertura por parte das professoras em querer ajudar os alunos e aproximam-se das famílias, que por sua vez sentem-se acolhidas e querem estabelecer mais contatos.

Conheço de algumas crianças, mais a mãe que veio na reunião. A família mesmo por trás dos bastidores, vamos assim dizer não. Um pouquinho mais a mãe do xxxx. Ela é mais falante e vire e mexe ou melhor em determinados momentos ela vem. Então, tem um pouco mais de vínculo, vamos assim dizer. Mas, sempre voltado para isso. Agora, da xxxxx não. Não tenho tanto. (P2)

Não. Conhecer não. Como por exemplo, eu sou dessa época da REDE que tinha que ir na casa, fazia essa interação. Tenho trinta alunos e destes só conheço aqueles que vêm na reunião. Neste ano veio a metade da sala, então digamos que conheço a metade da sala. (P3)

Conhecer de vista conheço. Mas, de conversar mesmo, que você tem mais afinidade não consegui ainda. Vou estar chamando agora depois desse primeiro bimestre, vou estar chamando e vou estar tentando aproximá-las mais e vamos ver o que vai dar de frutos aí. (P6)

Notamos que o envolvimento/ interesse das famílias é mais efetivo quando a professora está mais aberta e cria possibilidades para uma relação de maior diálogo. A relação família e escola torna-se mais positiva quando há maiores níveis de envolvimento com as professoras. Pois, além de estabelecer o envolvimento da família com a educação dos filhos, as professoras vêm o seu trabalho e esforço sendo apreciado pelas famílias, seja nas reuniões ou quando ajudam em casa.

As famílias procuram criar situações de envolvimento em casa, onde o apoio aos estudos dá-se por meio da ajuda e participação nas tarefas e pesquisas, conforme estes depoimentos:

Eu ajudo ela (filha) na tarefa e gente lê, eu levo revista para casa e livrinho. [...] Porque tudo o que eu posso fazer eu tenho feito. Mais? [...] Na questão da escola e de saúde sou eu mesma que faço. (F1)

Notamos com as declarações que as famílias buscam ser aliadas da escola, em que o envolvimento/ interesse aparece na forma de auxílio das tarefas e incentivos pedagógicos em casa, demonstrando cumplicidade e parceria, pois a família espera que os filhos melhorem de modo efetivo o desempenho escolar. Conforme Lima; Machado (2012), a ajuda realizada em casa é uma maneira de se envolver com a escola:

Nessa perspectiva, o “dever de casa” emerge como um indicador da participação e envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem. Elas compreendem que a realização das tarefas propostas para casa é uma manifestação concreta desse acompanhamento familiar. (LIMA; MACHADO, 2012, p. 154).

Envolver-se com os estudos dos filhos, principalmente no acompanhamento das tarefas e pesquisas para casa, requer das famílias um capital cultural e econômico que muitas vezes as famílias não dispõem, sendo preciso recorrer a outros familiares para ajudar:

[...] Eu não estudei, mas dentro do que eu posso orientar, o que eu posso ensinar para ela (neta) eu cobro muito, porque ela tem dificuldade de aprendizado. [...] Mas, ela tem essa dificuldade dela e eu procuro ir ajudando, às vezes ela pergunta e tem coisa que eu não posso ensinar, porque eu não sei, eu não estudei. [...] Dentro do que eu posso eu ajudo e quando chama eu estou aqui, quando precisa estar vendo, estou aqui! Eu venho correndo, chamou estou aqui. [...] Vejo o caderninho dela todo o dia, e eu vejo e sinto que ela se desenvolveu bem, ela vai ficar agora no reforço, ela vai ficar toda sexta, mas eu sinto que ela se desenvolveu bem e está mais interessada. (F4)

Ela tem um irmão mais velho que ajuda bastante. A gente participa, a gente procura junto, a gente escreve. Sabendo da dificuldade dela, eu escrevo, faço um manuscrito com letra bem pedagógica para ela poder entender e faço com que leia alto para que ela esteja sabendo o que está escrito ali. (F6)

Porém, algumas críticas são realizadas por algumas professoras que alegam a não participação e o desinteresse acentuando a falta de envolvimento/interesse das famílias com a escola e com o desenvolvimento escolar de seus filhos, por isso eles apresentam as dificuldades:

[...] Eu percebo que no caso da mãe do xxxxx, ela parece ser bem interessada, percebe a que ele tem dificuldade, comentou comigo em reunião que estaria levando-o ao psicólogo, tem alguns encaminhamentos para o neuro (neurologista). Então assim, dar um voto de confiança para ver se realmente isso vai estar acontecendo. Já a mãe da xxxx me mandou um único bilhete, se eu não me engano, acho que ela não veio nesta primeira reunião, na única reunião que tivemos no momento, e ela mandou um bilhete dizendo que a filha dela tinha muita dificuldade, estava no terceiro ano praticamente não tinha aprendido nada. Depois não teve mais nenhum contato. (P2)

Eu acredito que aqui é mais ajudando nas tarefas e completar o caderno, eu acho que é desta maneira. Eles não têm uma atuação não. Porque eu não vejo uma participação. (P4)

O envolvimento/ interesse das famílias é medido pelo comparecimento nas reuniões e ajuda nas tarefas, sendo algo muito superficial e tradicional de enxergar as famílias, pois muitas vezes é a mãe que é a responsável pelas questões escolares e por não ter tempo suficiente para comparecer nas reuniões ou eventos, devido aos vários motivos, são classificadas como famílias desinteressadas.

Esse fato denota que a escola valoriza muito a família tradicional e burguês, em que a mãe tem disponibilidade e conhecimento para auxiliar seus filhos:

Primeiramente de cara quando a gente não tem diagnóstico de nada, o pai tem que ajudar acompanhando as tarefas e as atividades escolares. Agora, no caso de todas essas crianças nunca vem sozinho, ela sempre tem alguma coisa médica por trás ou emocional. Procurar especialistas de acordo com a fala da gente, o que observam em casa, especialistas gabaritados para dar laudos médicos pra eles saberem o que fazer tanto na escola quanto o médico para poder dar um atendimento global para essas crianças poderem se desenvolver. Porque se não, não tem jeito, a gente não faz milagre pedagógico aqui e nenhum lugar. (P5)

O que eu vejo não participam não. Não participam. Na questão da aprendizagem eu vejo que eles não participam. Então, são crianças que não trazem tarefas, se trazem você vê que ele não tem apoio em casa, principalmente o xxxxx e o xxxxx. A xxxx faz, mas parece que faz sozinha, ela não tem apoio em casa não. E a gente completa aqui na escola, esses três alunos são os mais difíceis. (P6)

Nessas concepções das professoras, o envolvimento com a escolarização dos filhos consiste, sobretudo, no comparecimento de reuniões, auxílio de tarefas e do esforço para propiciar condições médicas adequadas para que possam ter um diagnóstico preciso da dificuldade encontrada na escola. Por isso, quando a família não consegue cumprir com esses requisitos ou é limitado, cria-se uma ideia de que não há envolvimento/interesse e muito menos participação na vida escolar dos filhos, acarretando o baixo rendimento.

Em face aos dados mencionados, podemos ver que independente do contexto, as famílias tendem a se envolver/ interessar pela vida escolar de seus filhos e demonstram preocupação com o sucesso e valorizam o acompanhamento escolar, pois sabem que os filhos já são marcados pelos fracassos. Percebemos também, a dificuldade que algumas professoras têm em fortalecer as parcerias e transcender os obstáculos das dificuldades que as famílias apresentam em querer envolver-se com a vida escolar dos filhos.

Sentimos que essas professoras sentem-se ineficazes para encarar as diversas situações que rodeiam os alunos com dificuldade, os quais algumas vezes necessitam de um

acompanhamento de outro profissional. Notamos que a escola se exime de tomar atitudes em prol do envolvimento da família delegando aos profissionais de saúde que se comprometam e se envolvam com o desenvolvimento desse aluno. Contudo, encontramos famílias que não sabem como ajudar e nem como proceder diante de alguns aspectos que as dificuldades escolares apresentam e mesmo assim, tendem a querer se envolver mais, querem em ajudar os filhos, a fim de solucionar as dificuldades deles.

Acreditamos que a escola na busca por uma relação família e escola de qualidade deve compreender e entender as inúmeras formas de que as famílias se envolvem/interessam com a vida escolar de seus filhos, caso contrário estaria desrespeitando as condições materiais e culturais de cada criança. Exigir isonomia no envolvimento/interesse das famílias, nos apoios às tarefas e nas participações em reuniões e só considerá-las efetivas quando atendem aos critérios pré-estipulados pela escola, ignorando, assim, as condições materiais e culturais dos diferentes grupos sociais, acentua as disparidades na aprendizagem das crianças e, por consequência, as desigualdades das famílias. Diante dessa perspectiva, torna-se possível culpar os responsáveis pelo baixo desempenho de seus filhos, uma vez que não oferecem suporte adequado às crianças (Carvalho, 1996).

5.3.3 Ajuda/ tarefa

Ajudar apresenta uma conotação de auxiliar e assistir. Neste contexto, esta categoria está relacionada à ideia de que tanto a família ajuda no processo de ensino e aprendizagem dos filhos como a escola ajuda no processo de desenvolvimento e crescimento intelectual dos alunos. Trabalhando em parceria, tanto a escola quanto as famílias podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos, seja para o processo de aprendizagem seja para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A família ajuda a escola a conhecer o aluno e, da mesma forma, a escola ajuda a família a trabalhar as dificuldades dos alunos.

A tarefa surge, segundo Carvalho (2004), como uma fixação, um reforço e uma retenção de conteúdo estão entre os fatores que legitimam a referida atividade. Tanto a família como a escola reconhecem a tarefa escolar como atividade fundamental para o sucesso acadêmico, de acordo com Fernandez *et al* (2014, p. 530).

No entanto, na visão da professora a ajuda requer práticas que a família pode desenvolver em casa, por meio da colaboração das tarefas:

Acho que eles podem incentivar e ajudar. Eles podem colaborar com a tarefa conforme o conhecimento que eles lembram, que receberam, se foi pouco e se foi algo que não compreendem, algo que não tem como ajudar eles podem pedir ajuda, pedir ajuda para mim professora, estou aberta para isso para explicar melhor, para dar algum tipo de orientação. Alguns alunos aqui que as mães não conseguiram ajudar eu mesma ajudei eles, porque dei uma ajuda para que eles conseguissem. (P1)

Ajudar na tarefa passa a ser uma ação delegada às famílias, independente das condições que o familiar possui. Paula (2000) alerta para as campanhas promovidas pelas escolas em prol desse envolvimento podem acarretar efeitos nocivos, como sobrecarga de trabalho acadêmico para os alunos e uma concorrência desleal entre eles, pois nem todos terão o mesmo tipo de acompanhamento em casa por parte dos pais, nem todos dispõem de capital cultural e disponibilidade de tempo:

Eu acredito que pode sim, porque eu já tive casos com mães e pais que eram analfabetos e pediam para que os filhos lessem, para que os filhos explicassem o que tinham aprendido na escola oralmente. Então, ‘o que você aprendeu, escreve aí’. Então, mesmo o pai e a mãe que não têm escolaridade podem ajudar fazendo com que o filho conte o que aprendeu na escola, ler para os pais, os filhos poderiam ler para os pais. (P6)

A escola, ao propor a participação parental na tarefa escolar, parece não levar em conta as adversidades que subjazem no interior das famílias, tampouco procura adaptar as tarefas escolares para casa aos diversos estilos familiares existentes na atualidade (Carvalho, 2004).

Essa atuação individual que a família pode auxiliar seja nas tarefas ou mesmo com outras práticas escolares em casa é um pensamento que está bem presente entre as professoras e de que quando enviam trabalhos e pesquisas para casa é também para que os membros possam ajudar:

[...] Quando eu dou um trabalho, aí sim eu explico para os pais que o trabalho tem a função de socializar mesmo. Então, é o pai, a família, o primo, quem estiver ali que possa ajudar, ajudar no vocabulário para que a criança possa crescer e expandir e não ter só a minha explicação. O trabalho tem essa função, mas também não pode ser só o pai, porque quando a criança for apresentar, porque assim, sempre que eu peço um trabalho por mais simples que ele seja a criança tem que apresentar, ela vai ter que falar, ela vai ter que contar como foi feito [...] (P3)

Nessa visão, entendemos que a família é chamada a ajudar os filhos nas tarefas e pesquisas, pois assim estará se envolvendo, se comprometendo e colaborando com a vida escolar dos filhos criando condições para o sucesso escolar. Todavia, Carvalho (2004) sustenta que a família acaba sendo vitimada pela imposição desse envolvimento, por conta da transferência de responsabilidade feita pela escola.

As dificuldades encontradas pelas famílias em realizar a tarefa de casa têm sido pouco consideradas pela escola, assim como pela própria família, segundo Fernandes (2014). Porém, quando a escola possui uma abertura e uma visão mais flexível, com atitudes de estabelecer relações mais estreitas com as famílias, estas por sua vez podem compreender melhor o trabalho realizado pela escola e nesse sentido envolver-se mais com a vida escolar dos filhos. Neste contexto, encontramos uma afirmação de uma professora que busca estabelecer essa relação e ajuda:

Eu busco sempre ouvir não fazer nenhum julgamento do tipo de família como eles levam a vida, porque isso eu acho que não me interessa, mas de estar ouvindo e também de estar me colocando à disposição para ajudar, numa dúvida, num aconselhamento que for necessário, de uma orientação mesmo, porque às vezes, eu acredito que muitas das vezes os pais deixam de fazer por falta de informação. (P7)

Nessa transcrição, encontramos uma professora que se expressa a respeito dos pensamentos e atitudes das famílias, pois se coloca a ouvir as famílias numa colaboração de se colocar no lugar do outro e de compreender todo o contexto em que a criança está inserida. Nesse caso, o professor ouvir as famílias é uma atitude de parceria e ajuda, pois auxiliam para o objetivo comum que é em prol da aprendizagem e qualidade do ensino.

Porém, o contrário também acontece, vemos as professoras reclamarem da falta de ajuda das famílias na vida escolar dos filhos e por isso acentua a dificuldade de aprendizagem, como vemos nestas declarações:

Eu acho que não é afastamento, mas eu acho que é falta de interesse, sabe?! Parece que elas (famílias) não querem ter aquele compromisso, deixa o filho assim e não vou me mexer. Então, essa falta de compromisso, essa falta de querer realmente ajudar nesta questão da aprendizagem que elas sabem que eles têm dificuldade, elas sabem o que cada um tem e não se esforça para ajudar. (P6)

[...] Eu não sei se é por dificuldade de ajudar ou falta de tempo, mas realmente eu percebo que nas lições e nas atividades poderiam participar mais. Poderiam colaborar mais, ajudar mais nas realizações das tarefas. (P1)

As dificuldades encontradas pelas famílias, como conciliar a falta de tempo decorrente do trabalho com o acompanhamento que os estímulos em torno da tarefa escolar sugerem, além de outros fatores comprometedores, como a qualidade da relação entre pais e filhos decorrente do estresse que envolve a realização da referida atividade (Carvalho, 2000; Paula, 2000; Resende, 2011), parece soar como desinteresse e falta de participação.

No entanto, a falta de ajuda familiar que as professoras reclamam também incide sobre questões de saúde para justificar as dificuldades ou fracassos dos alunos:

[...] De estar passando como está a criança, mostrando que existem profissionais para estar ajudando, tanto a própria família como estar conduzindo a escola, porque a criança está numa situação que é complicado para ela também vindo de repente que todos os amigos estão aprendendo e vendo que ela tem dificuldade, é complicado. [...] Porque você tem que ir atrás, se a criança está numa situação que está complicada para ela a gente tem profissionais aí para estar nos ajudando. (P2)

[...] Agora vou num especialista para a gente conversar para ver o que a gente pode ajudar, porque lógico que a gente enquanto professor a gente tem um limite de entender as coisas, a gente tem conhecimento e você vê que aquela criança tem uma dificuldade, mas a gente ainda tem um limite de compreensão.” (P3)

A escola estabelece alguns modelos com o objetivo de identificar as causas das diferenças escolares e com isso, recorre como vimos nos depoimentos, à área da saúde redirecionando o problema e determinando a responsabilidade para a própria família e aluno. Delegam às famílias os problemas de aprendizagem sem disponibilizar-se a estabelecer um vínculo que estimule o desenvolvimento cognitivo e a resolução do problema. A escola espera que ao redirecionar o problema da dificuldade para a área da saúde as dificuldades e o envolvimento aconteçam.

Mas, no entendimento das famílias, existe o envolvimento e toda a ajuda que os filhos necessitam, acreditando que estão colaborando com a escola e com o rendimento escolar de seus filhos:

Ajudar na tarefa, a estudar, a ler, levo e busco em todos os lugares: “em fono”, em psicóloga, na psicopedagoga. (F1)

[...] A gente consegue ajudar, mas precisa de muita paciência. Porque sempre ela chega com trabalhinho para fazer, a gente consegue fazer tudinho com ela. Eu também corro atrás dos médicos para ela [...] (F2)

Ajudar nas tarefas é uma maneira das famílias estarem prestando um serviço à escola. Muitas vezes, para as professoras é uma obrigação familiar ajudar a fazer as tarefas, pois nesta idade as crianças não dispõem de autonomia para executar sozinha e cabe às famílias concretizar essa ação. Com isso, é inculcada essa ideia de que ajudar também é participar:

Eu ajudo com estudos, eu cobro muito dele os estudos, porque é muito preguiçoso mesmo. No caso, acho que é coisa de toda a criança. Ele tenta fugir e chamo ele para ler, algumas coisas que ele tem dificuldade na leitura de guardar na cabeça, eu procuro vídeos que ele consegue guardar melhor, às vezes explicação em vídeo para ele é melhor para ele guardar um tema ou alguma ação. (F3)

Então, o que eu posso fazer é pedir para a minha neta de dezesseis anos, que ajude com as dificuldades de leitura, para ajudar a minha neta, porque ela está no segundo ano do ensino médio e pode ensinar e eu não sei. Agora, o

que eu posso e ela pede é que eu estou vendo ela lá fazendo as tarefas dela, porque todo dia eu cobro. Segunda e quarta ela faz inglês, durante os outros dias quando ela chega que ela não vai para o inglês eu já falo: “Eu não vi você pegar no seu caderno.” E aí ela fala: “Não vó, hoje não tem!” ou “hoje tem” e aí ela vai fazer e eu vou cobrar mesmo. (F4)

Porque eu levo, eu busco na escola, na “fono” e o médico deu uma guia para ele fazer “T.O.” (Terapia Ocupacional), mas eu não acho vaga e estou na fila de espera. O que dá para fazer a gente faz para ele, com a tarefa e os trabalhos também. (F5)

Percebemos com as declarações que as famílias acompanham e valorizam a vida escolar de seus filhos, fazem como podem dentro de suas capacidades ou pedem para outro familiar mais capacitado auxiliar nas tarefas e trabalhos, independente do seu nível socioeconômico e de escolaridade, mesmo que encontrem dificuldade em fazer. Procuram, também, especialistas na área da saúde para orientá-los e atender seus filhos com o objetivo de melhor compreender todo o contexto e conseguir sanar todas as dificuldades escolares e contribuir para o bom desenvolvimento e progresso nos estudos.

A escola, representada nesta pesquisa pelas professoras, apresenta duas visões sobre a ajuda que a família possa desenvolver com o processo de aprendizagem dos filhos: uma parte das professoras acredita que as famílias ajudam seus filhos e, portanto, se envolvem com os assuntos escolares, já a outra parte das professoras não encontra essa ajuda e acusa as famílias de não se responsabilizarem pelo sucesso escolar de seus filhos.

A ajuda aqui destacada nesta pesquisa diz respeito ao auxílio nas tarefas, algo muito citado e valorizado pelas professoras entrevistadas.

A tarefa é concebida como um recurso pedagógico integrante do processo de ensino-aprendizagem. Igualmente é um instrumento para desenvolver o hábito de estudo e pesquisa, servindo como uma extensão das atividades escolares. Assim também, tanto as famílias como os professores compreendem que é importante e que auxiliam o desenvolvimento das crianças, além de aproximar as famílias da escola:

[...] O meu foco não é nem com relação à tarefa e sim ao estudo diário. Você cultivar isso na criança, favorecer o momento para ela estar estudando em casa, a família estar junto, mas não fazendo pela criança, favorecendo o ambiente para que ela possa fazer essa tarefa ou até mesmo estar sempre estudando e revendo o que foi dado. (P2)

Nem todas as famílias ajudam seus filhos e isso também não é ajudar a escola. Quando eu ajudo o meu filho eu estou ajudando a escola. A família tem que ajudar os seus filhos ajudando nas tarefas, nas reuniões tem que vir, se vê que é semana de prova tem que ajudar a estudar para a prova, porque se não estudar como é que faz?! (F5)

As famílias, ao participarem das tarefas, envolvem-se com a vida escolar dos filhos e com a escola. Dessa maneira, contribui positivamente para o sucesso dos alunos e atendem as expectativas dos professores.

Além disso, para os professores, o interesse e participação estão intimamente ligados ao apoio oferecido pelas famílias em casa na realização das tarefas:

[...] A criança vai fazer a tarefa, ela não tem que sentar para fazer a tarefa com a criança, mas ela (família) tem que se preocupar: ‘Ah, tem tarefa?’ Então, organizar o lugar onde essa criança vai fazer a tarefa. ‘Ah! Que legal, você já fez a tarefa. Que bom.’ Porque a tarefa é uma coisa que a criança já viu. Ela está estudando em casa, a tarefa tem a função do estudo em casa. (P3)

O envolvimento com os assuntos escolares são medidos por meio do apoio dado nas tarefas em casa como pudemos ver no depoimento da professora, mas também gera muitas expectativas, pois as professoras esperam das famílias essa atitude de colaboração:

Minhas expectativas é que elas (famílias) até o final do ano que elas participem sempre das atividades escolares deles (filhos), que elas diariamente verifiquem os cadernos, as agendas e ajudem eles a fazerem e a realizarem as tarefas, conversem com eles e orientem os filhos a adquirirem a orientação de que a escola, aonde eles estão evoluindo, crescendo em conhecimento, como um ser que tem conhecimento e um ser social. (P1)

Notamos na fala do professor que há uma valorização das tarefas, sob suas diferentes formas de acompanhamento, monitoramento, orientações dos comportamentos sociais e o engajamento dos filhos na escola, sendo consideradas como forma de participação das famílias na vida escolar de seus filhos. Por isso, os professores ao perceberem que há o envolvimento das famílias com as tarefas sentem-se valorizados, conforme podemos verificar nesta declaração:

[...] Ele (pai) pode não saber fazer a tarefa, mas ele senta junto, ele faz companhia: ‘olha a gente não sabe fazer, mas então vamos tentar’, não conseguiu: ‘escreve aí você’, se o pai ou mãe não sabe escrever, porque hoje em dia é mais difícil. Mas, escreve aí: ‘olha, a gente tentou.’ Porque o professor percebe quando tenta e quando não quer. Então, valoriza o professor e respeita. ‘Vamos arrumar o material’, porque hoje a gente dá o material, mas quando não tinha levava o caderninho simples, leva um para todas as matérias, leva um lápis é a valorização da Educação, dos professores e dos valores sociais. (P5)

Observamos que o professor vincula o apoio e a supervisão da tarefa como um indicador da participação e envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem, com isso, associa a uma valorização do professor e da educação, assim também, como a construção de um bom aluno e a dedicação aos estudos.

Tanto para os professores como para as famílias, a tarefa é uma realização concreta do acompanhamento escolar, pois todas as famílias pesquisadas relataram que auxiliam nas tarefas e que acompanham os seus filhos. Em virtude dessa ação, vemos esta afirmação de uma família:

[...] Porque quando eu ajudo nas tarefas e venho nas reuniões a criança se sente mais segura, porque estou preocupada e dando apoio, porque me preocupo. Porque a criança tem que ser cobrada também, porque ao mesmo tempo que ela não gosta se pega uma mãe relapsa que não liga, que não está nem aí, elas também não gostam. Elas fazem até coisas para chamar a atenção. (F1)

Identificamos com essa afirmação que as famílias acreditam que o envolvimento delas pode ter efeitos positivos na vida escolar de seus filhos, pois, por meio do acompanhamento e auxílio nas tarefas existe uma ideia de sucesso e que a interação, o encorajamento e o reforço das atitudes desejadas pelas famílias aos filhos possam contribuir para o rendimento acadêmico. Igualmente outra família afirma que “porque se não tiver o acompanhamento dos pais, da família com as crianças na escola não desenvolve, não funciona” (F3).

Com esse mesmo pensamento de “não funcionar”, os professores normalmente apresentam sugestões para a educação em casa, de como as famílias podem contribuir na formação e auxílio das tarefas, por meio de atividades e extensão da sala de aula:

[...] Os pais eram totalmente analfabetos, não faziam o ‘o com o copo’ mesmo, não fazia. O menino chegou para mim no terceiro ano totalmente analfabeto e eu conversei com a família que falou: ‘eu não sei ler e eu não sei escrever, só sei fazer conta de mais e de menos, porque vou na feira e no supermercado.’[...] E eu falei para ela, faça o seguinte: ‘a senhora vai sentar aí, ele (filho) era muito ruim de leitura, a senhora vai mandar ele ler historinha para a senhora’. E ela falou: ‘e como é que eu vou saber se ele está lendo certo?’ E eu falei: ‘Não importa. A senhora vai pedir para ele sentar todo dia pelo menos uns dez minutinhos, pede para ele ler um gibí no começo e depois historinhas maiores e todo dia na hora em que for fazer a tarefa a senhora e fala que é bom, que é legal aprender a ler e a escrever, que a senhora não conseguiu e que se arrepende, a senhora vai incentivando ele’ Pronto! O menino se alfabetizou em três meses [...]. (P5)

Ela gosta quando está fluindo, quando ela dá uma empacada, quando ela vê que ela não está tendo facilidade, ela não está se desenvolvendo, eu até conversei porque ela estava desanimada, não estava querendo vir, não estava acompanhando a sala de aula e o que a professora orientou foi que deveria fazer o cabeçalho em casa para ela não ficar atrasada. (F1)

Nessa declaração, notamos que a escola ao sugerir a participação das famílias na tarefa muitas vezes não leva em conta a diversidade de famílias presentes na escola, pois não adapta as tarefas aos estilos existentes. A família é cobrada de todas as maneiras a auxiliarem seus filhos, mesmo não sabendo como executar.

[...] Mas, assim na escola de questão que eu posso estar ajudando, eu vejo todos os dias no que eu posso ensinar, porque tem questão que eu não sei resolver porque eu não estudei, mas o que eu posso eu ajudo e também falo para ela (neta): ‘você vai pede para a professora, pede para as pessoas, pede para a coordenadora que podem te ajudar, porque você está precisando porque você tem que melhorar. (F4)

Nessa transcrição, a família busca maneiras para contribuir com a tarefa em casa, mesmo não dispondo de conhecimentos, encoraja a criança a buscar ajuda nos diferentes profissionais da escola para ajudar também, ou seja, que a aprendizagem escolar torna-se muito valorizada, a família almeja a aprendizagem dos filhos.

[...] Acho que é a forma como é ensinado, passado, a postura, a forma de proceder mesmo. Ela (professora) tem colocado bilhetes de incompletos, que a xxxx não tinha terminado as atividades. Eu faço parte de um grupo de mães e pedi fotos e as fotos que elas (mães) enviaram era a matéria que a xxxx tinha feito. Tinha uma matéria para fazer e a amiguinha falou que era para estudar que teria ditado de avaliação. Depois eu vi que as mães estavam confusas e eu mandei bilhete para a professora se era daquela forma que eu fiz e que uma falou para estudar e outra falou que era para fazer. Aí fizemos conforme eu tinha visto no caderno. Vi que as mães e as crianças estavam confusas também. Sei que uma mãe ligou na escola perguntando como era para ser feito essa tarefa. Então, eu acho que a autonomia dela (professora) estava demais sobre o que ela tinha passado, só que só ela sabia, as mães não sabiam e nem os filhos sabiam, ainda mais a minha que tem dificuldade. Eu não sei se muda muito do terceiro para o quarto ano, mas a minha filha não iria para a minha casa com a matéria incompleta, já comentei aqui na escola. Então, é muito mais complicado, ela tem que ter estímulos, tem que ter ajuda de profissionais, tem que ter ajuda em casa. Então, eu acho que tem que ter um pouco mais de paciência, saber um pouco para diferenciar. Escreveu no caderno, mandou tarefa e eu não sei o que é peça foto. Às vezes, é um aluno que mandou pra mim, mas mandou sem saber também. Então, a dúvida não é só minha que tenho uma filha com dificuldade. (F1)

Notamos com essas afirmações que algumas tarefas e conteúdos escolares são muito complexas e as famílias não conseguem auxiliar seus filhos, pois não dispõem de recursos materiais e de capital cultural para dar conta das exigências dessas atividades.

Contudo, observamos que na concepção das famílias mais que auxiliar os filhos nas tarefas, o envolvimento, interesse e participação com a escola consiste em propiciar uma organização em casa para os estudos, atuando como parceiros desse contexto e sendo uma forma de permanecer na escola. Mas, encontramos professoras que consideram as famílias das crianças que frequentam o A.P.I. como não participativas desse processo:

Não sei também se eu acho que eu não exijo tanto delas, de repente eu posso exigir mais essa participação delas na escola sim, principalmente a mãe do xxxx que eu acho que pode participar mais. Ela parece que quer ajudar mais, mas acho que ela tem uma limitação ali. Do xxxx, ela é um pouquinho mais alheia, já cheguei a conversar, mas parece que já está bom assim, não é?! Não consegue também dar mais apoio em casa. E da xxxx que vive com a

avó, na verdade ela tem seus limites, suas dificuldades na questão escolar. (P6)

Nessa transcrição, notamos que a professora passa a ter uma postura de exigência da família de complementaridade em relação aos assuntos pedagógicos, pois não busca compreender a realidade das famílias.

Primeiramente de cara quando a gente não tem diagnóstico de nada o pai tem que ajudar acompanhando as tarefas e as atividades escolares. Agora, no caso de todas essas crianças com dificuldade nunca vem. Quando tem problema de aprendizagem nunca vem sozinho, ele sempre tem alguma coisa médica por trás ou emocional. (P5)

Novamente percebemos que as famílias são culpabilizadas pelas dificuldades dos seus filhos, em que são classificados como não participantes do acompanhamento das tarefas e ainda a escola não se limita aos aspectos pedagógicos, mas também passa a interferir em questões do desenvolvimento emocional, exigindo laudos para justificar a dificuldade.

[...] Se a família não valoriza, se a família, por exemplo: a criança que você manda tarefa e você pergunta: “Quem fez a tarefa?” Ele não levanta a mão e você fala: “Você não fez a tarefa?” Não, ontem a gente foi na casa da minha avó depois fomos no shopping e daí a gente chegou já era tarde para fazer. Tá. Aí passa outro dia, a mesma coisa e aí vai indo. “Cadê o material?” Eu esqueci de trazer a borracha, eu esqueci de trazer... não uma vez, mas sempre. Mas, é assim toda a vez. Então, esta é uma família que ela realmente para ela o que tem que ser feito está aqui nas cinco horas [...]. (P3)

Ao analisar essas transcrições, identificamos que as famílias são consideradas negligentes e desinteressadas, já constatadas por Lahire (1997) com o mito da omissão parental, por não oferecerem o suporte que a escola almeja. Mostrando um desrespeito às condições materiais e culturais de cada família, por isso são julgadas por não atenderem aos critérios estipulados pelos professores. Exigir equidade nas supervisões das tarefas é ignorar os diferentes grupos sociais, acentuando as disparidades na aprendizagem das crianças e consequentemente das famílias, culpando as famílias pelo fracasso dos filhos por não oferecerem o auxílio adequando às crianças (CARVALHO, 1996)

Muitas vezes, para a escola, as tarefas apresentam uma conotação de que são atividades delegadas à família, a qual deve apresentar ações para auxiliarem seus filhos gerando desgaste e incompreensão:

No primeiro ano o xxxx já começou a apresentar as dificuldades. Quando ele veio da creche ele sabia de A ao Z, ele reconhecia as letras com dificuldade, mas reconhecia. De repente, ele veio para a escola e ele não sabia mais nada, eu achei aquilo muito estranho. Mas, é porque na creche é tudo muito lúdico, é pegar nas letras, é montar com figuras e tal. Aí ele conseguia guardar e fixar melhor na cabeça. Mas, quando veio para esta escola que deixou de ser lúdico e foi mais no caderno, na lousa, cópia e tudo mais ele teve um choque

de realidade muito grande, muito grande, porque aí ele teve as explosões, as crises de agressividade, de mau comportamentos e ele falava em morrer muitas vezes. Porque nos dois primeiros anos ele não aprendeu nada, nada, nada, nada na escola, foi só em casa. Eu deixei de trabalhar à noite, de tarde até à noite comecei a ensinar para ele, fazendo com ele as tarefas, trabalhos e atividades, porque uma coisa que uma criança normal ou melhor uma criança comum aprende em dez minutos ou meia hora ele levava quatro horas para entender. Eu ensinava o “A” para ele passava dois minutos ele não sabia que era o “A” de novo. Aí, ele foi desenvolvendo técnicas e procurando guardar o que aprendia. Na minha família ninguém aceitava. O pai mora longe e também não aceita. A minha mãe que mora com a gente falava que eu queria passar a mão na cabeça dele, que sempre foi coisa da minha cabeça, que eu estava tentando inventar desculpa para ele e aí com o tempo todo mundo começou ver a diferença, que realmente ele precisava de ajuda, que sozinho ele não conseguia. (F3)

A realização da tarefa e o acompanhamento da vida escolar dos filhos, às vezes, transformam-se em calamidade familiar, em que envolve a todos com os problemas escolares e a criança não consegue se desenvolver como deveria. A tarefa apresenta uma conotação de que é uma exigência para que a família deva ajudar no processo de aprendizagem dos filhos, tornando os responsáveis pelo sucesso ou fracasso tanto na escola como na vida em sociedade:

[...] Às vezes, me sinto super carregada e até prejudicando o meu trabalho. Assim, a prioridade é ela. A questão de leitura, eu vejo que ela está sobrecarregada e eu não acabo pegando muito no pé nessa questão de estar lendo em casa. Eu acho que isso poderia estar melhorando um pouco mais na escola. Às vezes, ela faz tanta coisa também: fisioterapia, fono, faz um monte de coisa. Então assim, eu vejo que ela está estafada e prefiro não fazer para não deixar maçante e ela criar um horror sobre aquilo, porque em vez de aprender pode pensar: “nossa que coisa horrível”. (F1)

Entendemos que não há um descomprometimento das famílias na vida escolar de seus filhos e de que a tarefa é uma oportunidade de interação e uma forma de participação das famílias de maneira concreta e real na escola. No entanto, a escola poderia compreender mais a realidade vivida pelas famílias e oferecer também outras modalidades de participação. Muitas famílias querem ajudar seus filhos, porém encontram dificuldades em auxiliar, amparar e dar toda a assistência que a escola exige.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo identificar a repercussão das relações entre a escola e as famílias na vida escolar dos alunos que frequentam o projeto Atendimento Psicopedagógico Institucional numa rede municipal do interior paulista.

Identificamos algumas estratégias adotadas para aproximar as famílias da escola, conhecendo os posicionamentos das professoras em relação aos reflexos trazidos pela intervenção das famílias junto à vida escolar dos seus filhos. Contudo, no que diz respeito ao projeto Atendimento Psicopedagógico Institucional e ao processo de ensino e aprendizagem foram poucos os apontamentos levantados, por isso sugiro que novas pesquisas venham contemplar essa temática.

Observamos nesta pesquisa que muitos são os desafios da nossa educação com seus contornos e especificidades, pois vivemos numa sociedade em constantes transformações que reflete diretamente na dinâmica apresentada pela escola. Necessitamos compreender todo o contexto de nosso país e de nossa cidade, pois a globalização e o neoliberalismo nos mostram novos caminhos na educação, desprovida de reflexão e conhecimentos acerca dessas transformações.

Em meio a essas transformações, sendo a família e a escola as duas instituições fundamentais e responsáveis pelo desenvolvimento das crianças como sujeito, acreditamos que as instituições citadas podem agir como impulsionadoras ou inibidoras desse desenvolvimento.

Em nosso país, a educação reproduz a sociedade em que vivemos, sendo ela plural e multicultural. Com isso, apresentamos uma educação desigual, abraçada por diferenças e confrontos, sendo que os ambientes escolares são plurais e heterogêneos pela sua própria constituição e, assim sendo, a escola deveria ser plena ao possibilitar um ensino mais participativo, democrático e acolhedor.

Notamos alguns aspectos tanto na escola como em relação as professoras pesquisadas, sendo estas as profissionais responsáveis por todo o processo, não estão preparadas para encarar a diversidade que temos em nossas escolas, pois exige uma formação, instrução e superação acerca das dificuldades e desconhecem o meio social e a realidade vivida pelas famílias de seus alunos.

Temos na escola um multiculturalismo por meio dos alunos, das professoras e das famílias, em que cada um tem a sua identidade. Cada sujeito na escola é resultado de uma família diferente, com práticas, costumes, valores e crenças diversificadas. Cada escola possui

também uma identidade própria, estabelecida a partir das interações entre todos que fazem parte desse ambiente e de suas relações com a própria escola.

Em consequência disso, não podemos ignorar a nossa realidade e precisamos articular reflexões acerca da relação família e escola em que as explicações teóricas venham ao encontro com a prática e o resultado seja o bom desenvolvimento dos alunos.

Inicialmente foi preciso conhecer o ambiente escolar e toda a rotina, para que pudéssemos compreender o contexto escolar em que as crianças estavam inseridas e, em seguida, estar próxima dos sujeitos a serem entrevistadas para a nossa pesquisa, uma vez que, participaram da pesquisa somente as professoras e as famílias das crianças que frequentam o Atendimento Psicopedagógico Institucional representadas pelas suas respectivas mães e uma avó. Tivemos que considerar seus aspectos socioeconômicos e culturais. Contexto descrito sucintamente na caracterização desses sujeitos.

Houve em nossa pesquisa somente entrevistas com o sexo feminino, tanto para as professoras quanto para as responsáveis das crianças, demonstrando que a participação e a responsabilidade das questões escolares é, na sua maioria, composta por mulheres que vêm desempenhando várias atribuições na sua vida pessoal e profissional. Aos poucos as mulheres tomam lugares no cenário econômico e profissional e em várias atividades, além de se sentirem responsáveis pelos seus filhos, principalmente aquelas que chefiam suas famílias. Com isso, percebemos como a realidade e a vida enfrentada diariamente por essas mães acabam influenciando e restringindo algumas possibilidades de melhoria na qualidade de vida delas e de seus familiares. Observamos que mesmo com grandes dificuldades lutam e buscam às suas maneiras uma expectativa melhor para os seus filhos, pois desejam uma vida melhor para eles.

As professoras entrevistadas tinham em sua maioria mais de vinte anos de magistério, o que influenciou diretamente nas expectativas das ações em relação às famílias e nos procedimentos adotados em sala de aula para com as crianças. As professoras com mais tempo de magistério não acreditam na possibilidade de envolvimento das famílias e remetem à falta de participação das mesmas e a área da saúde as explicações para o mau desempenho das crianças. Já as professoras menos experientes na profissão demonstraram ter mais flexibilidade, compreensão ao buscar alternativas para com as famílias, com o desenvolvimento e progresso da aprendizagem das crianças.

Todas as famílias entrevistadas apresentaram ser de classe média baixa, sendo que a maioria depende do Estado para a educação e saúde. Duas famílias fazem parte das Políticas

Públicas de transferência de renda com o Programa Bolsa Família, e responderam que esse dinheiro complementa a renda familiar.

A análise revelou que o tema relação família e escola é um assunto que gera muito descontentamento para as professoras, principalmente para as mais antigas de profissão, pois elas acreditam que há um distanciamento das famílias com os assuntos escolares e isto estaria provocando a desvalorização da escola e da educação. Já para as famílias, a escola é muito valorizada e motivo de ascensão social, por isso as mães demonstraram interesse e acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos, além de estimulá-los a progredir devido às dificuldades apresentadas, mas encontram também dificuldade em se aproximar de algumas professoras, pois estas são distantes em estabelecer uma parceria ou não dão a liberdade e abertura necessária acreditando influenciar no rendimento dos alunos.

Entendemos que são necessárias mais políticas públicas para a formação docente que devam atender este profissional e a nossa realidade vivida nas escolas, a fim de promover reflexões sobre a ação desse profissional que ainda insiste em manter na sua maioria uma postura tradicional sendo resistentes pela abertura e aproximação das famílias. É preciso que tanto as professoras como toda a equipe gestora tenha essa formação para a elaboração de ações e meios capazes de promover esta participação.

Com efeito, tanto para as famílias como para a escola, a parceria é algo almejado e funciona como um mantra nos ambientes educacionais. Desta forma, a mesma é vista como algo primordial para o envolvimento e conhecimento que as famílias devem ter do trabalho realizado pela escola e uma possibilidade das crianças superarem as dificuldades ao cultivar o desejo de progredir.

Porém, a falta dessa parceria foi muito citada pelas professoras, pois pelo fato do contexto cultural ser diferente do esperado, faz com que a escola seja tendenciosa a acreditar que seus alunos não possuem os valores e as concepções de uma boa convivência em sociedade. Com isso, as diferenças culturais das famílias mais desfavorecidas não são consideradas, as famílias são consideradas como passivas e de não participarem da escolarização dos seus filhos. Neste sentido, é possível que seja uma exclusão velada dessas famílias e a escola não se abre para uma efetiva participação delas que incorporam os argumentos criados pela própria escola de que não se permite uma mudança de atitude. Portanto, as famílias mais desfavorecidas não são compreendidas, são culpabilizadas pelo fracasso dos filhos e inferiorizadas, fazendo com que formas negativas atuem nos discursos da escola impossibilitando a comunicação e a desvalorizando da educação.

A participação das famílias também é considerada como influenciadora dos rendimentos dos alunos, sendo muito atrelada pela escola com o sucesso na aprendizagem. Com isso, famílias que participam e têm condições econômicas de oportunizar incentivos, ajudam seus filhos a terem mais chances de sucesso na aprendizagem escolar. Ao contrário, os filhos das famílias das classes mais baixas são desfavorecidos, pois a escola nivela os padrões e reproduz um modelo de desigualdade e meritocracia, não assumindo a responsabilidade de promover o bom desempenho a todos.

As famílias apresentam o desejo de participar mais, porém por condições diversas de tempo ou por não saberem acabam por não conseguindo desempenhar esse papel adequadamente, de acordo com que a escola espera. Demonstraram que auxiliam seus filhos como podem, incentivam a não fracassarem e que sejam incluídos, visto que a escola é encarada como uma oportunidade de investimento e de mobilidade social.

Em contraposição, notamos nas declarações das professoras a ideia de que as famílias não participam da vida escolar de seus filhos, ideia já refutada por Lahire (1997), que é um mito. Relatam, também, severas críticas às famílias que acham que deixam toda a responsabilidade para a escola ou aquelas famílias que participam ativamente não sendo compreendidas sendo classificadas como intrometidas e fiscalizadoras.

Igualmente para uma boa relação família e escola o envolvimento/interesse apresentado na pesquisa refere-se à maneira como as famílias interagem com os procedimentos adotados para o auxílio em casa e na escola.

Para a escola, as famílias envolvidas/interessadas são aquelas famílias que dão o suporte em casa, que correm atrás de laudos médicos e que participam das reuniões de pais. Identificamos que independente do contexto, as famílias se envolvem com a vida escolar de seus filhos e demonstram preocupação com o sucesso, pois sabem que sua prole é marcada por fracassos e pelas dificuldades.

Demonstraram que o envolvimento/interesse das famílias é maior quando as professoras abrem-se e dão liberdade para as possibilidades de diálogo, criando situações de apoio em casa tornando-se aliadas da escola. O contrário, também se apresentou na pesquisa, professoras alegando que algumas famílias apresentam o desinteresse e a falta de envolvimento com a escola e com a aprendizagem dos seus filhos, o que poderia ser uma justificativa para as dificuldades escolares.

Uma ferramenta citada nas entrevistas que facilita, promove o envolvimento e o interesse pela relação família e escola é a comunicação que, além de estreitar os laços, faz com que as instituições se compreendam e se envolvam mais.

A comunicação deve ser iniciada pela escola, seja por meios tradicionais como bilhetes e recados nas agendas ou via mensagens instantâneas de *WhatsApp*, um aplicativo de mensagens instantâneas que agrega e auxilia na comunicação, estabelecendo um diálogo aberto e direto com trocas de informações, questionamentos e diálogos entre as famílias e a professora, porém acreditamos que a tecnologia não pode substituir a relação “olho no olho”, algo essencial para o estabelecimento das relações entre a escola e as famílias.

O diálogo e as conversas citadas nesta pesquisa pelas duas instituições como essenciais para uma participação mais ativa e para o melhor acompanhamento da vida escolar dos alunos. A reunião pode ser um instrumento de aproximação das famílias ou pode se tornar algo rígido e centralizador, uma vez que, as pautas não dão tanta liberdade e abertura para que as famílias possam interagir e acabam por tornar uma reunião fragmentada. Esse estilo de reunião dá margem às professoras para desenvolverem um trabalho isolado e excludente, resultando no distanciamento de uma relação de cooperação e prevalecendo o desinteresse dessas duas instituições, acarretando, muitas vezes, a ausência familiar nas reuniões, sendo algo apontado pelas professoras e também não compreendida por elas, causando a impressão de que as famílias são ausentes e desinteressadas. Por isso, a reunião pode favorecer ou inibir a integração e o fortalecimento de uma relação de parceria e cooperação entre a família e a escola.

Além da comunicação, o “ajudar” também apareceu nas entrevistas em que as famílias destacaram em suas declarações que estão próximas da vida escolar de seus filhos. Ao procurar ajudar como podem, por meio do auxílio das tarefas para casa, dos trabalhos e das pesquisas, além de estar buscando na área da saúde orientações com especialistas de como sanar as dificuldades e contribuir para o progresso dos filhos.

Para a escola existem duas visões: famílias que ajudam e as famílias que não ajudam. As famílias consideradas que ajudam são classificadas como interessadas nos assuntos escolares e as aquelas famílias consideradas que não ajudam são classificadas como as que não se responsabilizam pelo fracasso de seus filhos. Contudo, vemos que essa visão não condiz com a realidade vivida pelas famílias, sendo que as mães participam da vida escolar de seus filhos de acordo com as suas possibilidades e de como elas compreendem essa participação.

A participação também pode ser entendida nesta pesquisa como o auxílio nas tarefas, entendida tanto pelas professoras como pelas famílias como a extensão das atividades escolares. Sendo uma forma de participação que as professoras esperam e que as famílias possam contribuir e auxiliar em casa, pois acreditam que favorecem o sucesso dos alunos e de

que há o envolvimento familiar com os assuntos escolares, sendo este o indicador de participação das famílias na vida escolar dos filhos pela escola. Todavia, mesmo não sabendo como ajudar nas tarefas, as famílias são cobradas a auxiliarem. A escola não leva em consideração os níveis culturais vividos por elas, pois muitas vezes não dispõe de capital cultural e materiais para as exigências da escola. Por isso, quando a família não participa das tarefas são rotuladas de negligentes e desinteressadas, geralmente ocorre com as crianças pertencentes das classes socioeconômicas mais baixas e com um histórico de fracasso e baixo rendimento.

Em vista de tudo o que pesquisamos, pudemos verificar que mesmo as famílias sendo de classes menos abastadas, acreditam que a escola é o meio pelo qual seus filhos terão uma ascensão social e querem incluí-los, seja na escola ou futuramente no mercado de trabalho. Por conseguinte, recorrem às estratégias que possuem para auxiliá-los, seja estando junto, participando das tarefas, reuniões e também levando aos especialistas e, quando não conseguem, recorrem a outros familiares para ajudá-los.

A escola apresenta uma expectativa em relação a essas famílias em que, ora acredita na participação das famílias e ora não, pois não procuram se informar corretamente e tão pouco compreender o lado das famílias, impossibilitando uma flexibilização e uma abertura para o diálogo. Acreditamos que é preciso se abrir para novos caminhos e possibilidades, pois as famílias são diferentes e diversificadas e cabe à escola ofertar uma educação que atenda a todos igualmente, com respeito e abertura de diálogo.

Com a realização desta pesquisa, encontramos os fatores que propiciam ou prejudicam o estabelecimento de uma boa relação família e escola, em que as parcerias devem ser discutidas abertamente e que as relações interpessoais pautadas no respeito, consideração e compreensão devem fazer parte da formação das professoras.

De uma maneira geral, pudemos ver que a relação família e escola não ocorre de uma maneira plena e com boa interação, mas acreditamos que possivelmente um dia isso irá acontecer, pois a escola é lugar de mudança e transformação. Acreditamos que a dificuldade de aprendizagem transforme-se em sucesso, pois temos famílias e professores interessados nessa mudança e dispostos a fazer a diferença na vida dessas crianças.

Ao concluir esta pesquisa posso consolidar o quanto este Mestrado Profissional em Educação me transformou. É evidente que não sou mais a mesma professora que ingressou neste programa em março de 2017. Foi um crescimento acadêmico, profissional e pessoal. A esperança por uma educação de qualidade e de um fortalecimento das relações e vínculos com

as pessoas que compõe toda a comunidade escolar estão mais fortalecidas em minhas concepções.

Foi um desafio muito grande toda essa trajetória acadêmica e que percebo que fui muito além dos meus limites. Nesta caminhada enfrentei diversas dificuldades pessoais e de aprimoramento dos conhecimentos que, por meio das literaturas e dos teóricos estudados, possibilitaram-me uma visão mais ampla. Atualmente, consigo perceber o outro com mais compaixão e compreensão.

Acredito que depois deste *Stricto Sensu* posso contribuir mais com toda a equipe escolar, para que a relação família e escola se torne mais efetiva.

Apesar dos dados desta pesquisa terem contribuído e respondidos vários questionamentos, percebemos que ainda novas oportunidades e investigações possam ser construídas e refletidas acerca dessa temática relação família e escola.

Assim, minhas considerações ao tema relação família e escola são de que precisamos abrir-nos às novas realidades existentes em nossa sociedade e que acolher o outro é primordial para a construção de um estabelecimento de uma boa relação pautada no diálogo, informação, compreensão e respeito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.R.S. **Pierre Bourdieu: A transformação social no contexto de “A Reprodução”**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (1): 139-155, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1291/1343>. Acessado em 06 de maio de 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANGELUCCI, C. B. et al. **O Estado da Arte da Pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991 – 2002): Um Estudo Introdutório**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, Jan/Abr 2004. Acessado em 03 de julho de 2017.
- ANTUNES, J. **“Famílias desestruturadas” e dificuldades escolares – recortes sobre a (re) produção da exclusão**. 132f. Campinas. Dissertação (Mestrado em educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015)
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- _____. **Análise de conteúdo**. Almedina: Edições 70, 2011.
- BARROS, A.J.S; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de Metodologia: um guia para a iniciação científica**. São Paulo, SP: Makron Books, 2000.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 6ª ed., Ed. Brasiliense, São Paulo, 1995.
- BOSSA, N. **Dificuldades de aprendizagem: o que são e como tratá-las**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artemed, 2002.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.
- BRASIL, 1996. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/1996/lei/9394.htm>>. Acessado em 2 de maio de 2017.
- _____. **Constituição Federal. Art 205**. <http://www.senado.br/atividade/const/conscon1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acessado em 25 de abril de 2017.
- CARVALHO, J.S.F. **A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico**. Psic.USP vol.22 n, 3 São Paulo July/ Sept. 2011.
- CARVALHO, M.E.P. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Caderno de pesquisa, v. 34, n.121. p. 41-48, jan./ abr. 2004.
- CARVALHO, M.G.Q. **Dificuldade de aprendizagem... o que as crianças falam sobre isso?** 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

CATANI, A. M., CATANI, D. B., PEREIRA, G. R. M. **As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área.** Revista Brasileira de Educação, 2001, 2(17), 63-85. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05.pdf>. Acessado em 04 de maio de 2018.

CAVALCANTE, R.S.C. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente.** Psicol. Esc. Educ. (Impr.), 1998, vol.2, no.2, p.153-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09>. Acessado em 25 de maio de 2018.

CHARLOT, B. **Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005, p 89-108.

CRUZ, A. R. S. da. **FAMÍLIA E ESCOLA: UM ENCONTRO DE RELAÇÕES CONFLITUOSAS.** *Sitientibus*, Feira de Santana, n.37, p.27-45, jul./dez. 2007.

CORDEIRO, F. O. **A função social da escola: relação família-instituição e suas tenções na ação compartilhada.** 258f. Goiânia. Dissertação. (Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018).

D'ÁVILA, S.M.G. **Relações de gênero no cotidiano familiar.** XX Congresso Brasileiro de Economia Doméstica, VIII Encontro Latino Americano de Economia Doméstica I Encontro Internacional de Economia Domestica, 2009. Disponível em <http://www.xxcbed.ufc.br/arqs/gt1/gt1_47.pdf.> Acessado em 25 de junho de 2019.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artmed, 1991.

FERRAROTTO, L.F., MALVASI, M.M.S. **A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária.** Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 26, n.52/ p. 232-246/ Mai-Ago. 2016.

FERREIRA, V. S.. **Expectativa da família, criança e professores a respeito do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.** *Revista do Centro de Educação*, v. 38, n. 1, p. 75-96, jan./abr. 2013.

GARCIA, H. H. G. O.; MACEDO, L. **Reunião de pais na educação infantil: modos de gestão.** *Cad. Pesqui.*v.41, n. 142, p. 208 – 227, jan./abr. 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, J.A.M. **Relações entre ambiente familiar e o desempenho acadêmico.** 75f. Pouso Alegre. Dissertação (Mestrado em educação – Universidade do Vale do Sapucaí, MG, 2015).

JUNGES, L.A.S. e WAGNER, A. **Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática.** Educação. Porto Alegre, v.39, n.esp. (supl.), s114-s124, dez.2016. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/21333/15428>. Acessado em: 28 de abril de 2018.

JUNQUEIRA, P.S.P. **Dificuldades escolares: percepções das famílias e dos educadores.** 142f. Campinas. Dissertação (Mestrado em saúde, interdisciplinaridade e reabilitação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, 2015).

KAUARK, F.S.; MALHÃES, F.C. MEDEIROS, C.H. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIN, C. “...Um cartão [que] mudou nossa vida?” **Maternidade vinculada e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola.** 150f. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003).

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, L. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, A. M.; Machado, L. B. **O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar.** *Psicologia & Sociedade*, 24 (1), p. 150-159, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. & GOMEZ, C.M. **Parte III - Trabalhando com a diversidade metodológica Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-09.pdf>. Acessado em: 7 de maio de 2018.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MADALÓZ, R. J. SCALABRIN, I. S. JAPPE, M. **O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos.** IX Anped sul, 2012. <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/945/527>. Acessado em 01 de julho de 2017.

NASCIMENTO, S.R.; DOMINGUES, M.H.M.S. **As dificuldades de aprendizagem e os multifatores interinfluentes: uma mútua da constituição.** Goiânia, 2010.

NOGUEIRA, M. A. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação.** Paidéia (Ribeirão Preto) v. 8 no. 14-15 Ribeirão Preto Fev./Ago. 1998.

_____. **Família e Escola na Contemporaneidade: meandros de uma relação.** Revista Educação e Realidade, 31(2):155-170, jul/dez, UFRS, RS, 2006.

OLIVEIRA, L.M. **A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)** São Paulo. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015).

OLIVEIRA, C.B.E.; MARINHO-ARAUJO, C.M.M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia, Campinas. v. 27, nº 38, Jan/Mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012#link01 Acesso em: 01 jun. 2018.

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

PAIVA, M. G. V.; AZEVEDO, P. G. **Dificuldades de aprendizagem: enfoque psicopedagógico**. In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. Atualização em transtornos de Aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

PARO, V. H. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os Pais ou Responsáveis têm a ver com isso?** Rio de Janeiro, DP & A, 1999.

_____. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEREIRA, J.M. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. Ed. São Paulo, SP: Atlas S.A. 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PEREZ, M. C. A.. **Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social**. *Revista ibero-americana de educação*. v. 4, n. 3, p. 28-39, 2009.

POZZOBON, M. MAHENDRA, F. MARIN, A. **Renomeando o fracasso escolar**. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, *Setembro/Dezembro de 2017*: 387-396.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S.. **A assimetria na relação entre família e escola**. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 16, n. 35, p. 385-394, jan-abr, 2006.

SANTOS, A.C, OLIVEIRA, D.F. SOUSA, F.S. COSTA, I.C.P. **Relações de gênero: uma interferência nos modelos familiares**. XX Congresso Brasileiro de Economia Doméstica, VIII Encontro Latino Americano de Economia Doméstica I Encontro Internacional de Economia Doméstica, 2009. Disponível em <http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt1/gt1_47.pdf>. Acessado em 25 de junho de 2019.

SANTOS, C. S. **O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto (trans) formação permanentes com professoras.** Santa Maria, 152f. Dissertação (Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2016).

SANTOS, G. F. S. **Fracasso escolar: as atitudes dos familiares frente a este fenômeno.** 140 p. São Bernardo do Campo. Dissertação. (Mestrado em Educação – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2016)

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A.. **A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental.** *Ensaio: aval. Pol. Públ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739 – 772, out/dez, 2013.

SCUSSIATTO, C.C. **Práticas pedagógicas e dificuldade de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores.** 135f. Dissertação. (Mestrado em Educação - Universidade de Caxias do Sul, RS. 2015).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico.** 23. Ed. Ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis, 2005.

SOARES, V. **Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências.** IN: Revista Estudos feministas. Rio de Janeiro, 1994.

TAVARES, C.M.M, NOGUEIRA, M.O. **Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria.** Revista formação @doecente- Belo Horizonte. Vol.5, número 1, jan/jun, 2013.

TEIXEIRA, G.G; MEDEIROS Jr, H; CALADO, V.A. **A compreensão dos professores de escolas públicas acerca da progressão continuada.** II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal, 2017. Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/52276.pdf>

TERENCIO, J.T.W. **VULNERABILIDADE SOCIAL: Um estudo no município de Mangueirinha sobre a relação entre a escola, a família e a comunidade.** 147f. Guarapuava. Dissertação (Mestrado em Educação- Universidade Estadual Centro-Oeste, 2017).

VARANI, A.; SILVA, D. C.. **A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.** *R. bras. Est. Pedag. (Brasília)*, v. 91, n. 229, p. 511 – 527, set/dez, 2010.

VITOR DA FONSECA. **Introdução às dificuldades de aprendizagem,** 2ª ed. ver. aum., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Bookmam. 2001.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N. ROMANELLI, G. NOGUEIRA, M. A. (orgs). **Família e escola:** Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICE I- OFÍCIO

Ofício nº PPGEDH –

Taubaté, 16 de agosto de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna CAROLINA CÉLIA DE SOUZA, do Mestrado em Educação Profissional da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado “**AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A ESCOLA-FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**”. O estudo será realizado com aplicação de um questionário para caracterização socioeconômico e cultural e entrevistas semi estruturadas, sendo mantido o anonimato da escola e dos entrevistados, sob a orientação da Prof.^a Roseli Albino dos Santos.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3625-4100, ou com CAROLINA CÉLIA DE SOUZA, telefone (12) 98115-7578, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Edna Maria Querino de Oliveira Chamon
Coordenadora Adjunta do Programa em
Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais

Ilma. Sra. Secretária da Educação
Cristine de Angelis Pinto
Rua Felício Savastano, 240 Vila Industrial
São José dos Campos - SP

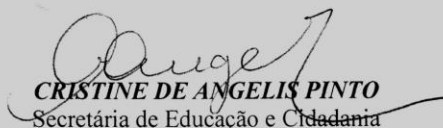
APÊNDICE II – Termo de Autorização

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH-096/2017, de 16/08/2017, sobre a natureza da pesquisa intitulada “AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A ESCOLA-FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM”, com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna CAROLINA CÉLIA DE SOUZA, do Mestrado Profissional em Educação, sob a orientação da Profª. Roseli Albino dos Santos, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autorizo a realização de: 1) aplicação de um questionário para caracterização socioeconômico e cultural; 2) entrevistas semi estruturadas, sendo mantido o anonimato da instituição e dos participantes/profissionais envolvidos, que concordarem em participar da pesquisa.

São José dos Campos, 4 de outubro de 2017.


CRISTINE DE ANGELIS PINTO
Secretária de Educação e Cidadania

APÊNDICE III

Entrevista - Professor

Roteiro de entrevista:

Inicialmente serão fornecidas informações ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, como esta será realizada e o esclarecimento de possíveis dúvidas.

1. Qual a sua compreensão sobre a relação família-escola?
2. De que maneira as famílias participam da vida escolar de seus filhos?
3. Como as famílias participam das atividades da escola?
4. Qual a sua relação com as famílias das crianças com dificuldade de aprendizagem?
5. Quais são as suas ações perante às ações adotadas pelas famílias?
6. Quais são as suas expectativas em relação as ações das famílias das crianças com dificuldade de aprendizagem?
7. Quais as dificuldades encontradas em relação às famílias das crianças com dificuldade de aprendizagem?
8. Como a escola faz para trazer as famílias que não participam da vida escolar de seus filhos com dificuldade de aprendizagem?
9. Na sua opinião a família está desenvolvendo o seu papel na educação e função social na educação de seus filhos com dificuldade de aprendizagem?
10. Você conhece a família de seus alunos?
11. Famílias com pouca escolaridade podem auxiliar os seus filhos? De que forma?
12. Na sua opinião, uma família que participa mais das atividades da escola pode influenciar no rendimento de seu filho? Como?
13. Como seria uma relação família-escola ideal para você?

APÊNDICE IV

Entrevista - Família

Roteiro de entrevista:

Inicialmente serão fornecidas informações ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, como esta será realizada e o esclarecimento de possíveis dúvidas.

1. Qual a sua compreensão sobre a relação família-escola?
2. De que maneira as famílias podem participar da escola?
3. Como a família participa das atividades da escola de se(a) filho (a)?
4. Qual a sua relação com os professores? E com a escola?
5. Quais são as ações adotadas pela família para ajudar na dificuldade de aprendizagem de seu (a) filho (a)?
6. Quais são as suas expectativas em relação as ações da escola? E para com os professores? E para o Atendimento Psicopedagógico Institucional?
7. Quais as dificuldades encontradas em relação à escola?
8. Como a família faz para ajudar a escola?
9. Na sua opinião a escola está desenvolvendo o seu papel no processo de ensino-aprendizagem de seu (a) filho (a)?
10. Você conhece os professores de seu (a) filho (a)?
11. Como a escola ajuda ao seu (a) filho (a) a sanar a dificuldade de aprendizagem?
12. Na sua opinião, uma família que participa mais das atividades da escola pode influenciar no rendimento de seu filho? Como?
13. Como seria uma relação família-escola ideal para você?

APÊNDICE V

Roteiro de observação

- ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

Descrição dos diferentes ambientes da escola.

O cotidiano da escola, com a sua rotina, favorece a interação das crianças?

As famílias tem fácil acesso à escola?

Como é a participação das famílias das crianças com dificuldade de aprendizagem nas reuniões de pais? E no Conselho Participativo de Classe?

As famílias participam do Conselho de escola, Associação e Amigos da escola?

Como é a relação dos gestores com as famílias? E dos funcionários?

Como os professores mantém a interação com as famílias? Como se comunicam?

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**As relações estabelecidas entre família-escola de crianças com dificuldade de aprendizagem**”. Nesta pesquisa pretendemos “Compreender como ocorrem as relações família-escola e as formas de participação das famílias na vida escolar de seus filhos com dificuldade de aprendizagem que frequentam o projeto Atendimento Psicopedagógico Institucional de uma Rede de Ensino Municipal do Vale do Paraíba”.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos;

METODOLOGIA: A pesquisa abordará temas como a relação família-escola e as formas de participação das famílias na vida escolar de seus filhos com dificuldade de aprendizagem, o que pressupõe discutir o desenvolvimento dessas relações e os procedimentos utilizados pelas famílias para o acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Para isto, iremos fazer um estudo de caso, por compreendermos que o fenômeno é amplo e complexo e deve ser estudado em seu contexto, os instrumentos de coleta de dados utilizados serão a aplicação de questionário, entrevistas, que serão aplicados junto às famílias e professores de uma escola do Ensino Fundamental de uma cidade do Vale do Paraíba e a observação da rotina escolar para compreender e descrever todo o ambiente escolar.

RISCOS E BENEFÍCIOS: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora, por meio de questionário e entrevista. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “As relações estabelecidas entre família-escola de alunos com dificuldade de aprendizagem”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

RESSARCIMENTO: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone: (12) 98115-7578 (Inclusive ligações à cobrar) ou pelo e-mail (carol.milka@hotmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Pesquisadora: Carolina Célia de Souza

Tel.: (12) 98115-7578 Obs. podendo receber ligações a cobrar

E-MAIL: carol.milka@hotmail.com

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“As relações estabelecidas entre família-escola de crianças com dificuldade de aprendizagem”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) Participante