

Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola?¹

Keila Hellen Barbato Marcondes
Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo²
Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, Brasil

Resumo: Família e escola são considerados contextos primordiais para o desenvolvimento humano, sendo desejável que haja um elo adequado entre esses espaços. Pautado nessa premissa, este artigo objetiva analisar as relações estabelecidas entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar, salientando que a escola pesquisada adota o regime de progressão continuada. O referencial teórico do estudo foi a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner. Participaram da pesquisa seis crianças, seus respectivos responsáveis e professoras. A coleta de dados consistiu de entrevistas semiestruturadas e observações. Os dados foram coligidos em duas categorias: envolvimento e comunicação. Embora os resultados destaquem a comunicação como principal veículo de trocas entre os dois contextos, essa necessita ser aprimorada. A família e a escola compreendem que devem trabalhar em colaboração, mas tal relação precisa ser reconstruída, pois se mostra assimétrica e repleta de preconceitos.

Palavras-chave: Relações Pais-escola, Ensino Fundamental, Cooperação.

Communication and Involvement: What are the Possibilities of Interconnection between Family-school?

Abstract: Family and school are considered essential environments for human development and it is desirable that a close bond be established between them. Based on this premise, this study analyzes the relationships established between school and the families of children with low school performance in a context in which the school adopts the Continuous Progression system – an educational system that avoids holding students in the same grade at the end of the school year. Bronfenbrenner’s bio-ecological perspective is the theoretical framework used in this study. Six children, their parents or caretakers, and teachers participated in the study. Semi-structured interviews and observation were used for collecting data, which were then evaluated regarding two categories: involvement and communication. Even though the results highlight communication as the main means of exchange between both contexts, communication still needs to be improved. Families and schools understand they must collaborate with each other, but such a relationship needs to be re-constructed because it is currently asymmetrical and loaded with prejudice.

Keywords: Parent School Relationship, Elementary Education, Cooperation.

Comunicación y Envolvimiento: ¿Posibilidad de Interconexión entre Familia-escuela?

Resumen: La familia y la escuela son consideradas dos contextos primordiales para el desarrollo humano y es deseable que haya un enlace adecuado entre esos dos ambientes. Partiendo de esa premisa, el objetivo de este estudio es analizar las relaciones establecidas entre la escuela y la familia de niños con bajo rendimiento escolar dentro de un contexto que adopta la progresión continua. La perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner es el referencial teórico utilizado en este estudio. Participaron de la encuesta seis niños, sus respectivos responsables y profesoras. Se utilizó para recolectar los datos entrevistas semiestructuradas y observaciones. Los datos fueron evaluados en relación a dos categorías: envolvimento y comunicación. Los resultados destacan la comunicación como principal vía de cambio entre los dos contextos, aún necesitada de mejoras. La familia y la escuela comprenden que deben trabajar en colaboración, pero esta relación necesita ser re-construida, ya que actualmente se muestra asimétrica y contaminada por prejuicios.

Palabras clave: Relaciones Padre-escuela, Enseñanza de Primer Grado, Cooperación.

A família e a escola são, inquestionavelmente, dois importantes contextos de desenvolvimento infantil. É necessário

que ambos se conheçam e reconheçam, visando a elaborar estratégias que assegurem melhores condições para o desenvolvimento pleno e integral das crianças que a eles pertencem (Chechia, 2002; Magalhães, 2004; Oliveira, 2004).

Pensa-se nessa relação com o intuito de haver uma corresponsabilidade na educação de crianças, permeada por uma postura democrática, na qual prevaleça o respeito à diversidade cultural, salvaguardando as especificidades de papéis de cada um dos sujeitos pertencentes aos ambientes (Silva, 2001).

¹ Artigo derivado da Dissertação de Mestrado da primeira autora *A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada*, defendida em 2006, com orientação da segunda autora, no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Araraquara.

² Endereço para correspondência:
Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Rod. Araraquara-Jaú, Km 1. CEP 14.800-901. Araraquara- SP, Brasil. E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

Dessen e Polonia (2007) afirmam que estudar as relações desencadeadas em cada um dos ambientes e entre eles mostra-se como fonte importante de informação, pois permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e desencontros nas comunicações e, conseqüentemente, nas possibilidades de colaboração entre os contextos.

Para compreender essa relação deve-se analisar todas as influências que a afetam, sendo primordial o conhecimento dos contextos escolar e familiar e suas condições específicas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Corroborando essa afirmação, o presente estudo teve como objetivo compreender as interconexões entre escola e família de crianças com baixo rendimento escolar, em um espaço educacional onde vigore a política educacional de progressão continuada, buscando identificar a visão dos alunos, responsáveis e docentes sobre as relações entre os dois contextos e suas informações e concepções sobre a progressão continuada.

O estudo adota a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996) como referencial teórico. De acordo com o autor, o desenvolvimento consiste em um processo de interação bidirecional, estabelecido entre as características da pessoa e seu contexto, desenvolvido através do tempo e afetado por influências que emanam de outros contextos. Assim, tanto a pessoa que está em desenvolvimento se modifica ao entrar em contato com um meio que lhe ofereça possibilidades, como também este ambiente é modificado por meio da interação com a pessoa, ou seja, é um processo bidirecional.

A perspectiva bioecológica conceberá, portanto, o desenvolvimento como sendo o produtor e o produto dos processos de interação – que devem ser recíprocos – entre o ser humano biopsicologicamente ativo e os múltiplos contextos, sendo necessário que esse desenvolvimento ocorra segundo uma perspectiva temporal.

Esse referencial possibilita um olhar sistêmico ao fenômeno que se pretende analisar, pois passa a compreender os processos psicológicos como sendo “(...) propriedades dos sistemas, nas quais a pessoa é apenas um dos elementos, sendo o foco principal os processos e as interações” (Narvaz & Koller, 2005, p. 52). De acordo com Bronfenbrenner (1999), os processos são considerados os principais elos entre as características da pessoa e o contexto, identificados como os “motores do desenvolvimento”. Apesar de serem os propulsores, os processos proximais não são autossuficientes; irão variar em seu efeito sobre a pessoa, dependendo das relações estabelecidas em conjunto com suas características biopsicológicas, do ambiente, das continuidades e descontinuidades sociais ao longo do tempo e do período histórico em que a pessoa viveu. Em síntese, dependerão das características da pessoa, do tempo e dos contextos.

Os contextos, segundo Bronfenbrenner (1996), podem ser considerados como uma série de estruturas encaixadas, umas às outras, diferenciando-se em quatro níveis: micro, meso, exo e macrossistema. O nível mais interno é o chamado

microsistema, o qual pode ser a casa, a sala de aula, a igreja. O segundo nível é o *mesossistema*, caracterizado pelas interconexões entre dois ou mais ambientes, nos quais o indivíduo tem participação ativa, caso da relação família-escola. O *exossistema*, o terceiro nível desse contexto, é definido como uma interconexão de vínculos entre ambiente imediato, onde o indivíduo participa ativamente, e outros ambientes dos quais não participa diretamente, mas que têm características que influenciam seu cotidiano. O último contexto, sendo o mais externo, é o *macrossistema*, definido como um sistema de ideias, valores, crenças e ideologias subjacentes à forma dos conteúdos do micro, meso e exossistema.

O referencial adotado, portanto, possibilita que sejam analisadas as complexas relações estabelecidas entre famílias e escola, objetivo desse estudo, inserindo-a, segundo a perspectiva bioecológica, em um modelo de mesossistema.

Contudo, não há possibilidade de estudá-lo sem um olhar atento tanto para o microsistema, composto por contextos isoladamente, como para o macrossistema, focalizando especificamente a cultura escolar e familiar, as ideologias vigentes e as políticas educacionais. Frente a esse pressuposto, a política educacional da progressão continuada destaca-se como uma importante influência do macrossistema nos ambientes escolar e familiar.

A adoção do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo ocorreu a partir do ano de 1998, quando o ensino fundamental de oito anos passou a ser organizado formalmente em ciclo I (englobando as antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e ciclo II (englobando as antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries).

A escola organizada em ciclos deve garantir, segundo a Indicação No. 08/97 (1997), a progressão continuada dos alunos durante cada ciclo, substituindo o conceito de retenção pela ideia de aprendizagem progressiva e contínua, distante de julgamentos e medidas.

Apesar da veiculação da ideia de “não avaliação” está prevista, no mesmo documento, uma avaliação externa com a finalidade de analisar a qualidade do processo ensino-aprendizagem oferecido pelas escolas. No caso do Governo Federal, seriam as provas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e, do Governo do Estado de São Paulo, as do SARESP (Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo).

O SARESP, no ano da pesquisa, consistia em uma avaliação realizada ao final da quarta e oitava séries do ensino fundamental, de oito anos de duração, realizada por um órgão externo à escola, com o objetivo de avaliar as habilidades cognitivas de leitura, escrita e matemática. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, até 2010 tinham sido aplicadas treze edições do SARESP com vistas a obter indicadores educacionais que pudessem auxiliar nas decisões e elaborações de propostas de intervenção de caráter técnico-pedagógico visando a melhoria da qualidade da educação no Estado de São Paulo.

A análise crítica da política de progressão continuada e da avaliação do SARESP não é objetivo desse trabalho, sendo,

portanto, deixada para outro momento oportuno. No entanto, a compreensão das políticas educacionais é essencial uma vez que o referencial teórico adotado as concebe como importantes fontes indiretas de influências nas relações estabelecidas no interior das unidades escolares. Além disso, os estudos sobre a relação família-escola podem oferecer subsídios para avaliar as repercussões destas políticas no desenvolvimento de cada um de seus integrantes (Sigolo, 2009).

Assim, compreender as influências do contexto é muito importante para a análise das interconexões estabelecidas entre família e escola, bem como para o entendimento das singularidades de ambas as instituições, as quais são imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

Ambos os contextos possuem especificidades, que devem ser compreendidas, respeitadas e valorizadas. Famílias e docentes podem cooperar, firmar parcerias, de forma a aprender uns com os outros na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas que podem (e devem) ser compartilhadas para o benefício do educando (Silva, 2001).

Para uma relação família e escola fundamentada em pressupostos de igualdade, é necessário que os pais se aproximem do ambiente escolar. Esta nova visão implicaria, obrigatoriamente, em mudar relações sociais tradicionais e culturalmente construídas. A relação família-escola, habitualmente desenvolvida de forma unidirecional e preconceituosa, imputa aos responsáveis das camadas populares boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes; são vistas como famílias desinteressadas, ausentes das reuniões e do acompanhamento da escolarização de seus filhos. O contato com estas famílias ocorre somente quando o educando apresenta problemas disciplinares ou comportamentais, sugerindo que a causa destas perturbações seja a desestrutura familiar (Romanelli, 2009). Assim, a escola reconhece a importância do apoio e acompanhamento dos responsáveis no processo de escolarização de seus filhos; contudo, como afirma Romanelli, essas concepções são sedimentadas em representações negativas sobre a família, baseadas no senso comum, as quais se perpetuam no interior das escolas.

Com o objetivo de analisar tais interações e relações entre famílias e escola, buscando compreendê-las e suplantando, assim, o senso-comum, Bhering (2003), Bhering e De Nez (2002) e Bhering e Siraj-Blatchford (1999) realizaram alguns estudos envolvendo responsáveis, docentes e crianças buscando melhor conhecer as interconexões entre elas estabelecidas. Os resultados revelaram que as famílias brasileiras participam ativamente do processo de escolarização, de forma direta ou não, acreditando investir, da melhor forma, para que seus filhos sejam bem sucedidos. Para confirmar a participação familiar no ambiente escolar as autoras desenvolveram três categorias de análise: *comunicação*, *ajuda* e *envolvimento*.

A comunicação é considerada categoria essencial para que as demais possam ser fortalecidas (Bhering, 2003; Bhering & De Nez, 2002; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

É classificada como “instrumento que viabiliza a relação família-escola, que poderá agir como facilitador e promotor da relação” (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999, p. 210). Esse intercâmbio poderá ocorrer de diversas formas, ou seja, por meio de bilhetes, recados transmitidos pelos filhos ou conhecidos, nas reuniões bimestrais ou em contatos esporádicos.

O envolvimento dos pais, conforme salientado por Silva (2001), relaciona-se às atividades de escolarização da criança. De acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999), este envolvimento pode estar relacionado às atividades ligadas ao processo ensino-aprendizagem, em casa ou na escola. Essas são diversificadas e abrangentes e tratam de procedimentos adotados pelos pais para auxílio de seus filhos na escolarização. Segundo Bhering e Siraj-Blatchford (1999), essas atividades foram “fortemente relacionadas às atividades intelectuais que requerem dos pais uma preparação, uma orientação constante vinda dos professores e ainda uma avaliação periódica das atividades e do processo de execução dessas” (p. 205).

A categoria ajuda está relacionada à ideia de prestação de serviços (feiras, festividades etc.) e auxílios para aquisições de materiais e equipamentos necessários na escola. As participações na Associação de Pais e Mestres (APM), da maneira como ela tem se constituído, aproximam-se mais da categoria ajuda, na medida em que têm, como principal finalidade, angariar fundos e auxiliar a escola em suas eventuais dificuldades.

Para melhor compreensão da dinâmica entre os conceitos de comunicação, envolvimento e ajuda, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) desenvolveram uma metáfora, segundo a qual buscam explicitar a função de cada uma das três categorias, salientando o papel fundamental da comunicação. Comparam as relações estabelecidas entre família e escola às trocas e negociações entre ilhas, realizadas por barcos e navios. Descrevem que as famílias e as escolas são como ilhas que, para serem eficientes e produtivas, dependem dos produtos umas das outras. Quem auxiliará nos processos de troca dos produtos entre as ilhas serão os navios e barcos, que representam a comunicação, envolvimento e ajuda. A forma como professores e responsáveis (sujeitos ativos das ilhas) estabelecem trocas entre si, portanto, se comunicam, vai determinar a natureza das relações e a utilidade e função dos produtos trocados. Desta forma, a comunicação é um fator essencial, conforme afirmam as autoras:

É preciso então que a escola e os pais se relacionem mais claramente e que as “negociações” sejam feitas de modo a suprir ambos os lados satisfatoriamente. Aqui o elemento básico é a comunicação. Todas as outras formas de envolvimento de pais se apoiam nos meios usados para entender um ao outro (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999, p. 204).

A escola é considerada instituição que pode iniciar os processos comunicativos. Dessa forma, se não desenvolver maneiras eficazes e adequadas para realizar esta comunicação, haverá repercussão negativa nas relações entre as instâncias (Bhering, 2003).

Apesar da importância e do alcance das pesquisas realizadas sobre a temática, pode-se constatar uma lacuna no que tange aos estudos focando o contexto de progressão continuada (Chechia, 2002; Lollato, 2000; Oliveira, 2004; Perez, 2000; Ribeiro, 2004). Destaca-se ainda que somente algumas pesquisas concebem os alunos como importantes atores nesse processo interativo (Lollato, 2000; Magalhães, 2004).

Afirma-se que as crianças/alunos desempenham uma importante função nas relações que são estabelecidas entre família e escola. Seja como causa ou efeito de alterações nas interconexões entre os atores das duas instâncias, a criança apresenta-se como um importante ator social e, como tal, não pode ser ignorada pelas pesquisas (Perrenoud, 2001).

Diante desse cenário, o presente estudo objetivou compreender as interconexões entre escola e famílias de crianças com baixo rendimento escolar em um espaço onde vigore a política educacional da Progressão Continuada, buscando compreender as concepções e vivências de alunos, docentes e responsáveis.

Método

Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de um município no interior do Estado de São Paulo, que atendia estudantes do ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª série). A coleta de dados ocorreu no ambiente escolar e familiar. Ressalta-se, no entanto, que os encontros com as responsáveis foram mais escassos e pontuais.

Participaram do estudo seis alunos com baixo rendimento escolar de três diferentes salas que frequentavam o último ano do ciclo I (antiga quarta série), seis responsáveis e três docentes. As indicações das crianças foram feitas pelas professoras, tendo, como critério, uma baixa apreensão dos conhecimentos de leitura, escrita e matemática. O rendimento das crianças também foi verificado pela pesquisadora por meio de aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994) e avaliações psicolinguísticas, confirmando a avaliação das professoras.

Das crianças indicadas, cinco não apresentavam histórico de reprovação e uma havia sido reprovada na primeira série. O único caso de reprovação era de uma criança advinda de outro Estado, onde ainda não havia sido adotado o regime de progressão continuada. A faixa etária variou de 10 a 11 anos.

Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) observações pontuais das reuniões de pais das três salas pesquisadas, (2) roteiros de entrevistas semiestruturadas.

As notas de campo foram adotadas como procedimento de registro das observações realizadas nas reuniões bimestrais. As anotações foram registradas em um caderno dividido

em duas partes, as quais contemplavam, separadamente, as descrições objetivas do evento observado e as impressões da pesquisadora. Os roteiros foram elaborados com base na literatura pertinente à área de pesquisa relação família-escola, de forma a atender aos objetivos da pesquisa. Três roteiros específicos foram construídos para cada grupo de participantes, contemplando dois grupos de questões: (1) relação família-escola, (2) progressão continuada e SARESP.

O roteiro direcionado aos alunos continha dezenove questões e visava a captar informações acerca das percepções da dinâmica estabelecida entre família e escola, as opiniões dos alunos sobre a influência dessa dinâmica em sua aprendizagem e seu conhecimento sobre as novas políticas educacionais, apreendendo suas concepções, opiniões e sentimentos.

No roteiro de entrevista endereçado aos responsáveis havia 25 questões objetivando apreender informações sobre a dinâmica de relação entre família e escola, seus sentimentos, percepções e sugestões para essa interconexão; buscavam também conhecer as informações das famílias sobre a progressão continuada e o SARESP, abrangendo suas concepções e avaliações.

Para a entrevista com as professoras, o roteiro contemplava 28 questões de modo a obter dados referentes à dinâmica de relações entre família e escola, apreendendo as concepções das docentes quanto à comunicação, envolvimento e auxílio entre instituição escolar e familiar. O roteiro ainda objetivava compreender suas concepções sobre a implementação de novas políticas educacionais, eventuais modificações que se fizeram necessárias e os saberes docentes.

Procedimento

Coleta de Dados

As entrevistas com as docentes e crianças foram realizadas no ambiente escolar, já as entrevistas com as famílias ocorreram em seus domicílios. Além das entrevistas, foram observadas três reuniões de pais de cada professora participante do estudo, com o intuito de compreender a dinâmica dessas reuniões e contrapor-la aos relatos dos sujeitos pesquisados.

Análise dos Dados

Após as gravações, as entrevistas foram transcritas. Em seguida, foram realizadas leituras extensivas e intensivas com o objetivo de haver uma impregnação dos dados pela pesquisadora, possibilitando, assim, o levantamento dos temas abordados pelos grupos de participantes em separado, finalizando com a redação das análises (Biasoli-Alves, 1998). Os dados foram divididos em duas grandes categorias, tendo como base os estudos de Bhering (2003), Bhering e De Nez (2002) e Bhering e Siraj-Blatchford (1999), definidas como: *comunicação e envolvimento familiar*.

As observações foram registradas em diário de campo e analisadas seguindo os passos propostos por Bogdan e Biklen (1991), os quais consistem em diversas leituras dos dados coletados em busca de regularidades, padrões e tópicos, guiados pelas categorias comunicação e envolvimento familiar. Em seguida, as categorias advindas das notas de diário de campo e das entrevistas foram trianguladas, ou seja, buscaram-se as divergências e convergências dos depoimentos dos três grupos de sujeitos (responsáveis, crianças e docentes) no que se refere à comunicação e ao envolvimento familiar.

Considerações Éticas

Todos os cuidados éticos necessários foram tomados, garantindo o sigilo de identidade e o consentimento livre dos responsáveis, docentes e crianças para participarem da pesquisa. A coleta de dados somente foi iniciada após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por docentes e responsáveis.

Resultados e Discussão

Os resultados foram coligidos em duas categorias. A primeira, comunicação, de acordo com Bhering e Siraj-Blachford (1999); Bhering e De Nez (2002) e Bhering (2003), refere-se às trocas e intercâmbios existentes entre dois ou mais ambientes e/ou pessoas, os quais podem ocorrer face a face, por meio de informações escritas tais como bilhetes ou recados enviados oralmente por outros sujeitos que compõem esses contextos. A segunda categoria, denominada de envolvimento, é definida por Bhering e Siraj-Blachford (1999), como sendo os auxílios e suportes disponibilizados pelos responsáveis para ajudar as crianças no processo de escolarização, este auxílio pode ocorrer em casa ou na escola.

Comunicação

A comunicação entre os ambientes é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos que deles participam, como afirma Bronfenbrenner (1996): “o potencial desenvolvimental da participação em múltiplos ambientes varia diretamente com a facilidade e a extensão da comunicação de duas vias entre esses ambientes” (p. 167).

As formas de comunicação relatadas pelos sujeitos da pesquisa foram bilhetes em cadernos, conversas pontuais com a docente na entrada e saída da escola e as reuniões de pais. De acordo com os responsáveis, as reuniões bimestrais consistiam em um momento oportuno para troca de informações entre os dois contextos. Assim, pode-se afirmar que estas são consideradas o principal canal de informação institucionalizada (Homem, 2000).

Os encontros bimestrais são indicados por todas as responsáveis e docentes como ocasiões para discutirem o comportamento das crianças na sala de aula e seu rendimento

acadêmico. Apesar de ser um momento preconizado para as conversas, pressupondo o diálogo, as mães destacam que desempenham mais um papel de ouvinte do que participante ativa, sentindo-se insatisfeitas com as reuniões; referem receber somente críticas em relação aos filhos e nenhuma orientação sobre como auxiliá-los.

Para as crianças, as reuniões são consideradas oportunidades para que os responsáveis conheçam sua escola. Foi possível observar, nos momentos das reuniões, os alunos orgulhosos, apresentando aos familiares os seus colegas, profissionais e o espaço físico da instituição. Apesar de gostarem das reuniões, relatam que são apartados das discussões realizadas nestes encontros, recebendo as informações do que foi tratado somente quando cobradas pelos responsáveis a modificarem o rendimento ou o comportamento. Em algumas situações, quando apresentam melhoras, são elogiados e premiados, descobrindo, dessa forma, o que foi abordado na reunião.

O que se pode concluir, pelos relatos infantis, é que a participação ativa das crianças nas situações de reunião não ocorre. Conforme afirma Silva (2001), a relação família-escola é predominantemente concebida segundo o enfoque “adultocêntrico”, pelo qual a perspectiva infantil pouco tem a acrescentar na relação. Contudo, os dados permitem afirmar que as crianças apresentam julgamentos sobre os relacionamentos e são diretamente influenciadas pelas decisões e comportamentos adotados pela família e escola. À infância não é dado o direito participar democraticamente. Discute-se “sobre ela” e “para ela”, porém nunca “junto a ela” e “segundo a visão dela”, ou seja, respeitando a sua “voz”.

Assim, de acordo Perrenoud (2001), a criança, considerada onipresente, transforma-se no ator esquecido nessa interconexão; no entanto, é justamente por ela que ocorre a relação família e escola. Encontramos, então, um paradoxo no papel da criança que, embora desencadeadora das relações, é delas excluída.

Ainda em relação às reuniões, as professoras, apesar de conceberem-nas como um momento vital de comunicação entre as duas instâncias, criticam a falta de participação dos responsáveis. As três professoras foram unânimes em afirmar que as mães das crianças “mais difíceis” não compareciam à escola, enviavam substitutos ou sequer entravam em contato com elas. Referem compreender que o fato dos encontros ocorrerem em horários de trabalho, impossibilita o comparecimento de diversos pais, no entanto, não deixam de rotulá-los como desinteressados e negligentes.

Observa-se assim, uma contradição nos depoimentos e ações das docentes, que dizem compreender as dificuldades das famílias e, ao mesmo tempo, afirmam que estas são desinteressadas pela aprendizagem dos filhos.

As três docentes justificam que o desinteresse decorre da “desestruturação familiar”. Afirmam que uma família “estruturada” se caracteriza pela convivência, na mesma casa, do pai, mãe e filhos. Apesar de destacarem que o divórcio não seja um problema, mas sim o distanciamento do pai, as

professoras se contradizem ao declararem que uma organização familiar diferente dos moldes tradicionais é “culpada” pelos “problemas” que a criança venha a apresentar.

Como afirma Perez (2009), as famílias têm passado por mudanças em sua estrutura e organização devido às transformações sociais que têm ocorrido nos contextos mais amplos. No entanto, a escola baseia-se em um modelo ideal de família, qual seja, a família nuclear. O apego a esse modelo acaba por fortalecer um discurso preconceituoso, o qual atribui toda e qualquer dificuldade dos membros da família constituída de forma diferente à nuclear à desestruturação familiar.

Como afirma Carvalho (2000), o modelo nuclear “se distancia de um grande número de famílias nestes tempos de crescentes índices de pobreza econômica, emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família” (p. 149), provocando o estigma e a rotulação, definindo-as como famílias “erradas”, “desinteressadas” e “desestruturadas”.

As famílias pesquisadas, ao contrário do propagado pela instituição escolar, afirmaram ser interessadas na escolarização dos filhos, valorizando e considerando-a como via de ascensão social para sua prole. Sendo assim, buscam por estratégias de forma a atender aos pedidos de envolvimento solicitados pela escola, ainda que não possam comparecer às reuniões bimestrais. Esse dado reafirma o resultado já apresentado no estudo de Ribeiro e Andrade (2006), no qual a valorização da escolarização dos filhos é destacada enquanto um consenso entre os pais participantes da pesquisa.

Assim, os operadores da educação precisam compreender que as condições materiais, culturais e sociais das famílias por eles atendidas são diferentes. Não há, portanto, como criar um modelo ideal de família e, menos ainda, de comunicação e envolvimento entre os dois grupos. As famílias não podem ser consideradas únicas e adequadas.

Apesar de buscarem o envolvimento e a participação sempre que possível nas reuniões, quatro responsáveis expressaram descontentamento em relação às dinâmicas desses encontros, relatando que algumas atitudes das professoras as incomodavam. A exposição das dificuldades dos filhos para todos os pais presentes foi considerada atitude negativa e inibidora, desestimulando a presença dessa mãe em outras reuniões.

A unidirecionalidade e a hierarquização dos encontros foram também ressaltadas por essas responsáveis que sublinham que, sem a criação de um vínculo de confiança entre pais e docentes, dificilmente será obtida participação parental ativa. Essas características citadas pelas mães interferem nitidamente na dinâmica das reuniões, como foi possível observar. As mães pouco conversavam com as docentes, mas reclamavam e questionavam umas às outras no momento da reunião e após seu término.

As mães pesquisadas afirmam que para haver uma reunião equilibrada, favorecendo a comunicação entre contextos, é necessário que ela se desenvolva em um clima de confiança e respeito aos pontos de vista das famílias; enfim, um espaço de escuta e atendimento igualitário a todos.

As indicações das responsáveis vêm ao encontro do proposto por Bronfenbrenner (1996), como o tripé necessário para que ocorra uma interação efetiva, que são: bidirecionalidade, confiança mútua entre os participantes dos dois contextos e equilíbrio de poder.

Se a relação não é recíproca, não desenvolve confiança e é hierárquica; ocorrerá possivelmente o retraimento, gerando distanciamento dos familiares do ambiente escolar (Bhering & De Nez, 2002). É o que ocorre, segundo cinco responsáveis pesquisadas, as quais afirmam que, após participarem de reuniões, durante as quais se sentem passivas, passam a desenvolver sentimentos de desinteresse em relação aos próximos encontros. Contudo, essa postura dos responsáveis acaba sendo mal interpretada pela escola que analisa a ausência dos pais como resistência e desinteresse pelos assuntos pertinentes à escolarização de seu filho.

Outros fatores que desencadeiam o retraimento e o distanciamento são os assuntos e as formas de abordá-los. Os conteúdos das reuniões, segundo todas as responsáveis e professoras participantes, são focados em três aspectos: o rendimento escolar, o comportamento e os auxílios à escola (APM), sempre enfocando os “erros” dos familiares e indicando o que precisa ser melhorado.

Ainda sobre os assuntos abordados nas reuniões, além dos já citados, são discutidos, de maneira superficial, o funcionamento da escola e o trabalho pedagógico. Quatro responsáveis salientaram que para obter informações sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula necessitaram consultar os cadernos dos filhos ou pedir explicação a esses.

Na concepção das três professoras, essas questões não precisam ser abordadas com os pais na medida em que são de difícil compreensão. As docentes alegaram que são assuntos sobre os quais os pais não têm poder decisório algum e, por isso, não precisam estar informados. Expressaram conceber a relação família-escola como estabelecida entre especialistas e leigos, o que as distancia e transforma o trabalho docente em uma atividade isolada e excludente (Silva, 2001).

No entanto, para que os pais possam sentir-se membros participativos da escola, é necessário primeiramente que tenham informações sobre esse contexto, compreendam seu funcionamento, suas funções e políticas educacionais. Para tanto, é essencial haver uma comunicação efetiva. Como atestam Bhering e Siraj-Blatchford (1999), a comunicação é fator necessário para que os familiares se envolvam e auxiliem mais a escola; porém, diante do quadro atual, pode-se afirmar que há falhas nessa interação, o que prejudica toda a dinâmica e dificulta a proposta de cooperação entre contextos.

Pode-se constatar, por meio das observações das reuniões, que a escola é seletiva no que transmite às famílias, restringindo não apenas as informações sobre seu cotidiano, mas também ao que se refere às políticas educacionais, especificamente a Progressão Continuada e o SARESP.

Há um desencontro de informações relacionadas às duas questões, o que pode ser apreendido no depoimento de três mães que acreditam que seus filhos possam ser reprovados

ao final do ciclo I devido à suspensão da legislação que adota os ciclos, desconhecendo que essa possibilidade é prescrita exatamente pela mesma lei. Confusões e leituras equivocadas do regime de progressão continuada são constatáveis e justificadas pela falta de informação das responsáveis sobre a legislação.

Na percepção das três professoras, os informes transmitidos nas reuniões foram suficientes para esclarecer as famílias sobre tal política educacional. Durante a observação dos encontros, foi possível presenciar, nas três salas, somente a transmissão superficial do informe sobre a possibilidade de reprovação ao final do ciclo I, sem aprofundamentos, o que gerou interpretações equivocadas por parte das responsáveis.

A falta de informação também foi enfatizada nos relatos de quatro alunos, que questionavam algumas ações adotadas pela escola, como a aprovação sem obtenção do rendimento esperado; não entendiam por que tinham sido aprovados até a quarta série sem que tivessem aprendido adequadamente.

De forma distinta, a avaliação do SARESP recebeu maior ênfase nas comunicações entre família e escola. As três docentes informaram os pais sobre essa avaliação nas reuniões, desde o segundo bimestre, salientando o importante papel da família no estímulo aos estudos dos alunos e sua co-responsabilidade no rendimento dos filhos na avaliação.

É necessário ressaltar que a progressão continuada foi implementada no Estado de São Paulo sem discussões prévias com os docentes, posta em ação de maneira impositiva e sem preparação específica, o que pode ocasionar compreensões enviesadas por parte dos professores sobre o funcionamento dos ciclos e de suas formas de avaliação (Magalhães, 2004).

Contudo, apesar da possibilidade das professoras não conhecerem adequadamente as novas políticas educacionais, há diferenças na forma como as transmitem. Pode-se observar que as docentes oferecem informações às famílias, de maneira mais ou menos aprofundada, dependendo do auxílio que delas necessitam.

É possível perceber tal dinâmica quando são analisadas as informações dos familiares e alunos sobre a Progressão Continuada e o SARESP. Os docentes, por não perceberem a necessidade de “envolvimento” dos responsáveis em relação à Progressão, transmitem as informações de maneira superficial, pressupondo que não possuem competência para compreendê-las. Também consideram que lhes faltam condições participativas (Magalhães, 2004), ou seja, voz ativa nas decisões intraescolares (Silva, 2001). No entanto, no caso do SARESP, quando está em jogo não só a avaliação das competências dos alunos, mas também a do professor, pelo menos na percepção dos docentes, há uma tentativa de esclarecer as famílias e crianças sobre os respectivos papéis e funções.

Diante destes resultados, pode-se sinalizar para a necessidade de mudanças nas formas como ocorrem as relações comunicativas, superando a cultura da negatividade e da hierarquia e buscando criar maiores espaços de diálogos entre as duas instituições.

Envolvimento

Bhering e Siraj-Blatchford (1999) destacam que o envolvimento pode ser considerado como o suporte dos responsáveis às atividades ligadas ao processo ensino-aprendizagem das crianças, em casa ou na escola. Para as docentes, o envolvimento está relacionado ao grau de suporte oferecido pelos pais às crianças no momento da realização das tarefas, além do comparecimento às reuniões.

Na concepção das responsáveis, mais do que auxiliar os filhos nas tarefas, o envolvimento com a escolarização consiste, sobretudo, na organização do cotidiano infantil e no esforço de propiciar condições adequadas para que permaneçam na escola. Apesar disso, valorizam as tarefas de casa e se consideram comprometidas com o apoio na realização dos deveres dos filhos, ainda que disponham de recursos materiais e simbólicos desiguais entre si para fazer frente às exigências desse processo.

Esses dados reafirmam os achados de Resende (2008), os quais comprovam que os responsáveis de diferentes camadas sociais defendem “unanimemente a importância do dever de casa e argumentam que a família não pode deixar somente para a escola a responsabilidade pela aprendizagem dos filhos, devendo implicar-se com esse processo, inclusive apoiando a realização dos deveres” (p. 389), apesar de, muitas vezes, esse apoio gerar desgastes e tensões devido ao não domínio do que é solicitado pela escola.

Contudo, a escola concebe a supervisão dos responsáveis na tarefa de casa como uma das poucas formas de envolvimento com a escolarização dos filhos, considerando negligentes e desinteressadas as famílias que não oferecem esse suporte, o que evidencia um desrespeito às condições simbólicas, materiais e culturais dos familiares de cada criança.

Segundo Carvalho (1996), o encaminhamento das lições de casa pode ser visto como uma intromissão no campo das ações educativas familiares, pois é a escola quem decide as formas de oferecimento desses apoios, criando, assim, um modelo único de suporte, tido como “correto”, desconhecendo as condições socioeconômicas e culturais de cada família.

Exigir equidade nas supervisões de tarefas 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).

Os dados revelam a necessidade de uma análise das condições que circundam a realização dos deveres de casa para que não se procedam avaliações superficiais que geram preconceitos e disseminam discursos que tendem a marginalizar os grupos familiares.

Apesar da supervisão das tarefas ser considerada uma forma de envolvimento das famílias com a escolarização dos filhos, as docentes pesquisadas relataram que optaram por suspê-las diante das dificuldades dos pais em compreenderem os conteúdos acadêmicos e, assim, poderem oferecer suporte adequado às crianças. Essa situação resultava em tarefas realizadas de forma incorreta ou mesmo não realizadas.

Apesar de alegarem compreender essas dificuldades das famílias em auxiliar os filhos por falta de conhecimento dos conteúdos abordados, as docentes não deixam de criticá-las, denominando-as de “desinteressadas”, salientando que não são envolvidas.

Diante dos dados apresentados nas categorias comunicação e envolvimento, pode-se afirmar que a relação família-escola apresenta-se multifacetada, necessitando de discussão e aprimoramento. Apesar dos revezes, tal interconexão mostra-se imprescindível para o desenvolvimento infantil, como afirma Bronfenbrenner (1996):

O potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta em função do número de vínculos apoiadores existentes entre aqueles ambientes e outros ambientes (tais como a casa e a família). Assim, a condição menos favorável para o desenvolvimento é aquela em que os vínculos suplementares ou não são apoiadores ou estão completamente ausentes – quando o mesossistema está fragilmente vinculado (p. 165).

Afirma-se que nas relações entre os contextos, a comunicação destaca-se como peça-chave para haver envolvimento, ajuda e participação democrática. De forma a tornar a comunicação adequada e aproximar famílias e escola, mudanças são necessárias. Contudo, modificar uma cultura escolar requer compreensão mais ampla do trabalho docente e sua formação, assim como da questão histórica e cultural de envolvimento e participação dos pais na escola, carecendo de estudos mais aprofundados dessas realidades.

Considerações Finais

Os contextos escolar e familiar constituem os dois ambientes de maior importância para o desenvolvimento infantil em nossa sociedade, sendo imprescindível haver comunicação e colaboração entre ambos a fim de que se constituam em ambientes benéficos para crianças e adolescentes. No entanto, os resultados do estudo apontaram que ainda há um hiato no que tange às interconexões desenvolvidas entre a família e a escola.

Os dados revelaram a desigualdade de forças existentes entre os contextos, destacando a instituição escolar como a detentora do poder, ou seja, a instituição que decide *quando e por que* as relações devem ocorrer; as famílias ainda mostram-se dependentes dela.

As comunicações entre as duas instâncias evidenciaram-se precárias, centradas em reuniões bimestrais entre pais

e mestres, nas quais prevalece uma postura hierárquica na regência dos encontros e “adultocêntrica”.

Nos encontros, os tipos de informações trocadas entre as instâncias eram centradas no tripé: rendimento escolar, problemas de comportamento e auxílios à APM, relegando explicações relacionadas ao funcionamento da instituição e ao trabalho pedagógico, as quais a escola não considerava importante compartilhar com os responsáveis. A superficialidade das informações e o enfoque negativo dado às reuniões geravam distanciamento e retraimento dos familiares.

No que tange à progressão continuada e ao SARESP, pode-se concluir que docentes, responsáveis e alunos foram considerados meros expectadores e executores desta política educacional. As informações superficiais trocadas entre as instituições familiares e escolar provocaram desencontros e interpretações equivocadas das responsáveis a respeito do funcionamento dos ciclos do ensino fundamental.

Quanto às contribuições da pesquisa, destaca-se ser urgente haver um maior respeito à cultura do grupo familiar, assim como uma ampliação na participação e no envolvimento dos pais nesse ambiente, atuando como colaboradores desse contexto. Deve-se ainda compreender que há diversas maneiras das responsáveis se envolverem com a escolarização dos filhos sem, necessariamente, estarem restritas ao suporte às tarefas escolares.

Importante também atentar para que crianças e adolescentes possam participar das pesquisas, visando a discutir questões que os afetam direta ou indiretamente, considerando que suas formas de conceber, agir e vivenciar o mundo nos trazem valiosas informações para reflexão e propostas de mudanças. A pesquisa não contempla, naturalmente, toda a complexidade existente nos dois ambientes pesquisados, mas traz importantes contribuições para reflexão por parte de professores, gestores, familiares e outros pesquisadores interessados na temática.

Referências

- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, 3(3), 483-510.
- Bhering, E., & De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: Possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 63-73.
- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: Um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa psicológica – Análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In G. Romanelli & Z. M. M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 135-157). Ribeirão Preto, SP: Legis Summa.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejamentos* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). The bioecological model from life course perspective: Reflections of a participant observer. In: P. Moen, G. H. Elder, Jr, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in the context* (pp. 599-649). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: John Wiley Sons.
- Carvalho, M. E. P. (1996). A família enquanto objeto de política educacional: Crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. *Temas em Educação*, (5), 57-75.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 143-155.
- Chechia, V. A. (2002). *Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar: Percepções da escola do desempenho escolar dos filhos e do envolvimento com o cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32. doi: 10.1590/S0103-863X2007000100003
- Homem, L. (2000). Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação: Investigação da Prática*, (1), 61-83.
- Indicação No. 8/97, de 30 de julho de 1997. (1997, 5 de agosto). Anexada à Deliberação No. 09/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. *Diário Oficial do Estado, seção 1*.
- Lollato, S. O. (2000). *Família e escola: Vivências e concepções de pais, professores e crianças de 1ª série do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- Magalhães, C. R. (2004). *Escola e famílias: Mundos que se falam? Um estudo da implementação da progressão continuada*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2005). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 51-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, A. R. (2004). *Relação escola e famílias: A visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Perez, M. C. A. (2000). *Família e escola na educação da criança: Análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Perez, M. C. A. (2009). A relação família-escola: A escolarização das crianças das camadas populares. In S. Z. Pinho (Org.), *Formação de educadores: O papel do educador e sua formação* (pp. 383-396). São Paulo: Editora Unesp.
- Perrenoud, P. (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem, o go-between. In C. Montadon & P. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 29-56, C. G. da Silva, Trad.). Oeiras, Portugal: Celta.
- Resende, T. F. (2008). Entre escolas e famílias: Revelações dos deveres de casa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(40), 385-398.
- Ribeiro, D. F. (2004). *Os bastidores da família-escola*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Ribeiro, D. F., & Andrade, A. S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(35), 385-394. doi: 10.1590/S0103-863X2006000300009
- Romanelli, G. (2009). Pais, filhos, alunos: Famílias de camadas populares e a relação com a escola. In S. Z. Pinho (Org.), *Formação de educadores: O papel do educador e sua formação* (pp. 371-382). São Paulo: Editora Unesp.
- Sigolo, S. R. R. L. (2009). As relações entre família e escola: Perspectiva e desafios. In S. Z. Pinho (Org.), *Formação de educadores: O papel do educador e sua formação* (pp. 397-408). São Paulo: Editora Unesp.
- Silva, P. (2001). *Interface escola-família, um olhar sociológico: Um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Stein, M. L. (1994). *TDE – Teste do Desempenho Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Keila Hellen Barbato Marcondes é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara-SP.
- Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo é Professora Doutora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara-SP.

Recebido: 13/01/2011
1ª revisão: 06/05/2011
2ª revisão: 03/09/2011
Aceite final: 21/10/2011