
FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DE UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural

Edna Martins*

Este trabalho teve o objetivo de compreender como ocorrem as relações entre a família e a escola numa instituição pública de educação infantil a partir da observação de professores em formação. A metodologia utilizada assentou na análise de descrições de situações vivenciadas e descritas em diários de campo online por alunos de um programa de residência pedagógica. Os dados da investigação analisados segundo o enfoque da psicologia histórico-cultural apontam para uma escola que, apesar de reiterar a importância da participação da família na educação dos seus filhos, aparece desprovida de elementos para lidar com a realidade de uma comunidade menos favorecida, com famílias que não seguem um padrão de funcionamento previsto no modelo da família nuclear. Conclui-se que a participação da família, portanto, torna-se restrita com algumas prescrições previstas pela própria instituição escolar, buscando a regulação dessa participação.

Palavras-chave: família, família-escola, formação de professores, residência pedagógica

* Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (São Paulo/Brasil).

Introdução

Descrever os encontros e desencontros que permeiam as relações entre família e escola no Brasil tem sido objeto de interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Estudos de Polonia e Dessen (2005), Nogueira (2006), Silveira e Wagner (2009), que buscaram, em diferentes perspectivas, compreender as questões relativas a esse campo, apresentam as dificuldades de interação e as vicissitudes encontradas em algumas esferas das relações entre esses dois expoentes. Como aponta Silva (2003), quando pensamos na relação entre família e escola assim como nas possibilidades de parceria entre as duas instituições, parece cairmos numa espécie de discurso dogmático ou numa categoria pública que se disseminou rapidamente como algo positivo e de sucesso no espaço do mundo social. A parceria entre escola e família tomou tamanha importância que pode ser conferida a partir da sua veiculação diária na mídia em geral, assim como no discurso de atores escolares, profissionais da educação e saúde e até nas pautas de discussões sobre políticas públicas.

Na década de 90 do século XX, trabalhos de Gomes (1995) e Szymanski (1994) já apontavam para o fato de serem poucos os casos em que havia a participação compartilhada entre família e escola na educação escolar. O que esses estudos denunciavam e que parece não ter mudado muito após quase 20 anos é que, em geral, as únicas formas de participação da família na escola se resumiam a: i) reuniões ocasionais promovidas pela escola, para dar explicações ou para se queixar sobre o desempenho e o comportamento das crianças, ou ii) eventos festivos e comemorações, em que os pais deveriam contribuir com dinheiro ou trabalho voluntário na escola. Em outros momentos, constata-se o afastamento da família nas questões ou acontecimentos escolares. Ainda assim, como acrescenta Szymanski (*ibidem*), as famílias, de um modo geral, solicitam das escolas um maior espaço de participação e, conscientes da importância desta para a vida dos seus filhos, cobram da escola o cumprimento da sua parte no processo educacional.

Pelo exposto, podemos verificar que a relação entre família e escola não tem sido fácil. As experiências de parcerias positivas ou bem sucedidas são ainda escassas, contudo não podemos deixar de apontar que a interação entre essas duas instituições tem-se mostrado como importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças, principalmente quando a escola se abre para dar voz às famílias e ficam claros os papéis e funções de ambas no processo de formação humana (Szymanski, 2001; Costa, 2003).

Visando compreender como se processam essas relações no interior da escola, este trabalho objetiva analisar relatos escritos de «diários de campo *online*» de alunos de um curso de formação de professores, participantes de um programa de residência pedagógica (PRP) numa escola de educação infantil da rede pública municipal de um bairro de periferia metropolitana.

A imersão na escola a partir do programa de residência pedagógica

O PRP foi implantado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) pelo curso de Pedagogia no ano de 2009, como um caso especial de estágio obrigatório que ocorre nos dois últimos anos de graduação. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Guarulhos na Grande São Paulo, algumas escolas participam deste processo recebendo grupos de alunos do curso de formação de professores que vivenciam sistematicamente a vida cotidiana de uma sala de aula no período de aproximadamente um mês, numa das instituições com as quais a UNIFESP estabeleceu acordo de cooperação.

Esta modalidade de estágio obrigatório oferece aos alunos, chamados de residentes, a possibilidade de conhecerem o modo como ocorrem as práticas educativas escolares, participando ativamente das atividades e das relações cotidianas da escola. Durante o período de imersão, os alunos colaboram com o trabalho do professor na sala de aula, aprendendo na prática aquilo que é discutido em enfoques teóricos na universidade. O PRP também possibilita a participação do estudante em diferentes atividades da escola-campo, tais como reuniões de professores, reuniões de pais, conselhos de classes e festividades promovidas pela escola em datas comemorativas, tal como aponta Moretti (2011). Os estágios prescritos pela grade curricular do curso contemplam as seguintes modalidades: docência no ensino fundamental (do 1º ao 5º ano e educação infantil – ambas com 105h), docência em educação de jovens e adultos (45 horas) e gestão escolar (45 horas).

Os alunos residentes são acompanhados por professores preceptores da UNIFESP que discutem semanalmente as atividades vivenciadas na instituição escolar, como também oferecem apoio pedagógico para a elaboração de um plano de ação pedagógica que é «executado» na última semana do aluno na escola, junto à turma na qual se desenvolve o PRP. Todos os planos são construídos pressupondo uma atividade prática a ser desenvolvida com as crianças em conjunto com reflexões teóricas. Essa atividade é registrada e avaliada pelos professores-formadores em conjunto com a coordenação e preceptores da universidade.

Como contrapartida, os professores-formadores que recebem voluntariamente os alunos do PRP podem frequentar cursos de formação continuada e participam de reuniões com professores da UNIFESP que, em alguns casos, semanalmente vão até às escolas para discutir pormenores do acompanhamento do aluno residente e outras questões de interesse dos educadores.

Após uma caminhada de três anos, com vários grupos de alunos nas escolas-campo, o curso de Pedagogia da UNIFESP já pode colher os primeiros frutos dessa experiência e aos docentes participantes não restam dúvidas sobre a importância do papel diferenciado e inovador de tal iniciativa. Embora a interação entre as escolas-campo com a UNIFESP e as interfe-

rências contínuas dessa última no cotidiano das primeiras tenham ocorrido em meio a tramas complexas de demandas multideterminadas, a experiência desse PRP tem-se constituído num dos elementos essenciais da formação de futuros professores, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, e, simultaneamente, possibilitado, através do diálogo contínuo, a formação continuada dos educadores atuantes das escolas-campo envolvidas.

Metodologia

Zanella, Reis, Titon, Umäu e Dassoler (2007) afirmam que a psicologia histórico-cultural se caracteriza como sendo um enfoque que busca explicações na complexidade da realidade, além de considerar a interdependência entre fenômenos e a mútua constituição de sujeitos e da sociedade de um modo geral. Vygotsky (1995) considera que o delineamento de um problema de pesquisa assim como a escolha do método se desenvolvem num movimento conjunto, completamente imbricados. Portanto, a busca do método constitui uma tarefa de extrema importância em qualquer investigação. Nesse caso, o método, além de ser adequado ao objeto que se deseja investigar, deve ser considerado «ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação» (p. 47). É com este olhar nesta direção que buscamos, nesta pesquisa, compreender a dialética da complexa trama de relações existentes entre a escola e a família a partir do olhar de futuros professores sobre uma determinada realidade vivida e historicamente situada.

Tal realidade pode ter diferentes significados para cada um dos estudantes inseridos no PRP em educação infantil que registram as suas vivências cotidianas da escola num «diário de campo *online*», que possui um formato de *blog*, aberto apenas aos professores preceptores e ao grupo de residentes daquela escola e daquele período específico. As narrativas editadas em forma de postagens ocorrem no número mínimo de três por semana, podendo haver mais caso o aluno se sinta instigado. Nesses registros recomenda-se que se preservem os nomes das personagens envolvidas, tanto dos professores como das crianças. Após cada registro no diário de campo, os professores preceptores e os colegas do grupo podem «postar» os seus comentários e oferecer apoio pedagógico para que o residente construa as suas reflexões sobre as observações na escola. Ressalta-se também que as observações registradas pelos residentes não têm temas específicos. Os alunos devem refletir sobre aquilo que dentre as interações cotidianas na escola mais lhes chamou a atenção. Nos seus relatos escritos, os temas mais recorrentes são os de cunho coercitivo, em que os educadores apresentam meios variados para disciplinar o comportamento das crianças, a rotina diária das turmas, as brincadeiras e brinquedos, as atividades pedagógicas e, por fim, as relações entre as famílias e a escola.

Participaram da residência pedagógica em educação infantil no ano de 2011, na escola pesquisada, 37 alunos divididos em três grupos por semestre. Para esta pesquisa foram triadas 454 postagens dos «diários de campo *online*» da escola investigada. Foram selecionadas as narrativas que se referiam direta ou indiretamente ao tema família-escola, o que somou um quociente de 64 relatos descritivos sobre esta temática. Algumas dessas descrições estão contempladas na íntegra na nossa análise e fazem parte de categorias importantes para a compreensão do fenômeno estudado.

A escola-campo: contexto da pesquisa e da residência pedagógica em educação infantil

A escola municipal de educação infantil investigada, participante do PRP, fica localizada num bairro periférico de uma das maiores cidades da Grande São Paulo. A comunidade é constituída, na sua maioria, por nordestinos que vieram para o estado de São Paulo à procura de melhores condições de vida, maioritariamente de trabalhadores informais e operários dos mais variados setores. Uma das peculiaridades socioculturais do bairro é que há uma parcela de imigrantes bolivianos, atraídos pelo desenvolvimento do Brasil, que fixaram as suas residências nos arredores da escola. Dessa forma existe um quociente significativo de crianças bolivianas que frequentam a instituição escolar. Notadamente, a maioria das famílias atendidas pela escola apresenta um nível de escolarização muito baixo, sendo que poucos foram os pais que completaram o ensino médio (dados da Secretaria Municipal de Educação).

O número total de crianças atendidas pela escola é de aproximadamente 796, divididas em três turnos: manhã, intermediário e tarde, com 37 professores polivalentes e dois especialistas. As crianças são distribuídas em oito turmas de creche (berçário e maternal) e 18 turmas da pré-escola (estágio I e II)¹. A direção da escola orgulha-se de coordenar uma escola no rol daquelas que mais contribuem para a participação efetiva das famílias no espaço escolar. O cartão de visita da escola, aparentemente, é o enorme trânsito de famílias que entram e saem para deixarem ou apanharem as suas crianças nos horários de troca de turnos.

¹ O estágio I contempla crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e o estágio II de 5 a 6 anos.

A análise dos dados a partir da psicologia histórico-cultural

No enfoque da psicologia histórico-cultural, referência deste trabalho, o ser humano é compreendido como um ser histórico, construído e constituído no seu próprio movimento, assim como no movimento temporal vivido nas suas relações socioculturais diretamente ligadas às condições de vida engendradas pela humanidade (Vygotsky, 1995). Partindo dessa perspectiva, a investigação dos processos que constituem as relações que famílias e escola estabelecem compreende a análise da própria palavra que expressa as falas cotidianas, as relações afetivas, as práticas dos professores, as relações entre atores escolares e as vivências cotidianas da escola. Todas essas interações são analisadas dentro de um movimento dialético contido nas contradições das relações entre as pessoas, próprias de espaços institucionalizados como é o caso da escola. Contudo, a palavra tomada aqui é expressa e transformada em informação por meio de uma grafia mediada pelo signo escrito, contido nos diários de campo dos professores em formação imersos no contexto escolar.

Neste sentido, o procedimento de análise dos dados consistiu na leitura cuidadosa de todas as «postagens» ocorridas no ano de 2011 nos «diários de campo *online*» dos grupos de alunos participantes do PRP. Posteriormente seguiu-se a organização descritiva do material de maneira a que se pudesse buscar as questões mais relevantes para a explicação do fenômeno estudado. A partir dessa organização construíram-se categorias específicas, respeitando a condição de contemplarem o movimento singular da realidade pesquisada, e buscando, no diálogo permanente com a teoria proposta, a construção da representação do objeto de estudo em temáticas que pudessem ir além da aparência, num processo de abstração e de superação da mera descrição empírica.

A realidade das famílias da escola pública de periferia urbana: um olhar dos professores em formação

A realidade vivida pela maioria das famílias das periferias dos grandes centros metropolitanos é conhecida por meio de *flashes* ou notícias veiculadas pela mídia impressa e televisiva (Rocha, 2006), mas, quando se acompanha essa realidade de perto, é visível o sofrimento diário de pais e mães que assumem a difícil tarefa de educar os seus filhos para a vida em sociedade em lugares com tantas adversidades. As dificuldades são de vários níveis e com especificidades que passam por questões econômicas ligadas às necessidades de sobrevivência, como habitação, segurança, transporte e saúde (Freitas & Mecena, 2012), até outras mais complexas relacionadas com o campo da formação moral e escolarização de crianças (Martins, 2011). Há uma

variedade de estudos que apontam as agruras vividas por essas famílias, que se encontram em situação de vulnerabilidade, no processo de inserção das suas crianças no mundo adulto (Martins & Szymanski, 2006; Yunes, Garcia, & Albuquerque, 2007) e das dificuldades inerentes à falta de políticas públicas destinadas a essa população (Cardoso & Féres-Carneiro, 2008; Cerqueira, 2010; Sarti, 2003).

Os relatos dos residentes demonstram como o contato com a realidade dessas crianças pode causar espanto tanto para os alunos que almejam ser professores, como para os próprios educadores que já estão inseridos em escolas da periferia.

Os professores não buscam desculpas na condição social das crianças. Eles fazem tudo para apresentar «um mundo» para as crianças, pois sabem que ali é o lugar que elas têm para isso. Algumas vezes eu cheguei em casa chateada, pois ouvia algumas histórias das dificuldades que a família das crianças enfrentam, algumas nem têm blusa de frio ou brinquedos para levar na sexta-feira. (Diário de campo *online*)

O contato com a escola pública oferece aos residentes a possibilidade de compreender melhor as relações institucionais e as dificuldades vividas pelas famílias. As atividades realizadas no PRP trazem muito dessas angústias vividas pelos futuros professores. A maioria percebe como a escolarização dos pais pode afetar a vida das crianças e a busca de uma escola pública de qualidade parece fazer parte das suas preocupações. Os contextos de vida das crianças que frequentam a escola pública de periferia passam a ser compreendidos de uma forma concreta e as relações do espaço familiar com o espaço escolar passam a ter uma conexão cotidiana.

Hoje, o Pedro², «brincando» com a Joana, a chamou de «filha da puta», sendo esse o fato que me assustou, pois não sabia como agir a essa cena... Perguntei do que ele a chamou (...) porém ele repetiu o xingamento com um pouco de tranquilidade, apenas um pouco envergonhado. Assim perguntei se ele sabia que era feio chamar alguém desse modo, ele disse que sabia, depois disso perguntei quem ensinou a ele essa palavra, de onde ele havia escutado, e ele disse que a mãe dele sempre chama o pai dele assim. (Diário de campo *online*)

Segundo Daniels (2003), citando Vygotsky, a pedagogia ou os processos que envolvem tal disciplina jamais poderão ser vistos como politicamente indiferentes, pois, voluntariamente ou não, pelo próprio trabalho que se faz sobre o desenvolvimento da psique, a educação escolar sempre adotou um padrão social particular, uma linha política, ligada diretamente à classe

² Todos os nomes de pessoas apontados neste trabalho são fictícios, de modo a garantir o sigilo e o comprometimento ético necessários neste tipo de investigação.

social dominante que guiou ou guia os seus interesses. Nesse sentido, as práticas dos professores da escola investigada parecem repetir modelos educacionais que se operam em escolas de classes sociais privilegiadas. Apesar de apontarem a importância do diálogo permanente da família e buscarem realizar interações com os pais e outros responsáveis das crianças no cotidiano, já que os pequeninos são entregues na porta da classe, as educadoras ainda utilizam outros meios mais complexos para pedirem uma simples autorização dos pais. As crianças demonstram perceber a distância que separa alguns membros das suas famílias com a escrita e os signos vividos na escola. A pouca escolarização dos pais e a impossibilidade de responderem a bilhetes, a recados e orientações apontados pelas professoras nas agendas das crianças retrata essa questão.

A professora pediu as agendas para colar os recados, que na verdade era uma autorização para os pais assinarem caso a criança fosse dançar na festa junina. Um aluno entregou a agenda e perguntou para a professora como ele deveria fazer pois a mãe dele não sabia ler. A professora respondeu que a tia dele sabia, dessa forma ele ficou mais despreocupado. Para alguns alunos ela dizia para entregar para a vovó assinar, para outros, para os pais, percebi a importância de conhecer a família da criança e fazer as anotações sobre esses detalhes que fazem a diferença. (Diário de campo *online*)

Como apontado no diário de campo, a professora demonstrou conhecer a família das crianças, incluindo peculiaridades sobre os seus membros, apontando por exemplo aqueles que eram ou não alfabetizados, o que nos parece positivo nessa relação. Nos casos em que a escola não tem esse acesso direto às famílias, essas interações podem ser prejudicadas.

A visão da escola sobre as famílias: crenças, preconceitos e atitudes

Pesquisas como as de Varani e Silva (2010), Polonia e Dessen (2005) e Paro (2007) apontam que ao longo da história a família tem sido culpabilizada pelo sucesso ou fracasso das crianças na escola. O contexto de vida das famílias e o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos tem sido alvo de ataques de professores e pesquisadores em busca de respostas para o sucateamento da escola pública brasileira. As famílias mais pobres são, na maioria das vezes, o grande alvo dessas investidas, presumindo-se que pela insuficiência de conhecimentos científicos, devido à reduzida escolarização, se mostram incapazes de orientar ou ajudar as crianças nos processos exigidos pela vida escolar.

As investidas da escola e o discurso social carregado de preconceitos pode por vezes contaminar a visão dos alunos residentes. Nesses momentos, a partir da possibilidade de discussão

online no *blog* (diário de campo), os professores preceptores, assim como os colegas que participam do PRP na mesma escola, podem discutir o assunto dando sugestões e opiniões sobre as questões levantadas.

O que me chamou a atenção mesmo é que um aluno fez cocô na calça, ele estava com diarreia. A professora prontamente deu banho nele (...), mas na hora em que foi procurar uma roupa em sua mochila não havia nada. Ela tentou localizar a família por vários telefones mas não conseguiu. Então pegou uma fralda da turma mais nova, e conseguiu uma calça que estava perdida na escola. Fiquei olhando pra aquela criança, envergonhada de ter feito cocô na roupa, com dor na barriga, e ainda de fraldas e com outra roupa, que nem cabia nela. Foi inevitável que as outras crianças ficassem perguntando sobre o que tinha acontecido, e o menino ficou calado. Quando sua irmã veio buscá-lo a professora disse que isto já havia acontecido outras vezes, e que a mãe deveria deixar uma troca de roupa na mochila ou ao menos atender um dos telefones que deu pra contato. Até que ponto as mães acreditam que é obrigação das professoras da creche ter uma postura que não seja a pedagógica. A professora está lá para educar, ensinar, socializar entre outras coisas e não para apenas «cuidar» da criança. Eu ainda não consigo entender o descaso de uma mãe com o próprio filho. Mas acredito que seja bom eu presenciar diversas situações, e aprender com elas. A escola não é o mundo mágico e perfeito que às vezes imaginamos. (Diário de campo *online*)

Além de discutir a questão do cuidar e educar levantada pela aluna, diante de outros comentários que culpabilizavam de alguma forma a família, postados no seu diário de campo, colegas e professores fizeram comentários e discutiram os questionamentos, como neste fragmento de postagem: «não podemos julgar as famílias, principalmente quando são pobres e moradoras de bairros periféricos com pouca infraestrutura. Historicamente as famílias vêm sofrendo toda a sorte de julgamentos e culpas. Precisamos pensar melhor sobre isso» (comentários da preceptora no diário de campo *online*).

Ao mesmo tempo em que a escola se tenta aproximar das famílias, não reconhece pais e mães como capazes de educar adequadamente. Alguns preconceitos relativos às crianças e às suas famílias são vivenciados pelos alunos residentes diariamente a partir das falas e atitudes das professoras que os acompanham na classe.

Fiquei bastante contente com a postura das crianças! B., I., J. e E. são crianças muito caladas e as professoras constantemente reclamam disso: «J. é assim! Não fala nada, é apática...»; «I. não fala! A mãe dele o colocou na creche para ver se melhora, mas ele não desenvolve bem»; «B. é mimada, não fala na escola! Essa menina me irrita!»; «E. é assim mesmo! Não acompanha. Falta muito! Não sabe muita coisa...». Como esses comentários são frequentes eu fiquei muito contente com a forma como eles se relacionaram hoje e pensei que a professora também ficaria, mas não foi isso que aconteceu! A professora brigou com I. muitas vezes «Você tá que tá hoje

hein I.? Ou é mudo ou não para agora?»; «Olha a E. tem voz é?»; «A B. fez birra hoje antes de entrar! Porque é que a B. fez birra? Não sabe falar? Só faz birra? Hoje tá falante». (Diário de campo *online*)

Estudos clássicos de Patto (1999) indicam a forma como as famílias pobres são vistas pela escola pública no processo histórico da sociedade capitalista. As desigualdades sociais, em vez de serem compreendidas pela ausência de oportunidades igualitárias para todos, passaram a ser justificadas pelas desigualdades raciais, individuais ou socioculturais. Os trabalhos dessa autora explicitam que no século XX o fracasso da escola em educar as crianças se justifica pela crença na existência de culturas inferiores e de ambientes privados de estímulos, assim como de famílias com patologias variadas, que por sua vez acabam por ser responsáveis por desajustes e distúrbios infantis. A tese da carência cultural defendida nos anos 1970 parece ser ainda fortemente defendida nas falas dos educadores da escola pública, observada a partir da lente dos residentes:

Por vezes ouvi asserções sobre a família e o caráter dos alunos, (pré)conceitos das professoras baseados no que as professoras observam nas relações familiares dos alunos, como por exemplo: «Ah esse aí não vale nada, mas também com a mãe que tem»; «Ah esse daí é sem noção (...) são sem noção, fazendo rimas com o nome do aluno»; «Mas também tinha que ser, esse daí não vale bosta»; «Você acha que os pais ligam, os pais não estão nem aí, você acha que eu vou ligar?». (Diário de campo *online*)

Ainda que as crianças sejam oriundas de camadas menos privilegiadas da população, a escola tem o dever de oferecer um ambiente que não seja apenas acolhedor, mas que possibilite outras maneiras de se viver socialmente. Afinal, além da família, a escola é uma das agências que cumpre o papel de socialização da criança pequena. Entretanto, os atores escolares devem estar atentos para conhecer a realidade da criança e os seus contextos sociais e históricos de vida, oferecendo novas ferramentas de pensamento e desenvolvimento.

A participação dos pais e da comunidade na escola favorece parcerias necessárias na busca de recursos para o desenvolvimento da criança e é defendida pela maioria dos educadores. Contudo, o que se espera da escola é que faça o que lhe cabe, não delegando às famílias e à comunidade aquilo que é sua obrigação. Como aponta Paro (2007), não basta a permissão formal da escola para que as famílias participem da sua administração e não se deve esperar que os pais prestem uma ajuda unilateral à instituição escolar, nem mesmo que a escola repasse parte daquilo que é sua tarefa aos pais. A escola não pode exigir que as famílias participem de algo que não têm condições de dar conta, sendo dever da instituição de ensino fazê-lo. O que os dados parecem confirmar é que a escola não tem conseguido compreender o que significa, ou de que modo se dá, a participação das famílias no processo educativo das suas crianças.

Certo dia as professoras estavam escrevendo um projeto, e elas me pediram ajuda sobre como escrever para que ficasse «politicamente e pedagogicamente correto». Chegamos ao ponto comunidade, e eu perguntei para elas se os pais participavam, elas disseram que sim, que os pais mandavam os materiais para fazer os instrumentos musicais. Então será esse o papel que cabe à família? Suas opiniões, seus desejos, não contam na formação dos seus filhos? (Diário de campo *online*)

Alguns alunos residentes impressionam-se ao ver como as professoras tratam as famílias nas poucas vezes que as encontram formalmente. Nessas ocasiões, na maioria em reuniões de pais, parece haver uma realidade recíproca: as professoras não conseguem estabelecer uma comunicação positiva com as famílias e essas não veem a hora de poder estar longe dos olhares da escola.

Os pais das crianças, em sua maioria, chegam para a reunião querendo ir embora, perguntando o que as professoras querem e onde é preciso assinar, são poucos os que chegam animados, querendo detalhes e informações sobre o passeio (zoológico): motivo para a reunião. (...) Após todos os informes, alguns pais assinam, outros tiram algumas dúvidas com as professoras, mas o que fica claro é que as professoras não fazem tanta questão da presença das crianças no passeio, para elas, quanto menos crianças menor o trabalho, a importância pedagógica da atividade em nenhum momento foi apresentada. Vários foram os comentários por parte das professoras durante o momento da autorização, com a intenção de evitar a ida da maioria. Nesse momento pude perceber que a relação das professoras com a maioria dos responsáveis pelas crianças (mãe, pai, avós) não é das melhores, existe uma grande distância entre eles, em alguns poucos casos percebi que já existe um incômodo pessoal. (Diário de campo *online*)

Como aparece na narrativa da residente, não é apresentada nenhuma explicação sobre a importância pedagógica de uma determinada atividade para as famílias. Pode-se supor que os educadores não veem nos pais a necessidade nem a capacidade suficiente para compreender tais explicações, sobretudo pela suposição de que dispõem de baixo capital cultural. Entretanto, alguns preconceitos em relação à família pobre são quebrados quando a escola acredita na possibilidade de outros adultos, que fazem parte do ambiente familiar, poderem contribuir para a aprendizagem das crianças. Uma das residentes narra uma proposta de participação das famílias na lição de casa das crianças.

A ciranda de livro é uma atividade semanal, sempre iniciada nas sextas-feiras. Duas crianças são escolhidas pelas professoras, cada uma delas recebe e leva para casa um livro de história e um caderno de relatos. A história deve ser lida durante o final de semana com a mãe ou outra pessoa da família. Na segunda-feira a criança reconta o que leu em sua casa para o restante do grupo. No caderno de relatos a mãe ou o familiar descreve as sensações que surgiram durante a leitura do livro, se gostaram ou não, se sugerem outros livros. (...) A mãe

de Bruna escreveu no caderno de relatos que, não só ela mas os outros familiares presentes, também participaram da leitura, e se agradaram com a «lição de casa». O legal é vermos a participação de cada família nesta atividade das crianças. (Diário de campo *online*)

Segundo Carvalho e Serpa (2006), o processo de envolvimento das famílias com a escola dos seus filhos pela via do dever de casa encontra-se fundamentado no pressuposto de um modelo de família «com capital econômico, cultural e escolar, geralmente com uma mãe disponível e uma estrutura doméstica de apoio às atividades escolares» (p. 35). Entretanto, a escola esquece-se de considerar as diferenças entre modelos de organização pedagógica e modelos de organização familiar, desrespeitando as inúmeras configurações familiares, assim como as relações assimétricas de gênero, que atribuem a responsabilidade do cuidado das crianças às mulheres. A escola demonstra ter-se acostumado tanto com a não participação dos pais na educação escolar dos seus filhos que parece haver uma certa atitude de espanto diante de situações em que o trabalho da família se mostra eficaz.

As professoras ficaram surpreendidas por ele ter escrito seu nome completo, e não ter apenas decorado, pois ele sabia o nome de cada letra que compunha o nome dele. (...) concluímos que essa sabedoria que o João já possui veio da mãe ou de algum membro da família dele, pois percebemos a dedicação que a mãe do João tem com a escola diante de muitos fatores (...) Ela se preocupa bastante com os pedidos que a escola faz e parece «ensinar conteúdos escolares» ao seu filho em casa, pois percebemos que ele tem algumas sabedorias «escolares» a mais que as outras crianças pois, além do nome, ele disse um dia, «Faltam seis crianças para ir embora», a professora um pouco assustada, contou quantas pessoas haviam e realmente haviam seis crianças contando com ele. (Diário de campo *online*)

Estudos de Bonamino, Alves, Franco e Cazelli (2010), baseados no conceito de capital cultural de Bourdieu, defendem que, apesar de muitas famílias possuírem alto capital econômico, não garantem que os recursos educacionais sejam disponibilizados para apoiar o processo de escolarização dos seus filhos. Em contraste, outras famílias que detêm baixo capital econômico são capazes de mobilizar um alto grau de capital social, disponibilizando às suas crianças os recursos educacionais que favorecem um desempenho acima da média geral. Os achados desses autores corroboram a ideia de que o capital social baseado na família, principalmente em países com realidades socioeconômicas semelhantes à do Brasil, tem suma importância para a vida e a escolarização dos filhos.

Outra prova de que as famílias estão atentas ao desenvolvimento integral das suas crianças está nas situações em que os pais cobram medidas da escola, principalmente quando há a percepção de riscos à integridade física ou emocional dos seus filhos:

Um outro caso da minha sala é de um menino que vive levando mordidas e arranhões e não se defende. Na semana passada ele levou três mordidas apenas em um dia e os pais foram na escola, conversaram com a coordenadora e as professoras juntos, reclamando e dizendo que se essa situação permanecesse eles iriam tirar o menino da escola. As professoras agora se dividem e cada dia uma fica responsável por prestar atenção a ele. Essa foi a maneira que elas encontraram de ficarem atentas e não deixá-lo mais levar mordidas. (Diário de campo *online*)

A escola, portanto, precisa de compreender que não é porque uma família vive numa comunidade periférica e passa por várias adversidades que não é capaz de participar ativamente da vida escolar dos seus filhos e de fazer uso de recursos psicológicos ou sociais imprescindíveis para o desenvolvimento de uma criança pequena.

A participação das famílias: alguns caminhos e descaminhos

Todos parecem concordar que o envolvimento efetivo da família na vida escolar da criança pode gerar inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento, além de propiciar uma participação mais democrática de pais e mães nas políticas escolares. Contudo, o que a maioria dos estudos e investigações sobre a relação das famílias com a escola afirma, sobretudo do ponto de vista dos agentes escolares, é que o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos compreende basicamente a presença das famílias nas reuniões de pais e a colaboração com os deveres de casa das crianças (Carvalho, 2004; Carvalho & Serpa, 2006). A instituição escolar investigada neste trabalho afirma estar de portas abertas para as famílias e a primeira impressão que se tem quando se chega à escola é que essa é uma verdade incontestável, como assinalam as narrativas dos residentes.

Sobre o ambiente escolar, observei que os pais têm total acesso ao espaço interno da escola, os corredores estão repletos de desenhos elaborados pelos alunos, dispostos na altura das crianças, para que elas e seus pais possam olhar esses desenhos... Estas são minhas primeiras impressões... Esses pais vão levar e buscar seus filhos na porta da escola ou da sala de aula, e penso que esse seja um contato fundamental para a interação entre a escola e a família. (Diário de campo *online*)

Embora a escola tenha a intenção de estreitar os laços com as famílias, muitas vezes demonstra dificuldade em compreender o que de fato espera dessas pessoas e quais os limites e as possibilidades dessa complexa participação. Ao mesmo tempo que se diz aberta aos pais, impõe barreiras e situações em que impera a autoridade, demonstrando quase um desconforto

com a presença de familiares das crianças nos espaços escolares. Algumas ocorrências demonstram um teor quase de desumanidade, como nessa situação descrita por uma residente no seu primeiro dia de imersão na escola:

Antes mesmo de adentrar na escola comecei a observar algumas coisas que estavam acontecendo. Vi que algumas mães da comunidade aguardavam sob o sol forte, a abertura do portão. Mais tarde soube que estas mães foram até a escola para fazer inscrição para o próximo ano letivo. Uma dessas mães pediu à agente de portaria para que pudesse entrar e aguardar nos bancos que ficavam à sombra. No entanto a agente não permitiu. Os bancos continuaram vazios, enquanto as mães com seus bebês de colo aguardavam em pé o momento de entrada na escola. Esta foi a primeira impressão que tive da relação que a escola procura estabelecer com a comunidade. Isto me causou espanto. (Diário de campo *online*)

Em relação à participação política dos pais na escola ou em espaços em que teriam alguma possibilidade de exercer influência na tomada de decisões, alguns residentes apontaram uma situação em especial que chama bastante a atenção.

Hoje, todas as escolas da rede municipal fizeram uma reunião para discutir a nova ficha descritiva, que agora mudou de nome para «registro-síntese do processo avaliativo». Os pais também foram convidados para participar desta reunião, porém, os poucos que vieram não ficaram dentro da sala por mais de meia hora. Ficavam incomodados, pareciam nervosos. Uma das mães que se sentou perto de mim disse que iria embora porque ali não era «lugar para ela». De fato, parecia mesmo não ser, pois em nenhum momento as mães que estavam ali presentes foram convocadas para darem sua opinião. Penso também que a primeira coisa que fez com que aquelas mães não se reconhecessem naquele ambiente do qual elas também fazem parte foi a linguagem. (...) A prefeitura enviou um texto para ser lido pelas professoras, e durante esta leitura as mães faziam expressões como se não estivessem compreendendo o que estava sendo lido. Aquelas palavras não fazem parte do meio social em que elas vivem, é um vocabulário diferente; portanto, é natural que não compreendam. Imagino que elas se sentiram diminuídas por não entenderem e, por isso, não participaram e foram embora. No entanto, se a pessoa que estava dirigindo a reunião tivesse dito aquilo com outras palavras e as tivesse convocado para expressar suas opiniões, elas provavelmente se sentiriam mais à vontade. (Diário de campo *online*)

Considerando que o homem se humaniza a partir da interação social, Vygotsky (1995) e seus colaboradores debruçaram-se sobre o estudo da linguagem e as suas implicações para o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana. Além do caráter mediador dos instrumentos (trabalho), atribuíram especial ênfase à linguagem (signos) no desenvolvimento histórico-social humano. Considerando a importância da linguagem e da comunicação, objeto privilegiado de mediação entre os homens, o estrato retirado das narrativas das residentes

demonstra que a instituição escolar parece utilizar a linguagem escrita ou verbal como um poderoso mecanismo de poder, que, embora sutil, tem a força de subjugar e excluir. A comunicação entre os agentes escolares e a família veiculada na escola em situações como a descrita anteriormente, assim como em outros momentos que implicam a relação direta com os pais, é carregada de sentidos e significados produzidos a partir de uma ideologia da classe social dominante, linguagem institucionalizada, a que poucos podem ter acesso, como a narrativa apontada por uma residente no seu diário de campo:

Quando escutei a fala de uma mãe, «eu estou vendo que isso aí é só pra vocês, não é para mim não», na reunião sobre o registro-síntese, fiquei pensando qual é o papel da escola, como ela exerce a sua função social?

O que ocorreu na escola, nessa tentativa dos órgãos oficiais de educação de aproximar a família das decisões nos espaços escolares, pode ser visto em outros estudos, como o de Ribeiro e Andrade (2006), que constataram que a fórmula família-escola, no modo como tem vindo a ocorrer na realidade concreta, apenas perpetua a exclusão de parte das camadas populares da escola pública. Embora a assimetria na relação família-escola seja negada, é constantemente utilizada na manutenção das relações que ocorrem institucionalmente. «Ao negar esta assimetria, a escola termina assumindo seu local de poder, estabelecendo uma relação instituída com os pais, sem conseguir, no entanto, uma aliança eficaz» (*ibidem*: 393).

Sobre o ocorrido, cabe questionar se o simples fato de convidar os pais para reuniões ou para outros espaços de discussão e tomada de decisão na escola pressupõe que os mesmos participem, efetivamente, de forma democrática nas implementações ou resoluções políticas e pedagógicas. Ressaltamos que sem espaços de verdadeiro diálogo, em que as famílias consigam dominar a linguagem utilizada pelos agentes escolares, e que favoreçam o exercício de reflexão crítica, só poderá reproduzir-se e manter-se o *status quo* institucional, ficando as mesmas incapazes de dar sugestões ou contribuições para a melhoria da educação dos seus filhos.

A família na escola: algumas experiências positivas

As relações entre a família e a escola foram mudando paulatinamente no decorrer da história e aquilo que era papel exclusivo dos pais passou a ser incorporado nos programas escolares. Em contrapartida, ainda que a passos lentos, a família foi tomando o seu espaço no interior da escola. Nogueira (2006) defende que as relações entre escola e família, ainda que permeadas de conflitos e contradições, foram intensificadas de um modo nunca antes conhecido. A presença dos pais nos espaços escolares, assim como a participação conjunta em ati-

vidades variadas, foi ocorrendo através de formas cada vez mais diversas. Em algumas escolas, é comum atualmente o contato direto de pais com professores e outros agentes escolares no dia a dia da criança nos seus momentos de entrada e saída. Percebe-se que cotidianamente

os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. Hoje há palestras, cursos, jornadas e «festas da família», a agenda escolar do aluno, os bilhetes, os contatos telefônicos. (*ibidem*: 164)

Buscando uma interação maior com a família, a escola pesquisada trabalha no sentido de fazer com que pais e mães possam participar mais ativamente das atividades escolares e, por meio de projetos variados, vislumbra atingir essa meta. Sendo assim, há experiências que classificamos como positivas, ainda que seja mínimo o quociente de pais envolvidos.

Atentas à necessidade de envolver os pais e na escola, as professoras convidaram os pais das crianças a participarem da hora da leitura. O convite foi feito na reunião e alguns pais mostraram disponibilidade para o projeto. (...) Na última semana, apenas duas mães compareceram à escola e em dias diferentes para contar uma história às crianças. (...) Assim como as crianças, as mães aproveitaram bastante a oportunidade de troca e aprendizagem estabelecida. Após a leitura, sobrou um tempo até o horário da saída, então as mães foram convidadas a brincar com as crianças, o convite foi muito bem aceito e a brincadeira (cabra-cega) foi divertida para todos. (Diário de campo *online*)

Outra experiência observada pelos residentes que parece ter sido bastante positiva foi a festa da família: um evento que a escola realiza todos os anos com apresentações das crianças. A comemoração parece ter sido criada para substituir a festa do dia das mães, para não excluir aquelas crianças que não têm a mãe como no tradicional modelo de família nuclear.

Após a apresentação das turmas, cada criança seguiu para a sala com seus pais e familiares que estavam presentes. No berçário II realizamos algumas brincadeiras (...) para que os pais e familiares pudessem presenciar um pouco da rotina das crianças e lembrar seus tempos de pequenos também, e no final registraram em uma cartolina o que este dia significou para eles. Os pais e familiares adoraram e aproveitaram muito cada momento ali com suas crianças. Eu tinha uma visão de que estes pais eram um pouco distantes de seus filhos, mas ainda bem que me provaram estar enganada, eles são muito próximos e unidos! (Diário de campo *online*)

A narrativa da residente mostra o quanto a escola e o discurso social podem estar equivocados em relação ao comportamento das famílias de classes populares. Na oportunidade de encontro da escola com os pais foi possível observar o quanto os adultos da família são afe-

tuosos com as suas crianças e vice-versa, desconstruindo ideias e preconceitos em relação ao cuidado dos pais com os seus filhos.

Considerações finais

A relação família-escola e as possíveis implicações dessa parceria no desenvolvimento da criança têm sido alvo de pesquisas e políticas públicas. Com o objetivo de compreender a visão de alunos do curso de formação de professores num PRP sobre as relações entre a escola e a família, este trabalho trouxe elementos para a reflexão sobre como a escola pública e a figura dos seus atores tem interagido com crianças e famílias das camadas menos favorecidas da população. A partir da experiência vivida e relatada pelos alunos nos seus cadernos de campo, pode-se ter um panorama geral de como as relações entre esses dois expoentes – escola-família – podem ter pontos que precisam de ser refletidos, como também outros elementos positivos passíveis de serem alcançados nessa complexa trama.

Os dados da investigação apontam para uma escola que, ao mesmo tempo em que reitera a importância da participação da família na educação escolar, se mostra desprovida de elementos para lidar com as famílias menos favorecidas, com pais com baixo capital cultural ou com famílias que não seguem um modo de funcionamento previsto no modelo da tradicional família nuclear. A participação da família, portanto, torna-se restrita com algumas prescrições previstas pela própria instituição escolar, buscando a regulação dessa difícil relação.

Embora as interações da escola com as famílias não sejam muito harmoniosas, ressaltamos, a partir das narrativas dos professores em formação nos seus diários de campo, a importância desse vínculo. Pela quantidade de informações com a temática das relações familiares registradas pelos alunos do PRP, pode-se constatar o quanto o diálogo entre família-escola se mostra relevante dentro dos espaços escolares, principalmente no que se refere à educação de crianças pequenas.

Outra questão que se mostrou relevante foi a utilização do «diário de campo *online*» para que os dados fossem descritos cotidianamente a partir de vários olhares. É importante salientar que o uso de instrumentos tecnológicos, como o que foi usado nesta experiência, se traduz num recurso indispensável para a pesquisa em formação de professores, com possibilidades de contato diário com os alunos em formação, imprescindível na compreensão das experiências vivenciadas e dos questionamentos suscitados, assim como no compartilhamento de especificidades do mundo escolar vivido por vários atores em diferentes turmas e momentos.

Contacto: Estrada do Caminho Velho, 333 – Bairro dos Pimentas, CEP: 07252-312. Guarulhos – Brasil
Email: edna.martins@unifesp.br

Referências bibliográficas

- Bonamino, Alicia, Alves, Fátima, Franco, Crespo, & Cazelli, Sibebe (2010). Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: Um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 487-499.
- Cardoso, Cláudia L., & Féres-Carneiro, Terezinha (2008). Sobre a família: Com a palavra, a comunidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8(2), 523-539.
- Carvalho, Maria E. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58.
- Carvalho, Maria E., & Serpa, Marta (2006). Dever de casa: Visões de mães e professoras. *Olhar de Professor*, 9(1), 31-46.
- Cerqueira, Monica (2010). Pobreza, periferia e diversidade cultural: Desafios para a saúde. *BIS: Boletim do Instituto de Saúde* (impresso), 12(2), 138-142.
- Costa, Jorge A. (2003). Projectos educativos das escolas: Um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24, 1319-1340.
- Daniels, Harry (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola.
- Freitas, Marcos C., & Mecena, Elizane H. (2012). Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: Notícias de Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 195-203.
- Gomes, Jerusa V. (1995). Relações família e escola? Continuidade/descontinuidade no processo educativo: A autonomia e a qualidade do ensino na escola. *Série Idéias*, 16, 84-96.
- Martins, Edna (2011). Família em situação de risco e rede social de apoio: Um estudo em comunidade de periferia metropolitana. *Revista Ambiente & Educação*, 4(1), 60-71.
- Martins, Edna, & Szymanski, Heloisa (2006). Brincadeira e práticas educativas familiares: Um estudo com famílias de baixa renda. *Interações*, 11(21), 143-164.
- Moretti, Vanessa D. (2011). A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática: O caso da residência pedagógica da UNIFESP. *Revista Educação (online)*, 34, 385-390.
- Nogueira, Maria A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, 31(2), 155-170.
- Paro, Vitor H. (2007). *Qualidade do ensino: A contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Patto, Maria H. (1999). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Polonia, Ana, & Dessen, Maria (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Ribeiro, Daniela, & Andrade, Antonio (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(35), 385-394.
- Rocha, Simone M. (2006). Debate público e identidades coletivas: A representação de moradores de favela na produção cultural da televisão brasileira. *Intexto*, 14(1), 1-21.

- Sarti, Cinthia (2003). *A família como espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez.
- Silva, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada*. Porto: Afrontamento.
- Silveira, Luiza, & Wagner, Adriana (2009). Relação família-escola: Práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.
- Szymanski, Heloisa (1994). Significado de avaliação para mães de uma escola estadual da região central de São Paulo. *Série Idéias*, 22, 69-74.
- Szymanski, Heloisa (2001). *A relação família-escola: Desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.
- Varani, Adriana, & Silva, Daiana (2010). A relação família-escola: Implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229), 511-527.
- Vygotsky, Lev (1995). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Yunes, Maria, Garcia, Narjara, & Albuquerque, Beatriz (2007). Monoparentalidade, pobreza e resiliência: Entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 444-453.
- Zanella, Andréa V., Reis, Alice, Titon, Andréia, Urnau, Lílian, & Dassoler, Tais (2007). Questões de método em textos de Vygotsky: Contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33.