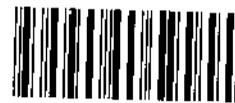


SHALIMAR SILVIA DOS SANTOS MAXIMO



1290000284



FE

TCC/UNICAMP M45e

**ESCOLA E FAMÍLIA
TENSÕES E AMBIGÜIDADES DE UMA
RELAÇÃO HISTORICAMENTE
PRODUZIDA**

CAMPINAS/SP

2001

| | |
|--------------|---------------|
| UNIDADE..... | FE |
| Nº CHAMADA: | TCC - UNICAMP |
| | M45e |
| V..... | |
| TOMBO..... | 284 |
| PROC..... | 024/2003 |
| C..... | D: X |
| PREÇO..... | 11,00 |
| DATA..... | 05.11.03 |
| Nº CPD..... | Bib = 309507 |

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

| | |
|------|---|
| M45e | Maximo, Shalimar Silvia dos Santos. Escola e família : tensões e ambigüidades de uma relação historicamente produzida / Shalimar Silvia dos Santos Maximo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001. Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Família. 2. Pais e professores. 3. Preconceito. 4. Participação. 5. Controle social. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. |
| | 01-0197-BFE |

SHALIMAR SILVIA DOS SANTOS MAXIMO

**ESCOLA E FAMÍLIA
TENSÕES E AMBIGÜIDADES DE UMA RELAÇÃO
HISTORICAMENTE PRODUZIDAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência
parcial para o curso de
Pedagogia da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob a
orientação Prof.^a Roseli A. Cação
Fontana.

**CAMPINAS/SP
2001**

Prof^a Roseli A. Cação Fontana
Orientadora

Prof.^a Heloísa Helena Pimenta Rocha
2^o Leitor

*Este trabalho é dedicado ao meu
esposo Fernando.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela capacidade que me deu e por todas as pessoas com as quais Ele me cercou, dentre elas:

Meu esposo Fernando por ter acreditado em meu potencial, ter incentivado e como ele mesmo diz, ter investido em mim.

Meus pais, por todo o carinho que tiveram cuidando da netinha Sara. De minha mãe, quero destacar todo o seu esforço em auxiliar na minha escolarização, registrado em minhas lembranças pelos ditados que me aplicava durante as férias escolares. De meu pai, destaco herança do gosto pela leitura e pela organização.

Meu sogros, pelas orações que com certeza me sustentaram durante essa caminhada.

Minha professora, orientadora e amiga Roseli Fontana por todo o aprendizado que me proporcionou até mesmo num simples bate-papo. Sua paciência e seu conhecimento farão parte de minhas referências acadêmicas, e sua pessoa está naquele rol de amigos especiais que compõe nossa vida.

Minha filha Sara, que através de sua pouca idade mostrou-me que podemos tirar forças de onde menos imaginamos.

CORAÇÃO

*Lembrança, quanta lembrança
dos tempos que já lá vão!
Minha vida de criança,
minha bolha de sabão!*

*Infância, que sorte cega,
que ventania cruel,
que encurrada te carrega,
meu barquinho de papel!*

*Como vais, como te apartas,
e que sozinho que estou!
- O' meu castelo de cartas,
quem foi que te derrubou?!*

*Tudo muda, tudo passa
neste mundo de ilusão;
vai para o céu a fumaça
fica na terra o carvão.*

*Mas sempre sem que te iludas
cantando no mesmo tom,
só tu coração não mudas,
porque és puro e porque és bom!*

GUILHERME DE ALMEIDA

| | |
|---|-----------|
| ""INTRODUÇÃO..... | 2 |
| 1 - RELAÇÕES FAMÍLIA/ESCOLA..... | 8 |
| 1.1 CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS DESSA RELAÇÃO..... | 8 |
| 1.1.1 DA HIGIENE EUROPÉIA A FAMÍLIA BRASILEIRA..... | 8 |
| 1.1.2 A DESQUALIFICAÇÃO DA UNIDADE FAMILIAR COMO SISTEMA EDUCATIVO..... | 11 |
| 1.1.3 A ESCOLA - O CAMINHO PARA A INTERVENÇÃO..... | 15 |
| 1.1.4 O CONSELHO DE ESCOLA, APM'S E REUNIÕES DE PAIS E PROFESSORES..... | 18 |
| 2- LEITURAS ATUAIS DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA..... | 24 |
| 2.1 A CULPABILIZAÇÃO FAMILIAR FRENTE AO FRACASSO ESCOLAR..... | 24 |
| 2.2 AS NOVAS SOLICITAÇÕES PARA AS FAMÍLIAS HOJE..... | 28 |
| 3. O RECORTE METODOLÓGICO: A COMPLEXIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR.. | 30 |
| 3.1. DO COTIDIANO DA ESCOLA..... | 30 |
| 3.2 A LINGUAGEM A PARTIR DE BAKHTIN..... | 36 |
| 4. AS RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS. | 41 |
| 4.1 DOS PROCEDIMENTOS..... | 42 |
| 4.2 DA PESQUISA..... | 43 |
| 4.3 UMA RELAÇÃO DE COBRANÇA..... | 46 |
| 4.3.1 PARTICIPAÇÃO ATRAVÉS DA PRESENÇA FÍSICA..... | 46 |
| 4.3.2 PARTICIPAÇÃO FINANCEIRA..... | 51 |
| 4.3.3 PARTICIPAÇÃO RESTRITA E CONTROLADA..... | 53 |
| 4.3.4 PARTICIPAÇÃO ATRAVÉS DE ATITUDES..... | 55 |
| 4.4 UMA RELAÇÃO DE VIGILÂNCIA E CONTROLE..... | 56 |
| 4.4.1 VIGILÂNCIA E CONTROLE DA DIRETORA..... | 58 |
| 4.4.2 VIGILÂNCIA E CONTROLE SOBRE OS PROFESSORES..... | 60 |
| 4.4.3 VIGILÂNCIA E CONTROLE SOBRE OS PAIS E ALUNOS..... | 62 |
| 4.5 UMA RELAÇÃO DE PRECONCEITOS..... | 67 |
| 5. OUTRAS VOZES NA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA..... | 75 |
| 5.1 VOZES DOCES E ESVAZIADAS..... | 75 |
| 5.2 VOZES REVELADORAS..... | 77 |
| 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 80 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 86 |
| ANEXOS..... | 91 |

INTRODUÇÃO

Nos meios de comunicação, há muito discute-se sobre a crise vivida pela família brasileira, fruto da economia do país ou da desmoralização pela qual passa nossa sociedade atualmente. A família, caracteristicamente considerada de âmbito privado, sofre fortes influências do público e é modificada por ele. Sua dinâmica interna é modulada pela ação que o Estado exerce diretamente sobre ela, pelo desenvolvimento sócio-econômico, culminando assim, em um quadro preocupante, diretamente ligado à situação de pobreza e ao perfil de distribuição de renda do nosso país (Ferrari & Kaloustian 2000).

Em função disso, a família brasileira voltou a ser alvo de discussões dentro das universidades e do parlamento. As pesquisas mais recentes apontam a família como lugar privilegiado de proteção do indivíduo e de pertencimento a um campo relacional (Martin *apud* Carvalho 2000). Como espaço de socialização, ela garante *“os vínculos relacionais que previnam os riscos de isolamento social decorrentes da ausência de trabalho mas igualmente da sociedade urbanizada, ‘televisiva’ e ‘telemática’.* (Carvalho 17:2000). Como espaço de trocas afetivas, de divisão de responsabilidades, de convivência coletiva e individual, desempenha um importante papel na educação formal (Ferrari & Kaloustian 2000).

No entanto, o reconhecimento da família como agente educativo, nem sempre foi consensual. As relações entre a família e a educação formal, no âmbito das relações capitalistas, sempre foram palco de disputas e tensões. Desde o século XVIII, a família vem sendo desqualificada pelo Estado a educar sua prole, ocupando, junto à escola apenas o papel de coadjuvante.

Esse processo de desqualificação não apenas destituiu a família de seu papel educativo, como instaurou um modelo familiar considerado “perfeito”, “válido” e “único”, homogeneizando e hierarquizando, em uma escala de normalidade, modos de relação necessariamente diversos, em uma sociedade marcada por agudas diferenças sociais.

O imaginário coletivo carregado de expectativas impregnadas por essas idealizações, sendo algumas delas a da família nuclear (pai, mãe e filhos), a família como espaço de cuidados, proteção, e que efetiva e sadiamente promove a inclusão

de seus membros na sociedade, desconsidera que essas características são possibilidades e não garantias, dado o contexto social no qual as famílias vivem, carregados de diversos problemas sócio-econômicos (Carvalho 2000).

Considerados em suas condições sociais de produção, os problemas que atingem as famílias são de natureza diversa. Eles vão desde a exploração e abusos de seus membros física e mentalmente até as barreiras culturais, impedindo que seus membros exerçam de fato sua cidadania, de deveres e direitos. No entanto, frente às idealizações, mais do que a análise das condições sociais de produção desses problemas, o que prevalece é a culpabilização da família pelos fracassos de seus membros em se integrarem na sociedade sob quaisquer formas, tidas como legítimas pela mesma.

Discute-se muito sobre a questão dos membros mais novos: as crianças. Ora faveladas, ora menores de rua, ora abandonadas, ora fracassadas e excluídas da escola. Elas são manchetes de jornal e vítimas da violência, que precisam de apoio. Por trás dessa discussão percebe-se a hegemonia de um pensamento sutil de que isso “é fruto da irresponsabilidade do casal” (Gomes 2000). É preciso observar entretanto, que a criança tem por trás de si uma família desassistida pelo poder oficial, sem uma política adequada que lhe permita dar conta de oferecer suporte básico para crianças e adolescentes (Ferrari & Kaloustian 2000).

A desqualificação da família, nascida da família idealizada, não é, entretanto, atribuída a toda e qualquer família. As famílias pobres são caracterizadas como a encarnação da violência, da miséria, da falta de moral, da insegurança nas ruas:

As análises de Carvalho (1987) e Chaloub (1986) mostram como a visão dos pobres como a “classe perigosa” manifestou-se no Brasil, através dos legisladores, revelando que, na virada do século, ser pobre tornava o indivíduo automaticamente perigoso à sociedade. A pesquisa de Pierucci (1987) sobre as bases da “nova direita” mostra como esta visão ainda repercute vivamente no imaginário das camadas médias e altas da cidade de São Paulo, que identifica nos pobres o mal social, particularmente a violência, a degradação moral e a promiscuidade sexual. (SARTI 1996)

A degradação moral dos pobres está diretamente ligada à diversidade de arranjos familiares, constituídos como estratégia de sobrevivência, que não são entendidos como modificações pelas quais a organização familiar passou.

Apesar de a família nuclear ser ainda preponderante nas pesquisas, houve um aumento das famílias matrifocais, formadas por uma mulher e seus filhos, que subiu de 9,5% em 1970 para 14,4% em 1987 e houve uma queda no percentual de famílias ampliadas, constituídas do casal, filhos e outros parentes, sendo necessário ressaltar que a importância da família nuclear não está apenas na sua preponderância, mas alia-se ao significado simbólico de que foi revestida, convertendo-se em um modelo hegemônico para a maioria da população (Romanelli 2000).

Formula-se assim um preconceito sobre as classes populares, e conseqüentemente as famílias, tornando-as empecilhos para os projetos de vida da classe média. As famílias das classes populares estão no banco dos réus, são a patologia da sociedade (Mello 2000).

A associação da desqualificação da família para educar, propiciou a culpabilização das famílias pobres pelo o fracasso de seus filhos em sua inserção na sociedade, fato visivelmente observado por um dos canais dessa inserção no mundo capitalista, a escola.

Entretanto, mesmo com a desqualificação, a família não deixou de ser requisitada a cumprir um papel, no mínimo ambíguo, sem contornos precisos, junto à trajetória escolar dos filhos. Essa participação, coordenada a partir da escola, teve, ao longo do século XX, como objetivos subjacentes aos explicitamente formulados, o controle e a disciplinarização das famílias, e serviram como sustentáculo das relações entre família e escola.

Há que se levar em conta, no entanto, ao final do século XX, que essa mesma família desqualificada pela escola e considerada sempre a partir da falta, também se sentou nos bancos escolares um dia. E, nesse sentido, como destaca Maria Helena Patto, é preciso perguntar qual o significado que a escola tem para as famílias trabalhadoras, *“que experiências escolares os adultos tiveram na infância? Como estão sendo tratados nas vezes em que comparecem à escola de seus filhos? Por exemplo, como costumam ser as reuniões de pais e mestres?”* (Patto 1990:58).

Nos estágios que realizei, chamou-me a atenção a ambigüidade de que se revestem as relações família / escola. Essas duas instituições parecem apenas atritar-se em suas interfaces. Ouvi reclamações muito fortes por parte de professores e diretores sobre a não participação da família na vida escolar dos filhos. Ouvi-lhes relatos dos esforços empreendidos para garantir a aproximação e a participação

desejadas. Por outro lado, observei diversos pais deixarem seus afazeres para irem a Reunião de Pais e Mestres e de lá retornarem desestimulados a voltar à escola ou a participar dos canais de contato nela existentes.

Por que o descompasso e o esvaziamento eram os resultados de um desejo de participação manifestado pelos dois grupos envolvidos no processo educativo de crianças e adolescentes?

Aproximando-me dos canais através dos quais a escola espera a presença e participação familiar - Reuniões de Pais e Mestres, que geralmente acontecem bimestralmente, as reuniões da Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola - fui percebendo que é a partir deles que a escola explicita suas demandas por atitudes ou modos de intervenção familiar que permitam ao aluno desenvolver atitudes e construir conhecimentos de forma a atingir os objetivos propostos pela instituição escolar. No entanto, ouvindo, muitas vezes, as professoras dizerem que os pais dos alunos complicados não compareciam e que os outros nem precisariam estar lá, fui-me dando conta de que mais do que o desejo de que os pais participem da vida escolar dos filhos, o que parecia estar em jogo eram a disciplinarização e a queixa.

Diante desse quadro, indaguei-me, por várias vezes, sobre o que um pai ou uma mãe "estariam dizendo", quando deixam de comparecer à escola, quando deixam de freqüentar as reuniões ali realizadas.

Oficialmente, a participação dos pais na escola está prevista na LDB¹ e nos PCNs². O texto da LDB no Título IV - Da organização da Educação Nacional, artigo 12 diz que os estabelecimentos de ensino deverão "*informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.*" (apud Saviani 1997:167)

A leitura deste trecho evidencia que a atuação familiar requerida vai além do controle de notas e freqüência, e adentra as propostas pedagógicas do estabelecimento de ensino.

No texto dos Parâmetros encontramos uma ênfase para que a comunidade tenha uma participação mais efetiva dentro da instituição escolar "*...nesse processo evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais,*

¹Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Aprovada em dezembro de 1996.

²Parâmetros Curriculares Nacionais.

tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias". (PCN - Vol.1 1997:49)

As evidências no plano da política educacional, indiciam que a família está sendo requisitada a assumir uma postura junto à trajetória escolar dos filhos, sendo inclusive considerada uma fonte de influência educativa que atua no processo de construção do conhecimento da criança (PCN-Vol.1 1997:54) ou de disciplinarização de seu comportamento. Há uma revalorização da família quanto à função socializadora e uma espécie de convocação para que ela exerça autoridade e defina limites, hoje espera-se dela uma *"socialização mais disciplinar e menos permissiva junto a crianças e adolescentes. Espera-se da família uma maior parceria - participando com a escola no projeto educacional destinado a seus filhos. Fala-se hoje igualmente em comunidade presente na escola (Carvalho 2000:16)*. Entretanto, essa retórica participativa não tem sido acompanhada de canais, meios de informação e capacitação para concretizá-la.

Frente às ambigüidades percebidas, resolvi aproximar-me da questão família/escola, procurando apreender como vem se constituindo o relacionamento entre essas instituições, privilegiando os momentos nos quais as interações entre elas acontecem.

O Capítulo 1 traça um panorama histórico da relação escola-família ainda na Europa e posteriormente no Brasil, evidenciando que o modelo de família que embasa essa relação é o da família burguesa, branca e nuclear. Neste panorama procurei destacar como uma inovação pedagógica como a Escola Nova favoreceu a intervenção da escola na educação da criança e da família, naturalizando-a e como a criação das APM's³, das Reuniões de Pais, possibilitou a consolidação da intervenção do Estado, via escola, sobre a família, ganhando inclusive ordenamentos documentais sobre a condução das relações escola-família, ainda vigentes na prática cotidiana das escolas. Finalmente, à luz das discussões mais atuais, procuro dar visibilidade à culpabilização da família pelo fracasso dos filhos na escola e aos contornos de que vem se revestindo a nova requisição da presença da família dentro da escola no acompanhamento da trajetória escolar dos filhos.

O Capítulo 2 discorre sobre as concepções teórico-metodológicas que fundamentam este trabalho. Ezpeleta & Rockwell auxiliaram-me a entender a escola

tanto como determinação das estruturas sociais quanto portadora de uma singularidade apreendida apenas através de indícios no plano do cotidiano. Bakhtin permitiu-me utilizar como material de análise, as enunciações produzidas nas reuniões em que se encontravam / defrontavam-se pais e mestres. Registradas em diário de campo, essas interlocuções, acrescidas das observações feitas na escola ao longo de três bimestres e do material escrito, relativo a normas e regulamentos voltados para as relações escola/ pais, compuseram os dados discursivos sobre os quais me debrucei na tentativa de compreender essas relações em sua complexidade.

O Capítulo 3 é a análise do material coletado. Para essa análise recorro a minha permanência na escola, durante um semestre letivo e meio. A aproximação demorada com o campo de investigação, como apontam Ezpeleta & Rockwell, mostrou-se como condição necessária à compreensão da singularidade dos dados produzidos.

No Capítulo 4 trago minhas considerações finais.

Meu desejo é de que esse material possa contribuir em alguma medida para a compreensão das relações escola / família, instâncias que parecem tão opostas, mas que caminham tão juntas, oferecendo subsídios para novas pesquisas.

1 – RELAÇÕES FAMÍLIA/ESCOLA

1.1 CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS DESSA RELAÇÃO

1.1.1 DA HIGIENE EUROPEIA A FAMÍLIA BRASILEIRA

O discurso da participação familiar está presente em todo o sistema educativo, mas em muitos casos se reduz apenas a exigências direcionadas à família. Há reclamações de pais e mães de que as solicitações que lhes são dirigidas referem-se apenas a problemas de aprendizagem e de disciplina, pelos quais, invariavelmente, são culpabilizados, sem orientações de como alterar esse quadro.

Para analisarmos as relações Família/Escola, faz-se necessário um pequeno histórico de como essas relações se constituíram.

Uma das primeiras tentativas de disciplinarização das famílias através dos filhos, é apontada por Áries (1981) nos manuais de civilidade, na França, que não se dirigiam de forma direta e aberta as crianças. Embora fossem livros em que as crianças aprendiam a ler, havia neles certos conselhos que eram dirigidos aos pais, e adultos considerados mal instruídos em questões de boas maneiras. Um desses livros era o “Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne”, destinados às escolas cristãs de meninos, publicado em 1713 e reeditado no decorrer do século XVIII e no início do século XIX. (Áries, 1981)

Com a consolidação dos Estados nacionais e do sistema de ensino público, formas de interação entre a instituição escolar, pais, alunos e moradores próximos à escola, vieram incorporadas às políticas educativas. As primeiras aproximações pautadas em princípios sanitaristas projetavam a escola como templos de civilização (Souza, 1998). Segundo Souza nas primeiras décadas do século XX no Brasil, a escola foi eleita como o local da educação, formação e instrução do povo, partindo do princípio de que a população deveria ser devidamente civilizada sob os preceitos da ciência, da disciplina, da ética e estética da retidão que passavam a reger o cotidiano. As indústrias, o desenvolvimento científico e tecnológico, a urbanização crescente, a civilização técnica e a padronização da produção e do consumo produzindo um ideal de modernização, geraram também novos padrões de normalidade a serem implementados e desenvolvidos nos corpos e mentalidades das novas gerações. Os novos padrões de normalidade desqualificavam a família para a educação de seus

filhos, legitimando a instituição escolar como autoridade competente para educar as crianças.

Contudo, a escola não abriu mão da família, considerada o fundamento da formação moral do indivíduo. Na produção da relação entre essas instituições, à escola coube a instrução e o reforçamento dos costumes. Tornando-se ela uma agência de formação da família, na medida em que deveria ensinar aos pais como educar seus filhos.

As primeiras instâncias organizativas que abrigariam pais, mestres e alunos nas escolas brasileiras, surgem com a idéia da escola como fator de reconstrução social, reforçada por princípios higienistas veiculados no continente europeu, a partir dos séculos XVIII e XIX e que chegam ao Brasil por volta do século XIX.

Nesse período, dentro do continente europeu, o grande crescimento urbano, aumentava os riscos da vida coletiva, principalmente a da classe trabalhadora, ambientada em cortiços. A elite considerava promiscuos os modos e as condições de vida nos cortiços, e por isso considerava necessário reeducar a todos com noções de higiene e saúde.

No Brasil, segundo Costa (1999) desde o século XIX, as normas higienistas atingem a família. O processo tem início quando a Família Real chega ao Brasil.

O país, na época então colônia, estava no esquecimento e sua política de urbanização praticamente inexistia, gerando um crescimento desordenado, com surtos epidêmicos resultando em altas taxas de mortalidade. Com a chegada da Corte, a população do Rio de Janeiro aumentou em quase um terço, acelerando as mudanças na área médico-higienista. Era preciso reeducar a população para acompanhar o processo de urbanização, entretanto, a burocracia estatal não conseguiu fazê-lo. Para resolver esse impasse, houve uma maior solicitação da medicina, e esta com seus métodos, objetivos e técnicas mais aprimoradas conseguiu organizar o espaço urbano, ao contrário da burocracia estatal que operava com base em restrições e punições.

O trunfo da medicina foi transformar cada habitante responsável pela sua própria saúde, pela de sua casa e de sua vizinhança, conseguindo com isso a erradicação da conduta anti-higiênica da população.

Costa (op. cit.) relata que, feito o controle da insalubridade, a medicina já podia contar com a participação do Estado apoiando sua política de saúde. Através

dessa parceria a saúde da população e do Estado ficam intimamente ligadas, inscrevendo-se assim a saúde da população nas políticas do Estado.

Por meio dessas noções e ações a medicina apossou-se do espaço urbano e imprimiu-lhe as marcas de seu poder. Matas, pântanos, rios, alimentos, esgotos, água, ar, cemitérios, quartéis, escolas, prostíbulos, fábricas, matadouros e casas foram alguns dos inúmeros elementos urbanos atraídos para a órbita médica.

(COSTA 1999:30)

Costa relata que uma das frentes das políticas higienistas teve por objetivo a família, mas esta sempre se revelou resistente à consolidação da autoridade do Estado, havendo uma oposição entre o poder privado da família e o poder público do Estado.

A medicina se defrontou com essa mesma oposição, que se materilizava nos hábitos e condutas, perpassados pela tradição familiar. Assim, junto às estratégias de controle e formação de um modelo de cidadão, os indivíduos resistiam não se subordinando plenamente ao governo e às estratégia do Estado moderno de higienização das cidades.

Frente à resistência, buscando estratégias para lidar com elas, a medicina deixa de tratar a família como um adversário político-militar em situação de guerra e planeja intervenções cuidadosas que resultassem em práticas que visassem os indivíduos e não mais o bloco familiar.

O sucesso de tais práticas foi alcançado criando interesses contraditórios entre os membros da família, mostrando os ganhos que advinham da sujeição, não cultivando mais o medo da morte, selecionando e trabalhando com os membros da família aliados à causa médica, incitando-os a converter os outros próximos a ele.

O autor ressalta que os progressos científicos da higiene foram incontestáveis, e a higiene não era inerentemente má, ela trouxe benefícios importantes para a sociedade da época. O cerne da discussão é que a eficiência científica da higiene foi usada como estratégia na política de transformação dos indivíduos, servindo aos interesses do Estado:

... O que importa é notar que a própria eficiência científica da higiene funcionou como auxiliar na política de transformação dos indivíduos em função das razões do estado. (Costa 1999:32)

Vale lembrar que as normas higienistas tomavam como parâmetro a elite burguesa européia, tencionando formar um indivíduo burguês a serviço do estado. E num contexto mais amplo a higiene é dirigida as famílias de extração elitista:

No curso do Segundo Império, sobretudo, a medicina social vai dirigir-se à família 'burguesa' citadina, procurando modificar a conduta física, intelectual, moral, sexual e social dos seus membros com vistas à sua adaptação ao sistema econômico e político. (COSTA 1999:33)

A conduta higiênica de escravos, mendigos, vagabundos e ciganos não iria se modificar em nada, não havia interesse para o Estado. Eles continuariam sendo regidos pelo código punitivo através dos seus agentes, como a polícia, o exército ou segregados em asilos e prisões.

Todo trabalho dos higienistas está baseado na inferência de que a saúde e a propriedade da família dependem de sua sujeição ao Estado.

A mediação da medicina operava-se da seguinte forma: o fenômeno físico, cultural ou emocional era apreendido, estudado, resignificado e convertido em fato médico, e após isso, apresentado para a população da época já com todas as prescrições medicalizantes necessárias ao desenvolvimento urbano e social.

Para que a estatização dos indivíduos realmente se efetuassem, foi necessário que os médicos buscassem como sua grande aliada a família. Situação semelhante é descrita na Europa no século XVIII, quando os médicos se aliam às mães burguesas, fornecendo à mulher um status social de educadora auxiliar médica. (Donzelot, 1980)

1.1.2 A DESQUALIFICAÇÃO DA UNIDADE FAMILIAR COMO SISTEMA EDUCATIVO

Ao mesmo tempo em que a família era chamada a contribuir, divulgava-se a idéia de que os pais erravam muito, sendo necessária a intervenção estatal na formação dos indivíduos, construindo a base para que o Estado se proclamasse como única autoridade competente na formação dos indivíduos.

Esse percurso é mais explicitado no trabalho de Cunha (1997) em que são delineados os caminhos percorridos para a desqualificação da família para educar seus filhos e a aproximação das relações família/escola até recentemente.

Os anos 30 foram o momento da criação e divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento este que caracterizava as relações escola/família a partir de uma perspectiva histórico-sociológica, impregnado pelos princípios da Escola Nova. Sua principal apologia era de que se o Estado proclamava o ensino como direito universal, devia também se incumbir dele, como uma função social e pública. Aceitar essa premissa, era aceitar que a família *“não dava mais conta de suas tarefas”* (Cunha 1997:48).

A educação moderna é reorientada. A família perde por um momento sua função de educadora, mas logo é chamada novamente para colaborar com o Estado, não mais na função de comandante do processo educacional, e sim de auxiliar. Entretanto, a educação familiar ainda era concebida como oposta à educação escolar e até mesmo conflitante e assim *“a família e a escola eram vistas como instâncias educacionais não harmônicas, obrigadas a conviver.”* (Cunha 1997:48)

Entretanto o Manifesto não dava plenos direitos à escola, ao contrário, reconhecia sua insuficiência social, pois eram muito grandes a complexidade e diversidade que a cercavam, e para corrigir sua insuficiência, esta deveria agregar ou incorporar todas as instituições, de caráter educacional ou de assistência social, com isso evitando o isolamento, estabeleceria seu vínculo com a sociedade e ampliaria sua influência educativa para fora dos muros escolares (Cunha 1997). Essa vinculação escola/sociedade caberia entre outras instituições, à família.

A família integrava os elementos que seriam atingidos pela mudança da sociedade, e portanto deveria ser cooptada pela escola para melhor realizar sua função socializadora (de integração do indivíduo na sociedade), e uma das formas eram as associações de pais e mestres, fundamentada nas idéias escola-novistas de John Dewey, que assinalava a necessidade de se entender que *“a educação é um processo social que não pode desprezar a interdependência da escola e do ambiente fora da escola”* (apud Cunha). Os elos procurados eram entre escola-família e comunidade e dar-se-iam através das associações de pais e mestres.

Fernando Azevedo (1933) um dos ideólogos do Manifesto, argumentava que a nova condição da família, no quadro da divisão do trabalho e da valorização do

indivíduo, produziria uma nova condição de participação dessa instituição no processo educativo das novas gerações. No âmbito das relações capitalistas a família deixa de ser uma unidade de trabalho tornando-se um centro de consumo. O indivíduo, nas novas relações de trabalho, foi projetado para fora do espaço restrito das relações familiares, ligando-se a outras instituições. Também neste aspecto, a família foi deixando de ser um aglutinador da vida pública, em favor do crescimento das relações de classe.

Enquanto o poder da família perdurou, o Estado se identificou com ela, e quando o alicerce do poder público tornou-se o indivíduo, o Estado reclamou para si o direito da educação dos indivíduos. A educação, então deixou de ser atribuição da família para se configurar como um dever do Estado.

Tudo ocorreu como um processo, e de uma forma tal que tentar recolocar a responsabilidade da educação no rol de atributos dos pais, seria praticamente impossível, haja visto as especializações de profissões e conhecimentos para a educação do indivíduo que aumentaram consideravelmente, provocando um movimento em que apenas os especialistas podem educar as crianças:

As famílias, na limitada abrangência doméstica de seus assuntos particulares, já não poderiam dar conta de uma incumbência de tal envergadura. (CUNHA 1997: 51)

Outra tese defendida no mesmo período é de Almeida Júnior também ideólogo do Manifesto (apud Cunha 1997) que defendia a ação do Estado junto à educação para normalizar a vida dos menores, de famílias carentes. A idéia de que a criança pertence mais ao Estado do que aos pais, defendida por Almeida Júnior, crescia, e era amplamente difundida e aceita, na medida em que trabalhava com o "espírito de solidariedade social", e a responsabilidade de preparar as atuais gerações para o futuro. Almeida Júnior tinha como intenção livrar a sociedade dos indivíduos sem estudo que perambulavam pelas ruas e poderiam tornar-se fator de risco para a coletividade. Neste caso porém, não havia menção de se trazer os pais para junto da instituição educadora. Essa divergência quanto à influência da família decorreu do fato de que Almeida Júnior não via a família como representação ideal, dada como universal. Ele fazia uma leitura mais centrada na dura realidade de uma classe social em risco, que hipoteticamente colocava em risco toda a ordem socialmente

instituída. Historicamente, este foi o momento em que o homem moderno aparece lutando e se confrontando com as conseqüências geradas pelas mudanças que ocorreram, que produziram famílias que divergiam do padrão ideal e que deveriam ser ajudadas pelo Estado.

O princípio que se mantém entre as duas teses é a utilização do raciocínio histórico-sociológico para estabelecer um princípio que retira da família a responsabilidade pela educação e, ao:

... adotar esse parâmetro, o pensamento não se detém em considerações sobre a família como um organismo composto por pessoas dotadas de peculiaridades psicológicas; não faz menção aos particularismos da vida psíquica dos pais como sendo a causa da incompetência da família para educar. A instituição familiar é compreendida no contexto de uma análise globalizante que não contempla o espaço psíquico individual. (CUNHA 1997:53)

Almeida Júnior (1933) também levanta fatores predeterministas e ambientalistas para explicar a origem do desvio humano na sociedade, mais especificamente na sociedade brasileira. Os primeiros fatores predeterministas que constituíram essa classe de desviantes e ex-escravos, se referiam à questão genética. O indivíduo já traria em sua constituição biológica o desvio, o mal, o desajuste e nada se poderia fazer para mudar. Quanto ao fator ambiental, ele argumentava que a incapacidade dos pais e a má estruturação do meio familiar é que geravam os desviantes.

Aqui estava a justificativa teórica para a intervenção do Estado na educação, abrindo-lhe a possibilidade de *salvar*⁴ a criança da família e com isso, criando oportunidades de formar adultos sãos e plenamente inseridos na sociedade.

A teoria de que os fatores sociais eram os responsáveis por muitos dos males da sociedade é reforçada por outros autores como o higienista Belisário Pena (1944). Ao se referir à massa dos sem profissão definida que mergulham na marginalidade, ele tinha em mente os ex-escravos que não possuíam qualificação profissional e foram jogados à margem, sem quaisquer providências que previnisse a vadiagem, o alcoolismo e sem um sistema educativo para seus filhos.

Essas afirmativas se baseavam no censo de 1920 que mostrava um alto número de ex-trabalhadores rurais que não possuíam profissão. Nas palavras de

4 Grifo meu

PENA eles compunham " a formidável casta dos párias expatriados na própria pátria, sem teto, sem aspirações e sem rumo na vida" (Apud Cunha 1997). Essa massa mostrava-se impermeável ao progresso e de nada adiantaria oferecer educação sanitária enquanto persistisse a miséria:

Somente com a provisão de meios de trabalho, para que a massa ignorante se ocupasse e saísse do estado de pária social, é que seria efetiva a educação sanitária realizada no seio da família e por intermédio da escola. (apud CUNHA 1997:55)

Entendemos com isso que o mal não era gerado pela família, mas que esta era fruto de males que atingiam proporções maiores. Mas mesmo com toda essa crítica o tema da educação sanitária foi adotado nas escolas independente de se resolverem as mazelas sociais ou não, e foi dentro desta concepção que apareceram estratégias de intervenção sobre a família.

1.1.3 A ESCOLA - O CAMINHO PARA A INTERVENÇÃO

No âmbito dessa política, a criança não era o alvo final, mas sim os pais, que seriam, através da escola, mobilizados para se tornarem agentes de melhoramento da espécie. O argumento tinha por base que sendo a família a instituição que a criança passava a maior parte do tempo, era preciso educá-la de modo que não prejudicasse o que era ensinado às crianças na escola. Tomava-se como exemplo desse possível prejuízo a resistência dos pais às campanhas públicas de melhorias da saúde pública. A solução encontrada foi envolver as famílias, especialmente as "nocivas" em um trabalho de cooperação entre o lar e a escola. O princípio da vigilância sobre a vida privada nos lares desviantes (Thomas Wood), ganha contornos mais definidos:

Wood sugeria ainda envolver os familiares em associações que congregassem pais e mestres, de maneira a transmitir aos primeiros noções sobre os cuidados com os filhos (CUNHA 1997:58)

As crianças serviriam como intermediárias, levando e trazendo informações que permitiriam o monitoramento da família e a própria resolução dos problemas que fossem encontrados. Havia a possibilidade também de designar trabalhos ou projetos "domésticos" referentes à área da saúde.

Mas o monitoramento poderia ser mais próximo com a visita dos agentes de saúde nos lares, *"incumbia-se a 'enfermeira escolar' de visitar as casas dos alunos, com o intuito de estabelecer o espírito de cooperação"* (Apud Cunhaaa)

Outro problema levantado pelos pensadores da época era a necessidade de criar uma sintonia entre a família e as instruções que a escola passava, para que o trabalho desta não fosse em vão. Seria preciso conscientizar os pais sobre o trabalho da escola e aproximá-los, pois por falta de conhecimento, eles poderiam inviabilizar o trabalho desta, já que eram destituídos de preparação para atuar na função educativa junto aos filhos. Mas a aproximação familiar em relação a escola, também poderia abranger a contribuição financeira, resumindo o papel dos pais a:

Além de oferecer seu tributo financeiro - 'ainda que modesto' - à escola, a família deveria reconhecer-se como despossuída das qualidades ideais para educar seus próprios filhos. (CUNHA 1997:59)

Os pais eram chamados para estar dentro da escola, e embora isso fosse veiculado de forma ampla, havia o receio de que os pais quisessem interferir ou fiscalizar o trabalho dos professores.

(...) exprime-se o temor de que, ao conceder-lhes uma intervenção, restrita embora, na vida da escola e ao traçar-lhes uma orientação que regule e efetive essa ação cooperadora, possam os pais exercer, ou quando menos tentar fazê-lo, uma fiscalização do trabalho dos professores, que lhes subtraia autoridade ante seus discípulos e ante os demais pais e que chegue até ao perigo máximo de querer influir na própria orientação e no espírito do ensino. (Apud CUNHA 1997:59)

A interferência era tida como impropriedade, pois os pais não sabiam nada, quem havia estudado cientificamente eram os professores.

Desenhava-se o questionamento: os pais exerciam más influências sobre os filhos, mas não podiam ser deixados de lado pela instituição escolar. Por outro lado, havia a necessidade de evitar que eles interferissem no trabalho dos professores. A solução encontrada foi manter uma distância prudente entre os professores e pais através da autoridade granjeada junto à população local, com base no respeito aos mestres. (CUNHA 1997)

Os pais então aproximar-se-iam da escola para que esta os ensinasse como educar os filhos. Eles compareceriam a algumas atividades da escola, podendo até

mesmo serem convidados a entrar em sala de aula, desde que o professor tivesse certeza de que não causariam nenhum distúrbio.

As propostas, como se pode ver até aqui, pautavam-se em ações normalizadoras, que visavam reeducar os pais, mesmo que isso significasse uma "invasão" não declarada da intimidade doméstica. Mas tudo sempre com o cuidado de manter um certo distanciamento entre os saberes científicos e a autoridade dos mestres, de um lado, e a ignorância dos familiares, de outro.

A monitoração dos hábitos domésticos era necessária já que a criança passava a maior parte do tempo com a família. Mas esse monitoramento saía da simples intervenção sobre os papéis sociais dos envolvidos e adentrava a investigação da personalidade dos educandos - pais e filhos.

Sob o ponto de vista psicológico, (...) devemos descobrir na natureza da criança tendências e os instintos que a professora pode usar para vigiar os atos da vida que se passam fora da escola. Este é o problema que se deve resolver na psicologia do ensino da saúde. (Wood apud CUNHA 1997)

Era necessário investigar o íntimo da criança, sua vida psíquica e desvendá-lhe os instintos e tendências.

Raul Briquet (1933) psicólogo, concordava com essa linha de pensamento, observando o desenvolvimento mental e emotivo característico do período de transição da infância para a adolescência, mas não olhava para a problemática sociológica desta fase e aconselhava aos pais se psicanalisarem e procurarem resolver seus problemas emocionais e psicológicos antes de tentar resolver o dos filhos.

Briquet entendia que a escola tinha como oponente a família, embora precisasse dela para educar os jovens, indo de encontro aos outros autores já citados. Para ele era necessário um controle externo e interno:

O problema, então, saía do terreno em que os comportamentos são publicamente observáveis e tratáveis por meio de ações objetivas, ainda que estas invadissem o recôndito da privacidade doméstica. Toda a ênfase se deslocava para a análise da subjetividade dos envolvidos; o espaço psicológico tornava-se alvo de intervenção, o que iria requerer instrumentos especiais de apreensão da vida íntima, invisível aos olhos comuns do pesquisador e do educador. (CUNHA 1997:63)

1.1.4 O CONSELHO DE ESCOLA, APM'S E REUNIÕES DE PAIS E PROFESSORES

Nesse período também são criados os Conselhos de Escola, que tutelariam as famílias das classes trabalhadoras, permitindo a educação de massa também através desses canais.

A condução dos pais para a instituição escolar novamente estava claramente vinculada às potencialidades disciplinadoras da ação escolar. No entanto, pelos estatutos estaduais, ela foi denominada de "colaboração", como indica um documento de 1934. Era o primeiro estatuto das Associações de Pais e Mestres, elaborado pelo próprio governo estadual. Percebemos então, que essa instituição não foi criada a partir de reivindicações populares, mas de interesses governamentais.

Ocorre então, um período de amortecimento das organizações escolares relativas a família, que ficaram estagnadas. Somente na década de 60, a Secretaria da Educação do Estado refaz os objetivos e traz novas diretrizes para modificar a situação, conseguindo revigorar as associações.

A entrada dos pais na escola é decorrente da expansão da rede, que passou a necessitar da colaboração dos pais para a manutenção dos estabelecimentos, diante da escassez de recursos financeiros. Até o início da década de 70, as APMs não eram consideradas entidades obrigatórias para existirem nas escolas públicas. Entretanto, Sposito (1988) destaca que, por estarem inseridas em um meio burocrático, como o que constitui a rede de ensino, tanto as regras que regiam as associações quanto a presença dos pais se tornaram burocratizadas, e a burocratização cresceu juntamente com o aparelho escolar.

O momento político no qual acontece o revigoramento, possui peculiaridades extremamente relevantes e que vão contextualizar melhor o momento no qual os pais entram no sistema escolar de forma mais efetiva.

Analisando o estado brasileiro na década de 60, mais especificamente pós-64, vemos que esse período se caracteriza pela:

...repressão aos movimentos organizados da sociedade civil que perde sua autonomia de manifestação...), enquanto reprime, apresenta, por sua vez uma face 'participativa' ao institucionalizar canais próprios de interação com a sociedade. (SPOSITO 1988:252)

Ao eliminar a cidadania participativa, o Estado propõe em seu lugar uma cidadania controlada, ou tutelada. Instituiu-se nas escolas a disciplina de Educação Moral e Cívica, para suprir o espaço deixado pela família, “já que esta, fracassara em seus objetivos”. O objetivo era formar nos educandos e no povo, atitudes de patriotismo e respeito às instituições, fortalecendo a família e a obediência a lei, buscando a fidelidade ao trabalho e a integração na comunidade, a fim de que todos se tornassem cidadãos sinceros no cumprimento do seu dever. Neste período as Associações retornam com força, construindo a imagem de participação popular em meio a um Estado autoritário e permitindo a transmissão da ideologia de segurança nacional.

A participação dos pais é desejada pelo Estado, e efetivada através da obrigatoriedade das APM's nas escolas, através da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que cria mecanismos para monitorar a presença deles em tais associações. O motivo alegado pelo Estado para justificar a abertura, era de que se tratava do cumprimento do dispositivo da lei (5692) que acentuara a responsabilidade dos poderes públicos, das empresas, da família e da comunidade em geral pela educação. Tal responsabilidade foi reforçada pela realização de simpósios que enfatizavam a importância da união entre família-escola-comunidade na educação da infância, no entanto, o enfoque maior ainda era sobre os pais, pois do esforço deles dependia o sucesso da sociedade.

O primeiro Simpósio aconteceu no Palácio dos Bandeirantes com a presença do governador Laudo Natel. Os temas apresentados abordaram mais as questões organizacionais das associações.

Durante o evento, os diretores e Associações de Pais e Mestres que se destacaram, foram aqueles que concentraram seus esforços na manutenção dos estabelecimentos.

Todos os conteúdos, apresentados durante o Simpósio, que se referiam a valores morais, buscavam justificar a importância da integração do *trinômio família-escola-comunidade na obra comum da educação da infância e da juventude* (Sposito 1988:276).

Enfatizava-se que as escolas deveriam não só abrigar a participação dos pais, como também deveriam conscientizá-los da importância dessa participação através

das próprias Associações de Pais e Mestres, priorizando assim mais um dos propósitos das APMs que era *a elevação do nível cultural da família e da comunidade (SPOSITO 1988:277).*

Os tópicos que deveriam ser discutidos com os pais eram:

1. O papel e função da escola na educação da criança; 2. O papel do professor; 3. Um dia escolar na vida da criança; 4. Os principais aspectos do desenvolvimento psicológico da criança; 5. A criança que apresenta atitude agressiva; 6. A criança de comportamento tímido; 7. A importância do carinho e amor dos pais; 8. Tipos de ação dos pais sobre os filhos – conseqüências; 9. Figura dos pais na educação dos filhos; 10. características da fase puberdade-adolescência; 11. Importância da educação sexual; 12. A importância dos aspectos sanitários; 13. Alimentos e alimentação. (Setor de Instituições Auxiliares apud Sposito 1998:309).

Deixando os pais plenamente conscientizados do papel da escola e dos mestres, esperava-se que eles passassem a estimar e apreciar os professores e a escola deixando de serem imediatistas e reivindicadores. Outra influência positiva na comunidade escolar seria a de abandonar o hábito de aguardar todas as providências do poder público, buscando resolver, por si mesmos, diversas questões, dentre elas, prioritariamente, a financeira.

O momento político brasileiro que se vivia era o do “milagre brasileiro” e por este motivo no plano do discurso apelava-se tão fortemente ao trabalho conjunto.

No entanto, durante o Simpósio a ordem das prioridades foi ficando assim a ordem das prioridades da APM:

1. Assistência ao escolar
2. Secundariamente ao ensino
3. E em caráter supletivo, a aquisição de bens e conservação de materiais.

Essa ordem contrariou o próprio estatuto da APM estadual (Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres) e, ainda durante a década de 70, observou-se que as associações, no cotidiano, foram tratadas dentro da rotina administrativa das escolas, sob o controle dos diretores que sempre delimitavam ou restringiam o trabalho dos pais. Estes por sua vez, somente eram requisitados para contribuir financeiramente pois as redes de escolas já estavam mais deterioradas do que antes.

Em todos os momentos em que ocorreram intervenções dos órgãos técnicos para orientar melhor a participação dos pais, elas se basearam sempre na postura disciplinadora da presença dos pais na escola.

Em 1975 a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo implantou um novo projeto visando a modificação das Associações de Pais e Mestres, pois percebia-se fortemente o caráter financeiro como o alvo mais importante e uma grande separação dos objetivos educativos da escola.

A Secretaria traz para o centro das atenções o discurso escolanovista, de que a escola deveria ser um centro dinamizador da comunidade onde se localiza, estimulando a criação de um clube de pais, sessões de prendas domésticas para mães e sessões de ginástica.

As tentativas não vingaram e o fracasso das propostas foi atribuído aos pais. A principal alegação era que o baixo nível sócio-cultural e econômico dos pais, era o que impedia a participação da comunidade de forma efetiva.

Outro fator para justificar o fracasso era o não conhecimento, pelos pais, da estrutura e disposição estatutária da Associação, notando-se que a escola em momento algum colocava em dúvida a competência de sua atuação e direção.

Reformulações são propostas e as Associações de Pais e Mestres perdem um pouco do caráter de ajuda financeira, para entrar um pouco mais no aspecto educacional.

Em 1976, um Projeto reformula os objetivos nos moldes tecnicistas (concepção que prevalecia no interior da Secretaria Municipal de Educação nesse momento), na tentativa de dar um novo enfoque ao aspecto arrecadador, pedindo um trabalho de documentação da participação dos pais.

As reuniões entre pais e professores passam a ter um caráter formativo, com metas a "longo prazo", pois visavam impor novos valores para os que já tinham uma certa idade. Os assuntos abordados nesses encontros foram relativos à higiene, saúde e orientação dos pais na educação dos filhos.

Entretanto, para os técnicos da Secretaria, essa formação deveria ser complementada com o despertar de um sentimento patriótico da comunidade, o qual se daria por intermédio de festas cívicas, organizadas pela própria Associação de Pais e Mestres.

Toda a avaliação teve por base as festividades realizadas, visto que os relatórios apresentados falavam de mais de 50% de presença da comunidade nesses eventos. Essa presença foi considerada como indicador de que a entidade atingia seus objetivos. Os relatórios destacavam que a presença nas festividades indicava que de modo geral os pais haviam concordado com as solicitações e recomendações fornecidas no decorrer das reuniões.

Voltando às avaliações da APM, Sposito (1988) afirma que o teor delas foi tão otimista que impediu a criação de instrumentos que permitissem atestar o fracasso da iniciativa.

Em 1977 o Setor de Instituições Auxiliares, tendo em vista os “bons resultados” alcançados, generalizou a proposta para toda a rede de ensino e enfatizou principalmente três atividades:

- A Comissão de Festas
- Reunião de Pais e Professores
- Clube de Pais.

Os documentos distribuídos nesse período destacam a preocupação de descaracterizar a Associação de Pais e Mestres como um órgão arrecadador, mas deixam a arrecadação como uma atividade secundária, não a descartando totalmente.

Posteriormente reconheceu-se e tentou-se analisar os motivos do fracasso das associações, pois embora a participação tenha sido apregoada como dever dos pais, estes não compareciam de acordo com a expectativa dos órgãos técnicos.

Para superar essa crise, criaram-se técnicas que cativassem os pais, e tornassem o ambiente mais agradável para os mesmos, evitando o fracasso das convocações.

Os professores eram orientados a desempenhar papéis que encobrissem de forma sutil, as exigências reais para as quais os pais estavam sendo requisitados nas escolas. Sposito (1998) diz que o mesmo documento que continha as técnicas, também portava as regras de funcionamento das Associações, inclusive com grande quantidade de tarefas burocráticas, para as quais necessitava-se de pessoas portadoras do código escrito e de tempo para realizá-las. Por este motivo a presença do diretor era de fato muito requerida, já que muitos não correspondiam aos requisitos.

Em diversos momentos as APM's fracassaram, e a responsabilidade sempre foi atribuída aos pais. O baixo nível econômico e sócio-cultural, que fazia com que a

comunidade⁵ não participasse efetivamente, ou mesmo desconhecesse o amplo trabalho da APM.

A trajetória histórica nos permite vislumbrar alguns pontos interessantes. Observamos que desde o início a família é sempre representada pela falta, pelo não ser. Não possui qualificação, não está apta e paralelamente é tratada pejorativamente como a família nociva, ou então uma família da qual a criança precisa ser salva.

Apesar das diferenças históricas produzidas nesse longo período - 30 a 70 - e que afetaram fortemente a composição social da clientela escolar, o que norteou a organização dos canais de relação escola/família foi a idealização da organização familiar. As associações de pais e mestres pautaram sua construção sobre uma família idealizada a partir da família nuclear burguesa.

A família representada pela falta faz parecer legítima a intervenção do Estado (via escola) sobre seus modos de organização e funcionamento. Cabe lembrar também que as organizações tinham um caráter financeiro muito forte, e que servia de apoio as finanças do Estado, da qual certamente ele não desejava abrir mão.

Será interessante olharmos então para a família hoje e sua relação com a escola.

⁵Comunidade é entendida aqui como: pais, alunos e moradores próximos a escola.

2- LEITURAS ATUAIS DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA.

2.1 A CULPABILIZAÇÃO FAMILIAR FRENTE AO FRACASSO ESCOLAR

Se a família antes foi culpada por ser incapacitada de educar seus filhos, culpada por gerar indivíduos desviantes que não aderiam as normas sociais, a partir dos anos 80 ela também passa a ser culpada do próprio fracasso da escola em tentar ajudar esses indivíduos. O baixo nível sócio-econômico-cultural das famílias é uma explicação recorrente em pesquisas sobre fracasso escolar.

Soares (1989) faz a análise e a desconstrução de três explicações correntemente usadas para o fracasso escolar, às quais ela chama de ideologias.

A primeira explicação é a Ideologia do Dom, na qual o sucesso do indivíduo depende dele próprio. O mesmo ponto de partida é dado a todos, atingir a linha de chegada vai depender da capacidade ou incapacidade de cada um para se ajustar ao sistema. Neste quadro a família se sente incapacitada de ajudar ou mesmo culpada pela gênese do indivíduo. Essa explicação foi invalidada, pelas pesquisas evidenciando que eram grupos e não indivíduos que não se ajustavam ao sistema.

A segunda explicação é a Ideologia da Deficiência Cultural. As desigualdades sociais e econômicas são responsáveis pelos diferentes rendimentos das crianças, influenciando seu desenvolvimento. É a teoria da carência ou privação cultural, para a qual a escola passou a produzir políticas compensatórias, tendo em vista a desqualificação dos pais em propiciar condições culturais adequadas de desenvolvimento à criança.

Essa explicação vem se desconstruindo através dos estudos culturais que evidenciaram não haver culturas pobres ou ricas, mas culturas diferentes.

A terceira explicação é a ideologia das diferenças culturais, e tem por base a questão do déficit lingüístico. Segundo essa teoria, a criança chega à escola com uma linguagem deficiente: tem pouco vocabulário, usa frases incompletas e se utiliza mais de recursos não verbais do que verbais. Neste caso a família é também desqualificada por não dar estímulos suficientes à criança o que foi invalidado pelos estudos que evidenciaram que não existem códigos melhores ou piores, e sim códigos diferentes.

Na idéia de inter-complementaridade das ações família/escola é notória a culpabilização da família pelo fracasso das crianças, o que põe a nu o caráter

excludente da escola.

Outras pesquisas trazem o mesmo tipo de constatação, geralmente as crianças são culpadas por seu fracasso e por extensão os pais.

Collares e Moysés (1992) analisam de forma bem interessante as famílias de crianças, que estavam previamente “diagnosticadas” como casos de reprovação.

A família foi a segunda categoria molar apontada em entrevistas com professores e diretores, como uma das causas do fracasso escolar. Para professores e diretores problemas de âmbito familiar podem impedir ou dificultar o processo de aprendizado escolar. Entretanto, é muito elucidativo ressaltar que muitos dos professores apontam como causa do mau rendimento escolar o próprio professor, mas quando solicitados a listar os motivos de reprovação das crianças em questão, todas as causas estavam na criança e na família.

A análise procura evidenciar como esses profissionais estavam presos a uma concepção idealizada de família padrão (que é muitas vezes até inconsciente), construído historicamente, e fortalecido pelo processo higienista que adentrou a escola no início do século XIX.

A família-padrão é tão idealizada quanto abstrata, e nenhuma família concreta por mais que se esforce poderá atingi-la, sendo então estigmatizada⁶ como desestruturada, perniciosa para a sociedade. Segundo descrição de um professor entrevistado na pesquisa, a família da criança de escola pública e de periferia é assim:

Eu não sei porque eles não aprendem, eu não sei se é por causa que as crianças são muito pobres, essas crianças, eu não sei... eles são muito carentes, o pai bebe, a mãe não trabalha, são judiados... carente em tudo, afetivo, tem criança que se a gente deixar, fica beijando, abraçando o dia inteiro, eu acho que tem falta de carinho, falta de tudo... eles são pobres, sim, mas eu acho que falta um pouco de estímulo... da professora, do próprio aluno, da família... porque tem mãe que coloca o filho na escola e não está nem ai, e eu tenho mães que nem conheço este ano ainda. (Collares e Moysés 1996:181)

Collares (1992) diz que quando se tem a oportunidade de conhecer a família das crianças, essa oportunidade não deveria ser usada para alicerçar estigmas pré-existentes, mas sim para conhecer a criança como sujeito único e completo.

Collares e Moysés (1992) dizem que os padrões de família variam em cada momento histórico e ignorar isso, é ignorar que estamos numa sociedade estratificada

6 Vide Goffman 1975

e preconceituosa, e continuar a agir com os rótulos:

...As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes da zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos... (Collares e Moysés 1992:15)

Garcia (1992) em sua pesquisa sobre os fatores intra-escolares que contribuem para o fracasso escolar, mostra como a escola age com preconceito para com os pais dentro de sua própria estrutura. A reunião de pais e mestres é totalmente desqualificada, pois “*Não vem ninguém e quando vem é quem não precisa.*” (GARCIA 1992:60)

Campos (1995) pesquisando sobre a leitura que a família faz das dificuldades e/ou fracasso escolar dos filhos, focalizando a questão da reunião de pais e mestres apenas sob o ângulo das mães, mostra que elas se interessavam pelo que acontecia com os filhos, mas não conseguiam se utilizar das instâncias normais de acesso a escola:

...a escola só chama a gente para reclamar, só para falar que os filhos estão indo mal, que não sabem fazer nada... em reunião é pior ainda, as professoras reclamam na frente das outras mães, falam que as crianças não tomam banho, não fazem lição... eu sempre falo que não vou mais em reunião, mas acabo indo e sempre me arrependo... (CAMPOS 1995:53)

Que tipo de solicitações a escola está fazendo para a família, que tipo de comunicação ela está construindo com o pai e/ou a mãe de uma criança?

Ramírez (1999) em um estudo realizado no Chile, sobre os tipos de solicitações que são feitas aos pais e seus efeitos nos mesmos, diz que observando a situação real, constatou-se que a comunicação entre pais e escola é unidirecional e extremamente formal, partindo da escola para a família. A escola é quem decide quando a ajuda familiar se faz necessária e também as formas específicas dessa ajuda. No entanto, na maior parte das vezes a solicitação da escola se reduz a convites à família para participar de eventos por ela promovidos, e como a participação é baixa, conclui-se de que não há interesse dos pais pela educação dos filhos. Paralelamente, no entanto, a família se sente atacada pois nada é feito para se tomar conhecimento dos seus interesses.

Ramírez destaca que reconhecer este desencontro é de vital importância para

melhorar a participação dos pais na vida escolar dos filhos. A escola de forma equivocada traduz o "não estar presente na escola" como desinteresse paterno e também homogeneiza as famílias sem levar em conta suas diferenças.

A autora ressalta que assim como é preciso observar a diversidade das famílias, o mesmo se dá com as instituições educativas. Em sua pesquisa entretanto, Ramirez aponta para demandas gerais feitas pelas escolas e destaca como essas demandas não tomam o cuidado de observar a diversidade de núcleos familiares. A tabela a seguir ilustra quais os tipos de demandas são realizadas aos pais:

Cuadro 1
DEMANDAS EFECTUADAS A MENUDO O EXCESSIVAMENTE POR LOS COLEGIOS A LOS APODERADOS, SEGUN LA OPINION DE AMBOS

| Demanda | Colegios | Apoderados/as |
|--|----------|---------------|
| Acudir a reuniões de padres e apoderados | 100.0 | 75.1 |
| Inculcar valores y buenas costumbres | 100.0 | 60.4 |
| Supervisar las tareas (o quehaceres) y estudio | 93.5 | 55.2 |
| Controlar la disciplina | 93.5 | 45.3 |
| Acudir a justificar inasistencias o atrasos | 90.3 | 28.3 |
| Acudir a entrevistas personales | 90.3 | 19.1 |
| Ayudar en las tareas y estudio | 80.6 | 51.9 |
| Participar en eventos especiales | 74.2 | 34.2 |
| Controlar la salud | 64.5 | 37.9 |
| Cooperar en las actividades extraprogramáticas | 61.2 | 23.4 |
| Comprar materiales o textos del plan de estudios | 41.9 | 41.9 |
| Comprar materiales o texto durante el año | 41.9 | 28.7 |
| Confeccionar disfraces | 41.9 | 14.9 |
| Dinero para actividades extraprogramáticas | 25.8 | 18.4 |
| Dinero para ayudas benéficas | 22.6 | 18.2 |
| Dinero para Centro de Padres e Apoderados | 9.7 | 25.3 |
| Comprar artículos deportivos | 9.7 | 8.8 |
| Comprar artículos especiales o de marca específica | 9.7 | 7.6 |
| Cancelar seguro escolar | 6.7 | 4.7 |
| Tomar profesor particular | 6.5 | 1.3 |
| Dinero para arreglos o mejoras del colegio | 3.3 | 12.5 |
| Dinero para materiales para el establecimiento | 3.3 | 9.0 |
| Dinero para bonificación a profesores | 0.0 | 2.1 |
| Otras 1 | 22.6 | 0.0 |
| N | 31 | 1.688 |
| Sin respuesta | 1 | 18 |

1 Estar de acuerdo con la filosofía del colegio, participar en la Pastoral del colegio, certificado médico para realizar actividades físicas.

Ramirez diz que muitas vezes as demandas feitas pela escola aos pais, são excessivas, inapropriadas, e causam-lhes uma sobrecarga demasiada de trabalho e angústia frente à falta de tempo, à falta de recursos econômicos, gerando um sentimento de impotência nos pais por não conseguirem ajudar seus filhos.

Garcia, comentando as relações família/escola no Brasil, destaca que as diferenças também são percebidas no período da matrícula, que é disponibilizada apenas em horários que atendem aos interesses da escola, sem observar as possibilidades da família trabalhadora, que só está em casa no fim do dia (Garcia 1992).

Certidão de nascimento, fotocópias, fotos são grandes barreiras para alguns alunos se maticularem, pois a escola homogeneiza as famílias e claramente não procura se adequar às necessidades de uma população para a qual o desemprego e as precárias condições de vida são uma constante (Garcia 1992).

2.2 AS NOVAS SOLICITAÇÕES PARA AS FAMÍLIAS HOJE

Com esses dados, chegamos à percepção de que a visão que a escola produz acerca da família é homogeneizante e por isso preconceituosa.

Temos então as seguintes questões: As relações entre família e escola são de cooperação ou de confronto? Que relações que estão implicadas na atividade educativa escolar e na atividade educativa da família. Que relações estão implicadas na aproximação entre a instituição escolar e as famílias de nossos alunos? O que se espera da família quando uma solicitação de apoio ao filho é encaminhada? Quais os parâmetros para avaliar a participação familiar junto à trajetória escolar de seus filhos?

Essas indagações ganham relevância num momento como o que estamos vivendo. No quadro das políticas educacionais neo-liberais, há fortes indícios de uma reordenação do papel da família no processo de educação formal.

Essa reordenação fica mais clara em documentos do Banco Mundial, no qual o papel da família se torna mais explícito e é tido como uma: *“...condição que facilita o desempenho da escola como instituição (mais que como um fator de correção e como uma relação de mútuo benefício entre escola/família e escola/comunidade)...”*

(TOMMASI 1996:136)

Essa política não tem se materializado apenas na des-responsabilização do Estado pela escolarização, via privatização do ensino. Há indícios de que o braço da escola estende sua atuação sobre as famílias, através das lições de casa por exemplo, conforme já o fez com as propostas higienistas:

Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades, (...) (BM 1995:51): (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe. (TOMMASI 1996:134)

Outro fator que favorece a educação e cuja responsabilidade é atribuída à família, é a motivação para o aprendizado:

A capacidade e a motivação dos alunos para aprender está determinada pela qualidade do ambiente familiar e escolar; a situação de saúde e nutrição, as experiências prévias de aprendizagem, incluindo o nível de estímulo pelos pais. (TOMMASI 1996:174)

As indagações acerca da concepção de família do ponto de vista das escolas, podem trazer interessantes contribuições e questionamentos à organização do trabalho pedagógico tal qual vivenciado atualmente e, especialmente, avaliar as possibilidades reais da participação da população na luta para modificar a situação existente.

Meu desejo, neste estudo foi o de me aproximar das leituras que são feitas das famílias a partir da escola, não dos discursos oficiais que preconizam a participação familiar na trajetória escolar do filho e na manutenção da própria escola, e nem dos discursos patologizantes e medicalizantes do processo ensino-aprendizagem, mas a partir dos canais que são institucionalmente disponibilizados à família para acessar e conhecer a trajetória escolar de seus filhos, e intervirem nela, como as reuniões de pais e mestres ou o conselho escolar. Privilegio essa instância da relação escola/família por acreditar que são nesses canais de acesso, que o discurso oficial vai se entrecruzar com o discurso da sociedade civil, corporificada nos professores e nas próprias famílias, materializando a escola de fato, com toda a trama de relações de que ela é composta.

3. O RECORTE METODOLÓGICO: A COMPLEXIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR.

3.1. DO COTIDIANO DA ESCOLA

A relação escola/família se dá numa dimensão espaço/tempo muito ampla, permitindo que a enxerguemos como uma parte do todo, ou seja, como parte das relações de uma sociedade capitalista. Mas os papéis sociais desempenhados e as relações sociais construídas no interior da instituição escolar pelos indivíduos, sejam eles alunos, professores ou pais, configuram também uma realidade mais próxima a ser pesquisada.

O cotidiano escolar como complexidade apresenta-se intrinsecamente articulado em seus elementos constituintes: sujeitos, relações de poder, discursos, preconceitos⁷, etc. Esses e outros elementos configuram o dia-a-dia escolar, construindo assim a história concreta dessa instituição imersa numa história nacional e regional. Quando visualizados a partir do micro, ou seja, de dentro para fora, permitem-nos entender melhor a escola e ver que ela não é a mesma nos países capitalistas e nem mesmo nos países da América Latina, e que o estudo dessa realidade em particular pode nos fornecer indícios de práticas transformadoras importantes (Ezpeleta & Rocwell 1989).

A construção da realidade escolar se dá nas relações entre os sujeitos e entre os sujeitos, a instituição escolar e a sociedade mais ampla. É importante saber como acontecem essas relações, que lugares espera-se que cada sujeito ocupe e os caminhos que cada um segue, seja como aluno na trajetória escolar passando pelo acesso aos bancos escolares, pelo sucesso ou pelo fracasso que pode culminar na permanência ou não do sujeito na escola seja como professores no papel oficial de construção do conhecimento, seja como pais o acompanhamento da trajetória escolar dos filhos.

A aproximação do cotidiano requer que utilizemos, como destacam Ezpeleta e

⁷Baseada nas leituras de Agnes Heller, Patto diz que preconceito é um juízo falso, que poderia ser corrigido a partir da experiência, do pensamento, do conhecimento e da decisão moral individual, mas não o é porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e o pragmatismo da vida cotidiana e protege de conflitos (PATTO 1991:137)

Rockwell, um referencial que nos permita dar conta tanto do macro quanto do micro, sem perder as especificidades de cada um. Essa é uma condição para a uniformização de uma realidade multiforme. Ou seja, é necessário que se tenha uma perspectiva micrológica e fragmentária, que nos possibilite captar uma história concreta num movimento histórico mais amplo, mas que se nos apresenta como uma versão local desse movimento.

Dentro da expressão local identificam-se as formas de relação, as prioridades administrativas, as tradições docentes que formam a trama da educação. Esta se encontra em constante construção, articulando as histórias locais, tanto pessoais quanto coletivas, que podem assumir ou ignorar em graus diversos, a vontade estatal abstrata, abrindo espaços diferentes para uma maior ou menor dominação e resistência.

A trama, portanto, é ao mesmo tempo, o ponto de partida para estudar novas alternativas (políticas e pedagógicas) e o ponto de chegada, em que poderemos ver a materialização dessas alternativas:

Como então identificar os processos reais das relações? Ezpeleta & Rocwell apontam duas categorias que nos permitem responder a esta pergunta: história documentada e não-documentada.

A escola tem uma *história documentada*⁸, escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. A análise positivista mostra a partir dessa história que ela permite a inculcação de valores e normas comuns à sociedade (necessários para a harmonia da mesma). A análise crítica demonstra a partir dessa história, o caráter reprodutivista da escola. Ela reproduz a ideologia dominante e as relações sociais de produção.

No entanto, essa história e existência documentada coexiste com a *história e existência não-documentada*, através da qual a escola ganha forma material. Nessa dimensão a presença estatal se entrecruza com a presença e determinações civis de variadas características. Dessa forma, a realidade homogênea se decompõe em múltiplas realidades cotidianas. É na história não-documentada, no cotidiano, que educadores, alunos, e pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.

8 Grifos meus

Olhando para a história não-documentada, segundo Ezpeleta & Rockwell, percebemos que a versão documentada torna-se parcial e ocultadora do movimento real. E como reconstruir essa história não-documentada?

...analisar a existência cotidiana atual da escola como história acumulada e buscar, no presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu. (Ezpeleta & Rockwell 1989:13)

Para a execução da pesquisa portanto, as duas autoras consideram necessário que se usem grandes categorias, e ao mesmo tempo que se criem outras pertinentes ao nível que vamos pesquisar, buscando a presença estatal e civil na realidade da escola através do cotidiano.

A relação entre o desenvolvimento teórico e a aproximação de realidades desconhecidas orientou as pesquisadoras para a observação de episódios cotidianos aparentemente inconseqüentes e para a realidade não-documentada.

Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos "evidentes" das situações. Quando o "não-significativo" se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar estes indícios e a partir daí orientar novas observações. Em algumas ocasiões, estas pistas se diluem logo que se começa a segui-las. Frequentemente, porém, cada uma delas abre encadeamentos que nos conduzem à trama que queremos reconstruir. E, então, continua a busca reiterada de redes e eventos que, mesmo quando esporádicos, revelam forças e conflitos pouco visíveis em sua rotina diária. (Ezpeleta & Rockwell 1989: 17)

Através dessas observações, da explicitação e reconstrução das relações atípicas e imprevisíveis foi-lhes possível a construção de categorias específicas. Pois geralmente quando se chega à escola para realizar as observações, o pesquisador muitas vezes já vai se utilizando de categorias tradicionais, o que pode impedir que ele veja de fato a situação e suas implicações, sem rotulá-la imediatamente. Deve-se buscar a superação dos sentidos "evidentes" que as situações carregam em si, afirmam Ezpeleta e Rockwell.

Na realidade escolar se entrecruzam a realidade social e política que a constituem, isso torna o trabalho de análise da escola mais difícil, e daí vem a necessidade de entender que o conteúdo histórico presente em seu contexto também é constitutivo da escola. A continuidade no tempo e a permeabilidade através da

ambiência social limitam o poder decisório do Estado com relação à realidade de cada escola.

Demarcar o que é o civil e o estatal na escola, torna-se uma tarefa nem sempre possível. O que se pode, segundo Ezpeleta e Rockwell , é distinguir na realidade escolar o que o Estado introduziu e apoiou, em circunstâncias passadas e que hoje se tornou uma resistência silenciosa ao próprio Estado, quando das suas tentativas de modernização.

O que acontece fora dos limites dos regimentos, fora da sala de aula, fora das reuniões, fora da visita rotineira do supervisor, indica os verdadeiros assuntos em jogo, os conteúdos ocultos às prescrições e procedimentos administrativos e técnicos. (Ezpeleta & Rockwell 1989: 21)

Dáí nem sempre ser possível separar a presença estatal do civil na escola, o fato é que os estilos reguladores da construção escolar, os programas e conteúdos, as facções sindicais da época encontram lugar na memória coletiva, na constituição efetiva da escola.

As autoras se propõem a abordar o “outro” que também constitui a escola, ou seja, tudo aquilo que o Estado, a partir de sua visão normativa qualifica de “desvio” das normas.

É necessário ter em mente que não é qualquer cotidiano a ser pesquisado, mas aquele que permitirá abordar no contexto geral, as formas de existência material da escola e explicitar o momento no qual, os sujeitos individuais, engajados na educação, se experimentam, testam, constroem, resignificam e transformam a realidade escolar.

O conceito de “*vida cotidiana*”, não significa, portanto, apenas observar o que ocorre diariamente na escola, mas a orientação de uma certa busca e uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola.

Ezpeleta e Rockwell definem cotidiano a partir do que não é: o *não-cotidiano* tem sido identificado geralmente com os fatos da História, ou seja, a partir da ótica do poder, com o que, a partir da ótica do poder , supõe-se significativo para o movimento histórico. Através dessa perspectiva é que sujeitos particulares (professor, diretor, aluno ou família) ganham uma nova dimensão nas pesquisas sociais. Tudo que está ao redor da escola levanta indícios para compreender , a partir desses sujeitos, a “lógica” de certas atividades praticadas na escola e buscar sua intersecção com outros

âmbitos.

Portanto passa-se a reconhecer que o cotidiano está em toda a parte e compreender que é possível reconstruir o que ocorre diariamente em qualquer “parte” da realidade social, mesmo nos lugares privilegiados pelas visões legitimadoras da dominação, entendendo que o cotidiano está impregnado de conteúdo histórico.

O objeto de estudo, entretanto, não é o conhecimento cotidiano que qualquer outra pessoa poderia ter na escola mas:

Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar. (Ezpeleta & Rockwell 1989 : 23)

Segue:

No processo de observação da vida cotidiana, alguns sujeitos particulares (aquele professor ou diretor, a família conhecida, um grupo de alunos que se aproximam) ganham uma importância fora do comum em pesquisas sociais. (Ezpeleta & Rockwell 1989:23)

O sujeito cognoscível (não psicológico ou biológico) pode ser definido através do “conjunto de relações sociais” (Gramsci Apud Ezpeleta&Rochwell) o sujeito concreto pelo caráter histórico e específico daquelas relações.

Todo o sujeito realiza atividades variadas para poder reproduzir-se no modo histórico do mundo em que vive, e essas atividades são constitutivas desse mundo. Mesmo que restritas a “pequenos mundo” (ou mundos particulares) elas se inscrevem simultaneamente em diferentes níveis de “integração” de cada formação social - a família, e o bairro até as instituições estatais:

Na escala das integrações maiores, o conteúdo de certas práticas é relevante para os processos reprodutores ou transformadores das relações sociais hegemônicas. (Ezpeleta & Rockwell 1989:24)

Mas é nos âmbitos próximos do cotidiano que se descobrem outros aspectos menos documentados deste movimento. Pois as concepções “coerentes” que costumeiramente documentam a realidade escolar, acabam por ocultar o sentido real das práticas e dos saberes cotidianos. Por isso a análise da vida cotidiana da escola pode também mostrar e explicar o movimento social que esta instituição inclui.

E&R atribuem vida cotidiana à escola, mas não usando o termo escola na concepção oficial, das categorias que definem o que pertence ao seu âmbito institucional. Elas deixam em aberto sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, e em torno da escola : aquilo que pode ser o constitutivo histórico de sua realidade cotidiana.

Com este conceito de vida cotidiana, é obrigatório conservar a heterogeneidade. Pois existe uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, e coexistem, em cada conjunto de atividades, elementos com sentidos divergentes. A única forma de dar conta do heterogêneo é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica.

Estabelecendo-se seu caráter histórico, é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades. As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. Configuram "mundos" que, para outros sujeitos, são os "mundos dados". Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social. Confluem para movimentos políticos de caráter progressista ou reacionário. Em todos esses processos, as atividades cotidianas "refletem e antecipam" a história social. (Ezpeleta & Rockwell 1989:26)

A reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola permite integrar os momentos desconcertantes de observação e interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica sua realidade cotidiana.

As incongruências aparentes que se encontram em toda a sala de aula, numa reunião de pais e até mesmo no edifício da escola, adquirem sentido como resultado de processos diferenciáveis de reprodução e apropriação entre outros e mostram as diversas formas em que a história está presente na vida cotidiana da escola. (Ezpeleta & Rockwell 1989:29)

A conceituação da construção social da escola, a precisão de conceitos que captam processos históricos e facilitam a análise do cotidiano são passíveis de generalização noutro sentido. Elas buscam a presença da história na instituição escolar, as apropriações reais e potenciais dos sujeitos que vivenciam diariamente a instituição e que produzem um outro olhar para a relação escola/Estado: um olhar de baixo para cima.

Temos então a escola como uma construção social, constituída de uma trama em nível local, mas que reflete um movimento social e político mais amplo, perceptível através de sua história não-documentada, observável através do cotidiano que está impregnado de conteúdo histórico.

3.2 A LINGUAGEM A PARTIR DE BAKHTIN

Para captar esse cotidiano, apreender essa realidade não-documentada que constitui a escola, optei por observar reuniões de pais e mestres, reuniões de conselho e todo o entorno da escola, privilegiando a materialidade do discurso como instância de apreensão dos indícios da história não-documentada.

O fundamento dessa opção pelo discurso está em Mikhail Bakhtin, que assume a linguagem como determinante da consciência, sendo ela mesma reflexão e refração da ideologia.

Inserido em mundo histórico, o ser humano vai-se constituindo na relações mediadas pela linguagem. A linguagem é o “material ideológico específico” dessa constituição, carregando subjacente a si o jogo das forças materiais objetivas que configuram a condição de produção de todo e qualquer acontecimento social. Nesse sentido, Bakhtin afirma que nenhum enunciado verbalizado pode ser atribuído exclusivamente a quem o enunciou, mas à interação produzida entre os falantes e, em termos mais amplos a todo o contexto social da enunciação.

A linguagem está inexoravelmente ligada às condições da comunicação e estas ligadas às estruturas sociais:

... com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da lingua refletem os conflitos de classe no interior do mesmo sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. (BAKHTIN 1999:14)

De acordo com Bakhtin a comunicação verbal é “inseparável das outras formas de comunicação e contém ou carrega consigo conflitos, relações de dominação e resistência, embates entre sistemas, ou seja, a linguagem é um signo e como todo signo é ideológica.

A ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda a

modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. (BAKHTIN 1999: 15)

A forma lingüística é sempre percebida como um signo mutável. Não só ao longo das transformações históricas, mas também no contexto imediato das relações enunciativas. Os lugares sociais ocupados nas relações compõem seu contexto social imediato e repercutem na significação do mesmo modo que a passagem dos feixes de luz de um meio para o outro sofrem refrações. Ou seja, além da reflexão das estruturas sociais, a linguagem também refrata essas estruturas no contexto imediato das relações sociais. A materialidade das refrações se dá a ver nas nuances de sentidos que se produzem na interação verbal. Aos significados estáveis e hegemônicos da língua entretecem-se sentidos outros não estáveis, não consolidados, elaborados a partir dos lugares sociais da não dominância e das condições imediatas da enunciação. A significação é alterada por vários componentes que observamos como a entonação expressiva, a modalidade apreciativa, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada.

Nesse sentido, diz Bakhtin, ideologia, língua, linguagem e atividade articulam-se dinamicamente.

Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, dessa forma tudo o que ideológico é um signo e sem este não há ideologia. Por exemplo, um instrumento de produção possui em si um sentido preciso, que se refere apenas a sua função, mas pode também representar outra coisa em outra realidade refletindo e refratando essa realidade: e nesse sentido, é um signo ideológico, sem contudo ter deixado de fazer parte do mundo físico e sem se transformar no signo.

Mas o signo somente pode aparecer num terreno interindividual, entre seres humanos que formem uma unidade social para que um sistema de signos possa se constituir. A consciência individual adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no constituir-se de suas relações sociais, ela é um fato sócio-ideológico. O que alimenta a consciência são os signos veiculados através da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.

A comunicação ideológica é a comunicação na vida cotidiana e sua materialização se dá privilegiadamente através da palavra, que é o fenômeno ideológico por excelência, já que ela é absorvida por sua função de signo e pode

preencher qualquer espécie de função ideológica, não necessitando de suporte exterior nenhum. Essas características fazem da palavra o material semiótico da consciência.

As palavras permeiam todas as relações entre os indivíduos, são tecidas a partir de inúmeros fios ideológicos, servindo de trama a todas as relações sociais. Nesse sentido constituem-se no indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo as que ainda não tomaram corpo. Elas registram as fases transitórias mais íntimas das mudanças sociais e dos grupos sociais.

Todo o signo é marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. E em cada momento do desenvolvimento da sociedade, objetos particulares e limitados se tornam objetos de atenção de todo um corpo social e que dará origem a signos. Para tanto o objeto deve estar ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, e ter um significado interindividual:

... cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica, "aos quais corresponde um grupo de temas. (BAKHTIN 1999:43)

Cada signo tem seu tema, ou seja, uma realidade que dá lugar a sua formação. O tema e a forma do signo ideológico estão indissolivelmente ligados, pois são as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento ao horizonte social e são as mesmas que criam as formas de comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa, etc...).

O signo é social em sua natureza tanto exterior quanto interior, o signo só se realiza na organização social dos indivíduos e nas condições em que a interação acontece e se internaliza, constituindo o funcionamento mental.

A consciência é constituída nas relações sociais em suas condições de produção e é possível apreender indícios nas palavras enunciadas.

No ato da fala a atividade mental que é subjetiva, se dissolve na objetividade da enunciação realizada, mas a palavra enunciada se subjetiva novamente no ato da decodificação.

Cada palavra é uma arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios, ela se transforma no produto da interação viva das forças sociais: *"É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e*

objetivo das relações sociais.” BAKHTIN 1999:66.

Nessas relações, é preciso situar os sujeitos que estão interagindo:

Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam intregados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca lingüísticas se tornam possível (BAKHTIN 1998:70)

A unicidade do meio e do contexto social imediato são indispensáveis para que o fenômeno ideológico torne-se um fato de linguagem.

A situação social mais imediata comporta relações de diversas naturezas, múltiplas facetas. Isso é importante porque a palavra não será apenas reconhecida em sua forma, mas adquirirá uma significação numa enunciação particular, pois está inserida num contexto concreto e preciso.

Tanto para o emissor quanto para o receptor da palavra, esta não será apenas um item do dicionário mas se constituirá em uma enunciação com uma significação própria da sua comunidade.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (grifo do autor). É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHITIN 1998: 95)

E isso se refere também à enunciação escrita: “... o discusso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc...” (Bakhtin 1999:123). Mesmo imobilizada na forma de escrita, ela é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Faz parte da cadeia dos atos de fala. Foi produzida para ser compreendida num determinado momento, em circunstâncias específicas. Ou seja, ela é constituída pelo contexto do processo ideológico do qual faz parte e o indicia na relação com os que a lêem.

Portanto, as enunciações (sejam orais ou escritas) produzem-se nas interações entre os indivíduos socialmente organizados, ao mesmo tempo que é produto dessa

interação. As enunciações tanto instauram uma dinâmica interativa, quanto a mediatizam. Daí Bakhtin afirmar que :

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (BAKHTIN 1998:113)

4. AS RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.

A aranha urde: com fios

Tendo solicitado uma reunião à diretora, as mães dos jomares apareceram portando, à guisa de faixas, uns sacos de farinha de trigo e embainhados, onde bordaram as questões sem resposta que os filhos levaram pra casa na prova irresolvida, no ano mais-que-perdido. Para fazer jus à fama que deseja fosse sua, a diretora organizou a reunião em requintes de dona-de-casa presurosa: formou um comitê de recepção, outro de serviços diversos, um terceiro grupo encarregado de anotações, reservando-se desde o início os elementos mais inócuos para uma comissão a se formar, como resultado direto do encontro: destinava-se ao estudo das reivindicações feitas e ao encaminhamento das soluções viáveis. A diretora feriu e conferiu tudo, verificando haver o seu dedo em cada etapa da memorável junção de mães, professoras e diretora no edificante labor da educação.

As mães aturdiram-se ao serem recebidas como gente, por jovens engomadas professoras que as conduziram ao pátio coberto e as levavam a sentar-se nas cadeiras previamente dispostas. Como não fora possível obter uma banca de música para o evento (ah! Narradora tu te vingas?), colocou-se a vitrola, trazida da casa pela maestra, que a ocasião o exigia, a tocar, em suavidades ondulantes "Ebb Tide", "Autumn Leaves", "Love Letters", "La mer". As professoras sorriam exemplares. Enlevadas, tudo lhes era perfeito e algumas até mesmo apresentavam a entrega dos estados visionários, o grande amigo da diretora fundindo-se e refundindo-se com as suas principais lembranças de mãe. É possível que uma delas tenha pensado em se cotizarem e ofertarem, depois de tudo um dourado diploma à grande senhora por sua astúcia, capacidade e engenho.

As mães moviam-se inquietas, assustadas? O desconforto lhes pesava nos braços e elas acharam mais cômodo descer as faixas. Como, mesmo assim, ainda incomodassem, a solução melhor foi enrolá-las e deixá-las a um canto, a fim de que as mãos ficassem livres para segurarem as xícaras de fumegante cafezinho e bolinhos delicados, brevidades, sequilhos, broinhas de dona maria, encomendadas a uma doceira experiente. Maravilharam-se? Percebiam o truque da aranha? Após a primeira rodada de guloseimas, as mães, com as mãos abanando, pois lhes foram tiradas as xícaras, coçaram-se em apreensão, aguardando qual delas tomaria a iniciativa de falar em representação: baixaram a cabeça, contudo, pois a voz a erguer-se em luminar discurso não era a delas.

"Minhas senhoras e meus senhores (se eventualmente aparecer algum, o que não é provável): Venho, neste momento solene, parabenizar-me com Vossa Senhorias pelo vosso sagrado empenho nos estudos de vossos filhos. É comovedor, senhoras, esta vossa luta em prol de vossos jovenzinhos que ora sobem degraus na escada do saber. Soube, através de vossa reivindicação, que o assunto a ser debatido seriam as provas, nas quais vossos filhos não se saíram bem. Falaram-me, também, que parecia haver umas faixas onde foram bordadas algumas questões que não foram bem resolvidas. Senhoras, entendi-me: o que queremos, neste templo do saber, é elevar a alma humana aos

píncaros do conhecimento e, senhoras, vós não tivestes esta aérea oportunidade, não a subtraíais a vossas crianças; porquanto, minhas caras senhoras, este percurso é árduo, cheio de obstáculos difíceis de serem removidos e às vezes a tentação de desistir no meio do caminho é bem mais forte que a de dar continuidade a essa empresa hercúlea, onde muitos fraquejam e caem. Só os fortes, senhoras, só os fortes logram sucesso, chagando ao alto da escada cobertos de glória. É natural que vós, obliteradas por um cotidiano cheio de fainas diversas, não entendais uma série de quesitos que, no entanto, para vossos filhos, devidamente adestrados, semelham, não tenham dúvidas, meros brinquedos. Se eles não os acertaram devidamente, é porque vós não fostes severas o suficiente. Senhoras, meu apelo especialmente movido do fundo do coração: sede mais severas! Obrigai vossos filhos firmemente a um estudo, tirai-lhes horas de folgança e arremessai-os sobre os livros! Brandi chicotes, senhoras, pois tudo será, ao fim, recompensado e os louros da vitória serão sobre vossas cabeças depositados, lembrando sempre que o saber aqui ministrado é inquestionável e, se algo lhes parece estranho, são apenas vossas pobre cabeças confusas. Mais uma vez meu renovado agradecimento e admiração por mães tão consciente dos estudos de seus filhos. Enquanto houver mulheres como vós, bastiões de nossa sociedade, o altivo sol da esperança brilhará resplandecente no céu do futuro.”

Manual de Tapeçaria
Lacerda (1986)

4.1 DOS PROCEDIMENTOS

Em meio à história não-documentada constituída pela trama do cotidiano, das conversas informais e dos encontros, busquei investigar no cotidiano de uma escola estadual de Ensino Fundamental, o que realmente constituía as relações família-escola, o que permeava o olhar da instituição escolar, espaço exclusivamente destinado ao partilhar do conhecimento, sobre a instituição família, espaço que antes tinha uma função, a de educar e formar o cidadão, tarefa hoje conduzida a partir da mediação da instituição escolar.

Que conceitos e que concepções perpassavam e norteavam, e muitas vezes sem que se tomasse consciência, as atitudes dessa escola para com a família? Vale lembrar que essa escola focalizada na sua singularidade, é formada por normas, funções e

cargos a serviço do Estado, mas esses cargos e funções são ocupados por pessoas com vontades e opiniões próprias.

Enxergar esses conceitos, nos é possível quando entendemos como Bakhtin, de que o indivíduo tem sua consciência formada e constituída a partir da existência dos signos gestados por um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais.

O signo que se materializa, em determinadas condições históricas não fica preso a esse momento, ele se torna atemporal para caminhar por entre as consciências, perpassando o tempo e sendo por ele perpassado. O signo é perceptível nas relações de qualquer época, através da palavra que é na verdade a materialização da comunicação da vida cotidiana.

Olhar esse cotidiano, apreender a história não-documentada implicou em decisões importantes que norteariam a pesquisa. Num primeiro momento estar dentro da escola, acompanhar uma sala de aula, os alunos, as aulas, a professora e toda a rotina da turma. Eu precisava captar os acontecimentos que gerariam as reivindicações dos pais, como também entender as demandas da professora frente a essa família. Era necessário paralelamente olhar para os canais de participação da família junto a escola para o acompanhamento da trajetória escolar dos seus filhos, pois este era um espaço de possíveis confrontos de desejos, reivindicações e decisões, da materialização da participação familiar. O canal que privilegiei foi o das reuniões bimestrais.

4.2 DA PESQUISA

A escola na qual foi realizada a pesquisa está localizada próxima a uma instituição de ensino superior. Atende nos períodos matutino e vespertino.

Pela manhã e a tarde funcionam as quatro classes do ensino fundamental, tendo em média 30 alunos por classe. O corpo discente do colégio é formado por crianças oriundas de bairros afastados de Campinas, o que não impede uma participação com grande força das mães.

Essas mães trabalham na mesma empresa pública, e a escola foi construída a partir de suas reivindicações. Elas são organizadas e monitoram constantemente o que acontece na escola, e também sempre vão lá para reivindicar alguma coisa.

A pesquisa teve início junto com o ano letivo de 2000, nas escolas estaduais de Ensino Fundamental, no dia 09/02, para assim poder acompanhar melhor todos os envolvidos. A pesquisa aconteceu junto ao estágio docente, realizado semanalmente. Além do acompanhamento do trabalho docente em sala de aula, participei de duas reuniões de pais e mestres e de uma reunião do conselho de escola. Registrei em Diário de Campo observações feitas em sala de aula, conversas informais com a professora e as reuniões de que participei, as quais acontecerem na seguinte ordem: a primeira reunião de Pais e Mestres aconteceu no dia 01/03, a segunda reunião no dia 28/07, foi possível também acompanhar a preparação dessa segunda reunião com as professoras, dirigida pela diretora e pela coordenadora. Logo depois em 18/08 aconteceu a Reunião do Conselho de escola.

Como documentos escritos tive acesso ao conjunto de regras distribuídos aos pais na segunda reunião, bem como um modelo de regimento, o qual foi usada na reunião com a Diretora. Tratava-se dos *"Direitos e Deveres do Integrantes da Comunidade Escolar"*, elaborado pela Comissão de Orientação Jurídica às Instituições de Ensino da OAB - Campinas - 2000.

A professora que me recebeu para o estágio, destacou, logo de início, que era necessário tomar muito cuidado com as mães daquela escola, com o que se falava ou fazia, pois elas se reuniam para discutir os problemas da escola e a monitoravam constantemente. Na reunião de planejamento, ela e as outras professoras receberam instruções para registrar em um diário de tudo o que acontecesse no dia-a-dia da sala de aula, assim como de todas as atividades pedagógicas que fossem desenvolvidas. Entre o diário e o planejamento deveria haver compatibilidade. Tudo deveria estar devidamente registrado em ambos. A professora não soube explicar muito bem a função do registro escrito, mas disse poder tratar-se de uma forma de confrontar versões em caso de problemas com alunos e dúvidas das famílias. Não me foi possível ter acesso a esse registro.

Ao longo do estágio fui percebendo que o "monitoramento" decorria dos relatos e comentários dos alunos a seus pais, acerca do que viam e ouviam na escola. O caso que relato, a seguir, ilustra isso e também os desdobramentos a curto e médio prazo decorrentes desse episódio.

No início do ano letivo, cheguei à escola, encontrei a professora rodeada por cinco mães, que mesmo ao ouvir o sinal de entrada, continuaram em pé ao lado da

professora. O fato que havia acontecido e que estava mobilizando as mães dizia respeito a um menino Juliano⁹, que no dia anterior pegou nos seios da Vanda e “mandava” as meninas tirarem a roupa pois queria vê-las nuas.

As mães estavam preocupadas e principalmente a de Vanda, pois a menina não queria mais vir à escola. Por esse motivo reuniram-se e procuraram a professora no período de entrada.

A professora tranqüilizou as mães e disse que iria verificar a situação em sala de aula confrontando as crianças.

Em sala de aula, ela chamou os dois alunos, perguntou sobre o ocorrido e conversou com eles, dando o assunto por encerrado.

Tendo em mãos o material coletado, iniciei um processo de análise, buscando apreender não apenas o que havia sido dito, mas o não dito, as entrelinhas; a partir da observação do cotidiano, episódios aparentemente inconseqüentes da realidade não-documentada, mas que são palco da trama reveladora, percebi nas idas e vindas da leitura dos dados coletados, que alguns temas começam a se destacar pela repetição, outros pela intensidade com que eram tratados e outros pela receptividade ou não que encontram entre os atores da situações observadas.

Mapeando os dados, observei confrontos diretos e sutis, idéias acolhidas e outras apenas deixadas de lado, configurando assim indícios das relações entre família e escola. Alguns desses indícios eram compatíveis com o que se documentava sobre as reuniões de pais e professoras. No entanto, muito do que se produzia ali era deixado a descoberto, confirmando assim que *"o que acontece fora dos limites dos regimentos (...), indica os verdadeiros assuntos em jogo, os conteúdos ocultos às prescrições e procedimentos administrativos e técnicos"* (Ezpeleta e Rockwell 1995:21).

Minha tentativa na análise foi detectar "em que pé" estavam as relações entre família e escola, partindo de interlocuções produzidas entre os sujeitos nelas envolvidos.

Fazer pesquisa também é aprender, já que ninguém nasce pesquisador. Essa aprendizagem acontece no fazer da própria pesquisa e então vamos nos dando conta de que entre o planejado e o feito há desvios e perdas de rumo. Minha pesquisa baseou-se em dados verbais (orais e escritos). Embora eu tivesse o desejo de fugir a

⁹ Todos os nomes foram trocados para preservar a identidade dos atores.

uma análise de conteúdo, mantendo-me atenta à dinâmica enunciativa nas suas tensões e complexidades, isso nem sempre me foi possível. As formas de dizer e a circunstância em que se disse o que foi dito nem sempre foram tratadas, ao passo que o conteúdo do que estava sendo dito, ficou muito marcado. Entretanto, mesmo com esses limites, foi-me possível olhar, observar, analisar e detectar pistas importantes e dados relevantes para a pesquisa.

4.3 UMA RELAÇÃO DE COBRANÇA

O primeiro elemento que se destacou no conjunto dos dados obtidos foi o caráter de cobrança, instaurado pela escola, nas relações com a família. A escola cobra da família a presença física, a ajuda financeira, atitudes de disciplinamento, e controla os modos pelos quais essa participação acontece de fato.

4.3.1 PARTICIPAÇÃO ATRAVÉS DA PRESENÇA FÍSICA

A participação enquanto presença física é uma das primeiras coisas a assinalar. A escola entende a presença física dos pais, como um fator relevante que certamente influenciará na vida acadêmica do aluno, traduzindo o interesse dos pais pela vida escola do filho:

Mas, o apresentar-se à escola não é apenas um ato no início do ano letivo que, uma vez realizado, cumpriu-se a exigência. Não, é necessário atender prontamente aos chamados da instituição, comparecendo às reuniões, ou convocações individuais. (COLLARES & MOYSES 1996 :182)

A presença da mãe na escola tem por pressuposto que isso auxiliará ou contribuirá de alguma forma para progresso acadêmico do aluno.

Na primeira reunião levando-se em conta que se tratava de uma primeira série, e que até aquele esse momento ninguém havia sido chamado à escola por problemas disciplinares dos filhos, os índices de presença foram altos.

Todos os pais chegaram em pé de igualdade já que os alunos não estavam classificados, até aquele momento, como portadores de distúrbios de aprendizagem ou como portadores de problemas de comportamento.

Houve uma forte participação da família no que tange ao comparecimento à reunião. As perguntas feitas pelos pais indicaram interesse na chamada “parte pedagógica”. Eram perguntas relativas ao número de crianças na sala de aula e sobre a aprendizagem da letra cursiva.

O mesmo já não aconteceu na segunda reunião, na qual o percentual de participação diminuiu consideravelmente.

No decorrer do bimestre, vários chamados haviam sido feitos para que os pais comparecessem à escola, por motivos relativos à disciplina dos filhos, construindo junto a esses pais, o que Gomes descreve como uma relação de desconforto e tensão, que passa a nortear sua presença na escola. Assim que o pai é comunicado da necessidade de sua presença na escola, põe-se na defensiva, perguntando-se sobre o que terá feito o filho. Relação bem diferente assinala Gomes, de um pai da classe média para a princípio a escola é culpada e não o filho (Gomes 1993):

Reclama que chamavam na escola com urgência. Muitos pais a procuraram achando que o problema era com o filho dela. Quando ela chegou na escola era para assinar um documento. (Mãe - Reunião do Conselho)

A tensão descrita por Gomes pode ser percebida na obrigatoriedade da presença vinculada pela escola ao direito de reclamar. Assim na segunda reunião de Pais e Mestres do ano, acontece seguinte fato:

*Entra nesse momento a coordenadora pedagógica!
Agradece a presença, fala da aprendizagem e do comportamento que melhorou e que o número de pais ainda é reduzido e que isso não é parceria.
Tenho que ligar para esses pais, e eles não tem direito de reclamar e vou falar isso! (Coordenadora - Reunião de Pais e Mestres)*

A coordenadora entrando na sala, fala a respeito da necessária parceria entre pais e escol. Embora não especifique de que característica essa parceria deveria se revestir, nem como deveria ser constituída, a coordenada vincula claramente a parceria à presença nas reuniões de pais e mestres e ao direito de reclamar. Ao completar sua fala dizendo que precisaria avisar os faltosos disso, ela deu o recado que desejava, aos que estavam presentes: o direito da reclamação depende da participação.

Em agosto, aconteceu a Reunião do Conselho e novamente a questão da participação familiar teve um espaço significativo na pauta. Mas nesse momento a coordenação usou de outra estratégia. Devido a questões disciplinares que estavam ocorrendo na escola, seria necessário reunir o Conselho em horários extras. A essa necessidade, a coordenadora contrapõe a seguinte réplica:

Para trabalhar além do meu horário eu exijo a presença do pai. Os pais exigem da escola, como escola vou exigir também. (Coordenadora - Reunião do Conselho)

Mas a escola não sabe o que fazer com a participação dos pais cujos os alunos não tem "problemas a serem resolvidos" e assim:

Vamos liberar a reunião de pais. Os pais de alunos que não têm problema vêm e os pais que têm problema não vêm. (Diretora - Reunião do Conselho)

Quem vem não é valorizado em sua presença e assiduidade, e escuta reclamações sobre aqueles não vieram, como se fossem meninos de recado. Quem vem não discute questões relativas ao trabalho educativo realizado pela escola. A escola acaba por perder o apoio inclusive destes pais, o que se reflete de forma muito forte nas contribuições financeiras como a APM, e nas festas realizadas para arrecadar fundos para a escola. Evidencia-se a pobreza de uma pauta que atenda, não apenas aos pais cujos filhos têm problemas, apesar da própria LDB, em última instância, dar indícios sobre o que pode ser tratado na Reunião de Pais e Mestres:

O texto da LDB no Título IV - Da organização da Educação Nacional, artigo 12 diz que os estabelecimentos de ensino deverão: *"VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica."* (SAVIANI 1997:167)

A posição da escola se torna mais complicada ainda, quando o que deveria ser o assunto principal nas reuniões de Pais e Mestres – a proposta pedagógica – é trazido apenas pelos pais de alunos, interessados em questões relativas a escrita e a leitura:

Há um murmúrio e então os pais passam a perguntar sobre os conteúdos escolares, quando o filho vai aprender letra de mão. A professora explica que por enquanto estará trabalhando a letra de forma que não exige traçado correto e que com o tempo passará para letra de mão." (Diário de Campo)

"Um pai pergunta sobre a escrita do filho e ela responde escrevendo na lousa:

avo - cavlo - cavalo

Não se preocupem, porque elas passam por todas estas fases. Quando a criança escreve AVO - sabe que esta palavra tem três sílabas.

Outra mãe está preocupada com a letra de forma e letra de mão. Minha filha soletra bem com letra de forma e não com letra de mão, mas ele quer porque quer escrever com letra de forma.

A professora distribui uma folha que contém o desenho das letras no formato cursivo e pede para que os pais recortem e guardem num saquinho.

Um pai diz que a filha não escreve o e da palavra unidade.

A professora explica que a criança associa a fala com a escrita e com o d na palavra para ela não é necessário a letra e. (Reunião de Pais e Mestres)

Geralmente as questões relativas a área pedagógica acontecem no final da reunião, depois de todas as "autoridades" terem se pronunciado. Isso aconteceu mesmo quando a pauta na lousa colocava as questões pedagógicas em segundo lugar, e ao questionar se havia alguma questão ninguém se manifestou. Por quê isso aconteceu? Será que os pais entendem que o discurso das autoridades da escola não deve ser interrompido e portanto deixam suas questões para depois? A palavra do professor, do lugar social a partir do qual é enunciada é uma fala que ocupa uma posição diferenciada da fala dos pais na hierarquia social, conforme demonstrou o histórico das relações escola/família. A fala da professora é a fala do "especialista" em educação frente ao pai desqualificado para educar.

Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação (Bakhtin 1999:43)

Como alerta Bakhtin, a ocupação dos turnos de fala não é alheia às relações de poder. A tomada da palavra seja em termos do momento em que ocorre e do tom de que se reveste, reflete e refrata os lugares sociais ocupados pelos interlocutores.

Assim a atitude dos pais indica consciência sobre o seu lugar social na hierarquia das relações escolares, atitude que inconscientemente é reforçada pela escola, quando seus agentes colocam-se numa atitude de superioridade. Ou seja, ambos sabem "do valor" social da posição que ocupam na dinâmica institucional.

A questão mais importante de todo o processo de interação entre os pais e os professores é formulado pela própria coordenadora, que entretanto parece não se aperceber disso:

De 400 pais só vêm 100 nas reuniões. Na escola os pais reivindicam tudo. Eu quero os pais na escola. Se são liberados para reuniões quero saber o que fazer para que eles venham. (Coordenadora - Reunião do Conselho)

A resposta a essa questão pode estar muito mais próxima do que ela imagina!

Entretanto, será que a escola não sabe de fato o que fazer em uma reunião de pais e mestres? Quando os assuntos presentes nas reuniões são relativos à disciplina, à moral, a higiene das crianças, a escola não estará de fato reproduzindo o modelo que lhe foi imposto quanto a sua função social formadora de individualidades?

A retomada histórica da construção das relações escola/família evidencia isso. Esse tópico ser melhor discutido quando abordarmos a questão do controle efetuado pela escola através de um documento de normas disciplinares, que necessariamente precisa ter a assinatura dos pais. Sugestivo, não?

A desvalorização e o desinteresse

Reinaldo, a mãe não veio conversar, achou estranho o desinteresse da mãe. Não apoia qualquer atitude de punição em relação a criança. (Diretora - Reunião do Conselho)"

Explicação recorrente e de fácil diagnóstico, é necessário apenas erguer os olhos e procurar pela sala, não encontrando um pai ou uma mãe, estes são classificados como desinteressado pela questões escolares dos filhos.

Já falamos anteriormente sobre a questão dos pais terem que prontamente atender as solicitações da escola, a qualquer hora ou dia, não importando seus afazeres (COLLARES & MOYSÈS 1996), e a não-presença é a justificativa para mau desempenho do aluno em sala de aula.

Lahire (1997) diz que a omissão parental é um mito, criado pelos professores por ignorarem a lógica das configurações familiares. O uso de juízos provisórios, nem sempre confirmados pela realidade é a base de suas atitudes:

...provisório porque se antecipa à atividade possível e independe do confronto com a realidade; nem sempre é confirmado, sendo muitas vezes refutado no infinito processo da prática. Quando um juízo provisório é refutado no confronto com a realidade concreta, seja por meio da ciência ou mesmo por não encontrar confirmação nas experiências de vida do indivíduo, e mesmo assim se mantém inabalável, imutável e cristalizado contra todos os argumentos da razão; não é mais um juízo provisório, mas um preconceito." (Collares & Moysés 1996:24)

Não podemos chamar de desinteresse ou desvalorização as famílias que dão exercícios extras nas férias escolares, tomam as lições em voz alta, fazem os filhos dormir mais cedo, dão castigos físicos quando os resultados são ruins (Lahire 1997). Mesmo porque, existe uma moral que circunda a família pobre sobre essa questão da escolaridade e também outros motivos que levam os pais a quererem seus filhos na escola:

“Aliás, neste bairro, onde existe uma instituição pública de ensino de 1º grau, a freqüência à escola é muito valorizada, antes de mais nada, pelo valor atribuído à educação como marca de distinção. Uma família cujos filhos não freqüentam a escola é vista como socialmente inferior. Por outro lado, ter os filhos na escola também pode ser uma forma de manter as crianças fora da rua, evitando as más influências, ainda que reconheçam que na escola, embora exista um controle, por parte dos professores e funcionários, há também o risco dessas influências negativas, sobretudo na hora da saída. (SARTI 1996:81)

E o que dizer das lutas dos pais para que garantir o acesso de seus filhos a uma escola, na crença de que assim eles terão uma vida melhor, da mãe que fica horas pela madrugada adentro na espera de poder matricular seu filho?

Mesmo depois de todo esse esforço, é o não-comparecimento às reuniões que pautará o julgamento dos professores. Podem existir as exceções, mas a generalização ficou registrada, virou preconceito.

4.3.2 PARTICIPAÇÃO FINANCEIRA

A participação familiar é também claramente vinculada à questão de ajuda financeira, APM (Associação de Pais e Mestres) e doação de materiais para a escola. Na segunda reunião de Pais e Mestres, a diretora tem a palavra inicial no pátio da escola, a tônica de sua fala é basicamente financeira, retomando o mesmo princípio tanto de controle por parte da direção como o caráter financeiro que permeou a origem das APM's, conforme relata Sposito (1988):

Fala do Projeto Formiguinha, no qual os pais colaboram financeiramente com a escola e cita que o estado envia cerca de R\$ 400,00 para 375 crianças e dividindo dá quase um real e pouco para cada uma. Solicita a participação dos pais na APM, pedindo também outras doações como jogos, cd's, micros, livros paradidáticos. Lembra que a escola tem parabólica, que está quebrada e que o conserto é de 350,00, portanto tem que ajudar. (Diretora - Reunião de Pais e Mestres)

A situação financeira da escola é exposta, de uma forma quase minuciosa e há uma chamada de que é preciso participar. De quem será a responsabilidade?

Portadora da voz do Estado, a diretora responsabiliza a sociedade civil pelo abandono a que a escola está relegada. O Ensino Fundamental não foi privatizado, e os impostos já são devidamente recolhidos para que essa escola funcione. Não há qualquer discussão mais politizada no que se refere a cobrar uma atitude do Estado quanto a situação de descaso em se encontram as instituições escolares.

Os apelos para a ajuda na área financeira vão desde a cobrança autoritária, como foi percebido na fala da diretora, até a súplica:

*A contribuição espontânea da APM é R\$ 10,00. Preciso de você.
(Diário de Campo)*

O que vemos é a repetição de uma tentativa do Governo militar de colocar sobre a família a responsabilidade financeira da escola, a partir da contribuição da APM, já em 1968, e isso era decorrente do alto crescimento da rede de ensino, frente aos poucos recursos disponibilizados pelo Estado. A contribuição foi instituída legalmente como facultativa, mas o dia-a-dia se caracterizou pela negação através das práticas, transformando a contribuição em taxas obrigatórias como relata o documento a seguir, citado por Sposito (1988:296)

Como é do conhecimento dos senhores a Caixa Escolar das Escolas Municipais foi extinta de acordo com a Lei 7693 de 06/01/72, criando-se para substituir esta entidade tão necessária a Associação de Pais e Mestres.

Os senhores foram convocados para uma Assembléia Geral no dia 23/04/72, data em (sic) foram eleitos os membros da Diretoria da Associação.

Nessa reunião foi fixada a quantia de CR\$ 5,00 que deverá ser dada este semestre para a Associação. Para maiores esclarecimentos quanto a finalidade da Associação de Pais e Mestres, como será o seu funcionamento, pedimos o comparecimento dos senhores no próximo dia ... de..... àshs.

Agradeceríamos aos senhores se já nessa data, já houvesse a possibilidade efetuarem o pagamento à Tesouraria, se não for possível necessitamos de sua presença para os esclarecimentos acima citados e para fixarmos outra data. (Setor de Instituições Auxiliares apud Sposito)

A característica pecuniária da APM nunca atingiu seus propósitos, e como justificativa apresentava-se o baixo nível sócio-econômico das famílias, o que de fato era verdade, pois o nível de pobreza impedia uma arrecadação considerada satisfatória (Sposito 1988).

Assim a família não só é culpabilizada por não educar ou corrigir o filho indisciplinado, como também pela pauperização da escola, não porque não cobra do poder público recursos para a escola pública, mas porque não contribui com a APM.

Sob a cidadania tutelada ou controlada da ditadura, a instituição escolar, através de seus agentes, aprendeu e ensinou à população, a resolver a maior parte dos problemas no âmbito da escola, deixando pouco para o Estado mexer. Sposito (1988) assinala o baixo índice de reivindicações que chegaram ao Estado, configurando assim um papel pecuniário às famílias que usufruem da escola, que são cobradas a dar em espécie ou em donativos, papel do qual não nos desvencilhamos até hoje.

4.3.3 PARTICIPAÇÃO RESTRITA E CONTROLADA

A participação na escola é claramente dirigida ou controlada pelos dirigentes escolares Sposito (1988:278) destaca que os diretores, já na década de 60, "delimitavam os espaços em que a presença dos pais seria desejável". É preciso que seja física e monetária, e sob a direção da escola. Apesar de que é necessário um pouco de organização, algumas práticas refletem uma ambigüidade na relação família/escola já evidenciada no histórico deste trabalho. Há o temor de que as famílias se intrometam na parte pedagógica, suscitando reações de defesa por parte dos professores (Cunha, 1997 e Lahire, 1997).

A família deve participar, mas será a escola que designará como e quando. Os dados nos trazem os seguintes enunciados:

Saem a dentista e a coordenadora e a professora pode então continuar a reunião, ela então disponibiliza seu horário do HTPC, quinta-feira as 12:00 hs para aqueles que desejarem conversar sobre assuntos mais específicos. (Diário de Campo)

Garcia em sua pesquisa sobre fracasso escolar, diz que o horário é uma das causas intra-escolares que contribuem para o fracasso, e eu acrescentaria para a baixa participação da família.

Os horários de reuniões, de entrada e saída das aulas, de atendimento individual são fixados a partir das necessidades da escola, e nem sempre dos pais ou dos alunos. Garcia diz que esse tipo de atitude reflete uma postura da escola, de que

ela tem apenas alunos de classe média que apenas estudam, e estendendo esse raciocínio até a família, age como se os pais pudessem deixar o seu horário de trabalho para atender as solicitações da escola. Isso se reflete na fala de uma mãe:

Mãe 1: Não é bom chamar os pais com tempo corrido.

Coordenadora: Se não resolve na hora, pega fogo. Se não resolve na hora a briga de uma criança... na hora, depois não tem sentido para ela. (Reunião do Conselho).

O reforço dos horários disponibilizados pela escola é feito via reuniões, através de normas escritas, como no item 14 por exemplo desta relação de normas disciplinares:

14- Nos horários de aula não será permitida a conversa de Pais com os Professores, para não interromper o trabalho escolar- Agendar com os Professores nos horários de HTPC (Horário de HTPC – HORÁRIO Trabalho Pedagógico Coletivo):

Horário da manhã- 53 feira das 12:00 às 13:00 horas

*Horário da tarde -33 feira das II :00 às II :45 horas ,
(Normas Disciplinares)*

Verbalmente também esses horários são reforçados, bem como a participação dos pais em eventos escolares.

Na reunião, a coordenadora enfatiza:

O horário pra conversar com a professora é no HTP...

Mas, por favor, venham nas festas, pelo menos participem das festas... (Diário de Campo)

Percebemos que se estabelece uma relação de uma via só, no qual a família tem que:

submeter-se às normas impostas pela instituição. Mesmo que aparentemente ilógicas. E submeter-se significa não apenas acatar docilmente. Sem questionar. Sem nem tentar entender.

(...)

Outra ação, não menos importante, parceria inseparável da anterior, é que a família deve se apresentar à escola. (COLLARES & MOYSE'S 1996 :182)

4.3.4 PARTICIPAÇÃO ATRAVÉS DE ATITUDES

Uma solicitação recorrente é que a família tome uma atitude frente ao comportamento inadequado de seu filho, significando um basta. O controle do comportamento na escola é transferido aos pais. A eles cabe resolver isso. Contraditório, pois a mesma família, reconhecida como inapta para educar seus filhos, é chamada a corrigir-lhes os comportamentos inadequados que mantêm na escola.

Estando a criança lá dentro da escola, cabe perguntar: o que cabe a família no que é escolar?

Quando a escola entende que nada mais pode ser feito, a culpa recai sobre a mãe ou o pai. O caso específico de uma criança com problemas de disciplina, levado ao conhecimento do Conselho de Escola, exemplifica essa relação ambígua:

Coordenadora: O problema está na mãe. A mãe passa a mão na criança, diz ... porque fez isso? Você é tão bonzinho em casa, pede desculpa para a S.. A mãe não toma atitude. (Reunião do Conselho)

O que é tomar atitude para a coordenação? Repreender, surrar, deixar de castigo, ela não deixa explícito, mas certamente não é dialogar!

No entanto, como destaca Lahire em seu livro "Sucesso escolar nos meios populares", há divergência entre os regimes disciplinares da escola e da família, que podem ser até mesmo opostos. Essa divergência produz variações na interiorização das normas, levando ou não à autonomia tão desejada:

Além disso, as diferentes relações com a autoridade são indissociáveis das relações com o tempo: a sanção física ou verbal brutal imediata, que se repete todas as vezes que se quer limitar aquilo que é visto como um excesso de liberdade da criança, opõe-se a todos os procedimentos que são adiadas, e que possibilitam a reflexão e aumentam o período de tempo no qual a sanção é aplicada; e mais ainda, opõe-se a todos os procedimentos verbais de raciocínio da criança, destinados no presente discurso, a fazê-la compreender o que compreenderá sozinha no futuro. Portanto, é importante estar atento a fenômenos de dupla coerção em alguns alunos: eles podem estar sendo submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes ou opostos. (LAHIRE 1997:28)

No jogo de delegação de funções que a escola assume frente à família, ainda lhe cabe o trunfo final: a ameaça de punição da criança e da família, por instâncias que ultrapassam as relações imediatas da sala de aula e que publicitam o fracasso de

ambas: o Conselho de Escola, a expulsão. Sob pressão os pais se mobilizam , no entender da escola:

Diretora : A mãe só tomou a atitude quando a gente falou que ia chamar o Conselho.

A escola faz uso dessas situações exemplares para continuar exercendo sua pressão. Normalmente, são relatados os casos de mudanças comportamentais e cognitivas resultantes da intervenção das famílias, aprofundando a ambigüidade das relações historicamente produzidas. Os inaptos a educar resolvem tarefas de que os especialistas não dão conta...

4.4 UMA RELAÇÃO DE VIGILÂNCIA E CONTROLE

As ambigüidades na relação família/escola, nos conduzem à apreensão dos objetivos que de fato estão por trás delas, vigilância e o controle das crianças.

Essa vigilância e controle sobre os corpos e ações das crianças é cobrada pela escola aos pais e pelos pais à escola.

Um exemplo é o episódio mencionado à página 48, que ora retomo:

A mãe de Vanda questiona se há vigilância do professor sobre as crianças na hora do recreio e ouve uma resposta negativa. Explica então que continuam apertando a filha e que a coisa está se agravando. Mãe - (Reunião de Pais e Mestres)

A pergunta da mãe sobre a vigilância do professor, referente ao caso do menino Juliano, nos permite então aprofundar um pouco mais sobre a relação escola-família do ponto de vista do controle. Frequentemente a escola cobra a tal participação dos pais nas reuniões, nas festas ou mesmo na contribuição “não-obrigatória” da APM , essa cobrança acontece de várias formas, mas ela cerceia a família de tal forma que acaba até mesmo por culpabilizá-la pelo fracasso de seus filhos (SOARES 1989). Assim sendo, podemos interpretar a cobrança da mãe sobre a vigilância sobre as crianças como uma garantia de que elas estarão bem no ambiente da escola. Essa cobrança é a contrapartida a todas àquelas que lhe são feitas pela escola. Ao perceber que a solicitação encaminhada diretamente a professora não surte o efeito desejado, já

que a situação de constrangimento físico continua a se repetir, leva a mãe a tornar o caso público, desejando com isso que o pai ou a mãe do garoto que molesta sua filha tome consciência não somente do fato, mas também da gravidade do mesmo, diante da revelação em público dos nomes dos envolvidos.

Tornar públicos os eventos de “indisciplina” ou os comportamentos indesejáveis é de praxe na escola, mas revelar os envolvidos não. Direção e professores estabelecem um acordo tácito de manter, no plano do “dito”, o anonimato dos sujeitos envolvidos, ainda que essas identidades sejam reveladas por outros meios.

Os pais também participam desse jogo no interior da escola e usam da publicização como uma forma de forçar a escola a tomar atitudes por ela esperadas. É interessante o jogo de espelhos que se dá a ver aqui. Escola e família, ao longo das relações historicamente produzidas, usam da tensão entre privacidade e publicização tanto para manter relações como para forçar mudanças no encaminhamento dessas relações.

Nessa dinâmica de cobranças recíprocas e família reproduzem o papel de agência “moralizadora” e “disciplinadora” da escola, ao mesmo tempo em que, o colocam em questão, na medida em que, a família denuncia.

Quando os encaminhamentos da escola se mostram ineficazes ou insuficientes as suas expectativas e a escola deixa vazar sua insuficiência na realização do papel que lhe é atribuído.

As professoras se sentem controladas pela família e ameaçadas a distância imposta a suas interferências.

Diante da ameaça da mãe a professora, no momento do atendimento individual solicita discretamente aos pais envolvidos que compareçam a escola em outro horário para conversarem.

Um outro aspecto que apreendi nessas relações diz respeito ao uso que a família faz da “autoridade” escolar instituída.

No caso acima relatado, a mãe de Vanda, em uma conversa particular com a professora, assume conhecer os pais do Juliano, mas por não desejar um confronto direto com eles, o que poderia acarretar na perda da amizade, solicita que a escola assuma a mediação da situação.

A escola, nessas condições é anunciada como instituição “neutra” (fora das disputas e interesses locais) e autorizada a arbitrar questões no plano das relações sociais.

Mas o comportamento dos filhos também é alvo de atenção para os pais, pois, eles sabem que serão questionados se de fato o fazem ou não, pela escola.

Dizer publicamente do controle que exercem sobre os filhos revela-se uma estratégia importante nas reuniões:

*Todo dia há o mesmo sermão matinal, mas basta virar as costas e já viu, né?
Mãe – Reunião de Pais e Mestres*

Lahire (1997) diz que é muito importante para os pais o “bom comportamento do filho, exemplificado no respeito ao professor. Já que não há possibilidades de ajudar aos filhos, do ponto de vista escolar, é preciso introjetar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, serem dóceis, sendo os filhos portanto, uma espécie de docilidade. Os filhos representam a respeitabilidade da família. Para garantir essa respeitabilidade, muitos pais, em casa, usam castigos para que as crianças sejam corrigidas.

4.4.1 VIGILÂNCIA E CONTROLE DA DIRETORA

A diretora realiza uma reunião com as professoras antecedendo a segunda reunião de Pais e Mestres, na qual a professora R. solicita permissão para realizar um campeonato de pipas, a pedido das próprias crianças e o diálogo registrado em diário de campo nos fornece indícios de relações formais e hierarquizadas.

Recorro a Bakhtin (1999) que nos diz que a palavra não se apresenta apenas como item de dicionário, mas que reflete coisas boas e más, verdades e mentiras, sendo necessário contextualizar, a situação social e o agente emissor e o receptor. Palavras como autorizado, fiscalizar e proibir nos remetem a um contexto ideológico no qual essas palavras, ou significados nos configuram relações extremamente hierarquizadas e controladas, tanto entre os profissionais que estão na reunião, quanto entre os pais, uma vez que num contexto social mais amplo é possível remetermos àquela vigilância questionada ou “sugerida” pela mãe de Vanda, e pelo própria situação de monitoramento referida pela professora no início do ano.

Considerando-se que a diretora ocupa a posição máxima na hierarquia interna da escola, detendo o poder decisório, a última palavra, é interessante analisar o modo e as condições em que enuncia as palavras acima destacadas.

É possível detectar em suas palavras uma ambigüidade, senão proposital, talvez diríamos consciente, quando diz que:

“... não tem autorizado ultimamente” (Diretora - reunião com as professoras)

e logo mais a frente, em outro momento de sua fala ela diz:

*“Diz também que não pode proibir porque cada professor sabe o que faz...”
(Diretora - Reunião com as Professoras)*

Se atentarmos para a posição ocupada pela diretora dentro da escola, com certeza entenderemos sua fala como condicionante e em outros casos até ameaçadora:

Diz também que não pode proibir porque cada professor sabe o que faz, como é seu projeto pedagógico - se tem planejamento. (Diretora - Reunião com as professoras)

Ou:

Se todos os professores assumirem, tudo bem! diz ela - Vai até o quadro e mostra sobre a excursão, dizendo que as coisas são de sua responsabilidade. (Diretora - Reunião com as professoras)

Pela análise dos dados é possível perceber indícios de uma tentativa de desmotivar, fazendo com que a professora desista do seu intento, e também da justificativa de sua negativa, como por exemplo através da não previsão da atividade através do planejamento, e para isso ela chega a ser incisiva:

*E então se dirige novamente a professora e pergunta: Tem planejamento?
(Diretora - Reunião com as professoras)*

A professora diz que não há pois a iniciativa partiu do aluno, o que nas teorias pedagógicas mais recentes é considerado muito bom, entretanto, para não deixar a conotação de estar passando por cima do conhecimento do aluno, ela insiste:

“ E o que tem de pedagógico? “

Essa pergunta suscita a resposta não da professora questionada, mas de todas as outras professoras presentes, participantes do mesmo lugar social, dos mesmos problemas. A diretora sabia, ou pelo menos deveria saber o que há de pedagógico em se trabalhar com pipas, a posição que ocupa só lhe foi concedida, mediante um diploma de Pedagogia. Bakhtin diz que respondemos as palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas. A questão levantada não dizia respeito apenas àquela professora em particular. Ela dizia respeito a um grupo profissional desvalorizado socialmente quanto aos seus métodos e práticas, submetido a um poder externo em relação à condução de seu próprio trabalho.

Todas as professoras sentiam-se questionadas e responderam:

*E aí as outras professoras respondem: Geometria, matemática, folclore.
(Diário de Campo)*

4.4.2 VIGILÂNCIA E CONTROLE SOBRE OS PROFESSORES

Nas relações de controle recíproco, a família também mantém sua vigilância sobre os professores através dos filhos.

Na reunião do Conselho, no meio de todas as falas uma mãe diz:

*Eu ouvi uma criança dizer que a professora fala palavrão.
Diretora: No primeiro dia de planejamento, não há planejamento. Eu digo como o professor deve agir, tomar cuidado com a linguagem. Mas o professor é produto do meio. No próximo HTP vou falar de novo. (Mãe - Reunião do Conselho)*

O fato observado por uma criança é relatado pela mãe, que cobra da escola uma adequação do modelo educativo anunciado como de sua responsabilidade.

Ao responder ao comentário, a diretora, primeiramente, isenta-se de qualquer responsabilidade:

*Eu digo como o professor deve agir, tomar cuidado com a linguagem.
Diretora - Reunião do Conselho*

Tal qual as mães que anunciam publicamente os sermões e recomendações que fazem aos filhos no sentido do respeito à escola e aos professores, a diretora também

procura demonstrar que zela pela respeitabilidade da escola.

Em seguida ela destaca:

“Mas o professor é produto do meio”

Culpabilizando o professor da mesma forma que a escola culpabiliza as famílias.

Mas a que meio a diretora se refere? O “meio” social de onde provêm o professor? Se for assim, de que valeu sua passagem pela escola durante tantos anos? E em se mostrando a educação escolar tão pouco “eficaz” para formar um profissional “educado”, como convencer os pais da importância da escola? Como convencer os pais de que a escola é um “meio” educativo mais adequado do que a família na formação das crianças e jovens?

Se o “meio” a que ela se refere diz respeito à própria escola e à convivência com “os filhos” dos pais e das mães que ali estão, como justificar a importância da escola se seus agentes acabam sendo “educados” pelas práticas correntes entre os alunos?

Fosse qual fosse sua intenção, a diretora com sua observação a respeito do professor, isenta-se novamente, culpabilizando.

Sua terceira frase:

“... no próximo HTP vou falar de novo” - Diretora - Reunião do Conselho

Soa como uma promessa aos pais e uma reprimenda pública aos professores. Após isentar-se de qualquer responsabilidade, a diretora invoca sua autoridade e acena com a possibilidade de utilizar-se dela para corrigir os professores.

Novamente, o jogo de espelhos: pais e diretora procuram mostrar publicamente que desempenham as funções que a escola e a família esperam deles. Ao mostrar o que fazem para manter a respeitabilidade das instituições que representam isentam-se de responsabilidades. Isentando-se de responsabilidades dão a ver a fragilidade da própria autoridade - sempre ultrapassável por aqueles que deveriam acatá-la.

Na ambivalência dessas relações a escola é ainda uma instância em as relações de controle usam dos procedimentos da burocracia. A escola tem, para além das

normas da tradição e da convivência, documentos escritos em que essas normas ganham um outro estatuto e uma outra materialidade.

Na segunda reunião, a diretora e a coordenadora se organizaram conversando com as professoras tanto sobre o quê deveria ser trabalhado nas reuniões como quanto a forma de fazê-lo. Isso incluía um roteiro dos temas a serem tratados, dos itens mais “suaves” em primeiro lugar, deixando por último as questões mais polêmicas. Nessa reunião a diretora entrega às professoras uma folha contendo normas escolares, as quais deveriam ser lidas em voz alta e assinadas em espaço próprio pelos pais e responsáveis.

4.4.3 VIGILÂNCIA E CONTROLE SOBRE OS PAIS E ALUNOS

A obrigatoriedade da leitura das normas, o formato do texto redigido e assinatura do responsável conforme a solicitação da diretora, nos trazem indícios de como as relações entre escola e família são constituídas na base da desconfiança e que essa desconfiança busca ser compensada através de controles burocráticos. Em caso de disputas com as famílias, em âmbitos que ultrapassem a unidade escolar, os agentes educativos se sentem amparados por comprovantes e assinaturas da ciência e assentimento dos pais.

Bilhete nº 03/2000

São deveres dos alunos:

- 1- Respeitar os horários de entrada e saída da Escola;*
- 2- Respeitar os Professores, Colegas e demais Funcionários da Escola;*
- 3- Usar o uniforme escolar;*
- 4- Possuir o material escolar exigido conservando-o em perfeita ordem;*
- 5- Zelar pelo bom nome da Escola, honrando-o pelo comportamento e pelo cumprimento dos deveres escolares;*
- 6- Ser responsável individual ou coletivamente pela conservação das paredes, murais, banheiros, bebedouros, cadeiras, pátios e todo o material de uso coletivo (laboratório, biblioteca, sala de informática, material esportivo, etc.);*
- 7- Deixar a sala de aula em perfeita ordem e limpa;*

UNICAMP - BIBLIOTECA

8- Os alunos não devem trazer brinquedos, fitas de vídeo, tazzo, pokemon, dinheiro e objetos de valor, etc., pois a Escola não se responsabilizará pelo estrago ou perda destes objetos;

9- Brigar com os colegas, agredindo-os verbal ou fisicamente;

10- Os Pais devem justificar e avisar com antecedência quando o aluno precisar sair mais cedo da Escola;

11- Quando faltar às aulas, falar com a Professora para recuperar as lições que perdeu;

12- Na ausência, em dias de prova, o aluno só poderá fazer outra mediante atestado médico;

13- O aluno indisciplinado será advertido verbalmente, por escrito e se o ato de sua indisciplina for grave será levado ao Conselho de Escola para aplicação da legislação;

14- Nos horários de aula não será permitida a conversa de Pais com os Professores, para não interromper o trabalho escolar- Agendar com os Professores nos horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo):

Horário da manhã- 53 feira das 12:00 às 13:00 horas

Horário da tarde -33 feira das 11:00 às 11:45 horas ,

15- Os alunos devem vir à Escola com uniforme limpo e cabelos penteados.

Aluno: Série: -

Ciente: Ramal:

(Assinatura do Pai ou Responsável)

A primeira pergunta é a quem se destinam as normas que o documento divulga?

No documento, o subtítulo é :

"São deveres dos alunos:"

Entretanto, talvez devesse se chamar São deveres dos alunos e de seus pais, pois nem todas as normas são para os alunos. Explicitamente as normas de número 10 e 14 são dirigidas aos pais quanto a sair mais cedo e horários de atendimento do professor. Para uma classe de 1ª série do Ensino Fundamental I, a dependência dos filhos para os pais ainda é muito grande, e daí temos uma outra observação a fazer. As normas são iguais para todas as salas, demonstrando um alto nível de massificação e ignorância das diferenças entre as classes e entre as idades.

As normas relativas a usar uniforme escolar, devidamente limpo, cabelos penteados e possuir o material exigido pela escola (3,4, e 15), são atividades para as quais as crianças dependem dos pais e neste caso, podemos dizer que são normas implicitamente dirigidas aos pais. Se os deveres são dos alunos, por que apresentá-las aos pais? Não seria um bom momento para trabalhar a autonomia das crianças? Questões de uniforme e material escolar dependem de dinheiro que uma criança não tem, então é dever dos pais providenciar tais coisas.

Mas a ambigüidade semântica permite um direcionamento sutil aos pais, de como eles devem educar seus filhos, seja nas normas explícitas, ou nas implícitas. Por que essa sutileza? Qual a intenção desse documento? Informação ou formação? Olhando para o histórico traçado no início deste trabalho, vemos que toda fala direcionada aos pais por parte do Estado, sempre foi mascarada por essa sutileza, quando o Estado adentra a família através da medicina e depois pela escola. Será que a intenção é a disciplinarização, e como isso não seria jamais tolerado pela família se ocorresse de forma direta, se faz necessário fazer nas entrelinhas? A família parece absorver a fala do professores, do Estado e passando a agir como se esses princípios fossem dela mesma, uma vez que não questiona abertamente essas normas e muitos pais até acreditam que as cobranças são necessárias.

A história mostra outras intenções para com a família. Se antes ela precisava ser higienizada, normatizada (Costa 1999) agora ela precisa aprender a educar seus filhos, e nada melhor do que a escola para ajudar nesse processo. Na constituição das reuniões de pais e mestres fica explicitado esse projeto estatal:

As reuniões entre pais e professores deveriam ter um objetivo formativo com alcance “a longo prazo, pois tarefa difícil é a de colocar valores para aqueles que já têm os seus firmemente arraigados. Os assuntos privilegiados nesses encontros foram aqueles relativos à higiene, saúde e orientação dos pais na educação dos filhos. (Setor de Instituições Auxiliares apud SPOSITO 1998:279)

Voltando ao bilhete nº 03/2000 podemos ver:

a) Normas morais ou relativas a convivência mútua -1, 2, 5, 9

A norma de número cinco vincula o bom nome da escola ao comportamento do aluno e ao cumprimento dos deveres escolares. Ou seja, uma escola não é boa quando seus alunos não se portam bem, de acordo com as regras da norma social, e também

quando os alunos não fazem as lições e os trabalhos solicitados pelos professores. Nesse processo, há um deslocamento da responsabilidade da qualidade da escola para o comportamento do aluno. E neste caso, outros deslocamentos se produzem: à escola cabe moldar esse bom comportamento em lugar da família; à escola cabe mais o comportamento do que o ensino.

b) Normas Higiênicas relativas a limpeza individual ou do espaço escolar 6, 7, 15. A norma de número sete fala de uma limpeza impossível de acontecer durante a execução do trabalho pedagógico, papéis, pontas de lápis, restos de borrachas é mínimo que se possa encontrar numa sala de aula. A perfeita ordem e limpeza nos revela uma concepção de ensino na qual os alunos são passivos, não se mexem e muito menos bagunçam a sala. E como a regra ainda diz que devem “deixar” em ordem, acaba sugerindo que a limpeza é por conta dos alunos.

c) Normas disciplinadoras que de fato falam sobre as regras da instituição escolar que regulamentam seu funcionamento 3,4,8,10,11,12,13,14.

O caráter moralista, higienizador e disciplinador que pautou a criação dos espaços para a família entrar na escola, continua presente no discurso e prática atual. Em diversos momentos encontramos referências à limpeza, higiene, à própria questão da civilidade, prescritas nas normas.

Se na década de 60, 70 a intenção era a disciplinarização da família, o que está acontecendo hoje, nada mais é do que um eco daqueles princípios, remodelados, com outras fachadas mas com as mesmas intenções:

Se esse for o caso, podemos perceber, atrás da necessidade de “ver”, de “encontrar” ou de “fazer vir” os pais à escola para limitar as dificuldades escolares da criança, uma nova imposição de quadros sociais e simbólicos, de normas de comportamentos direcionados, não mais às crianças, mas aos adultos dos meios populares. (LAHIRE 1997:336)

Seguindo o mesmo raciocínio, o enunciado de uma das mães na reunião do Conselho de Escola revela tudo o que está por trás da participação dos pais na escola ou na aprendizagem dos filhos, mas o emissor sequer se dá conta disso:

“ Infelizmente trabalhar com a educação é educar a mãe também.” (Mãe - Reunião do Conselho)

Sim, realmente é isso, é trabalhar com a educação da mãe também, através da sala de aula, das reuniões ou das festas organizadas pela escola para arrecadação de fundos. Sposito (1988) em seu estudo revela que nas décadas 60/70 o comparecimento de 50% dos pais era considerado um índice, apontando para o que seus idealizadores consideraram como objetivos atingidos e Lahire (1997) diz que a ação da escola está vinculada a uma gestão das populações com a integração moral e simbólica dos meios populares nas instituições legítimas (festas locais, da escola, escola como o local no qual os realizam serviços comunitários).

Entretanto, essas ações não se pautam pelas diferenças, no sentido de buscar entendê-las e angariar experiências e conhecimentos enriquecedores, mas sim na tentativa de homogeneizá-las, porque a diferença não é algo positivo, mas negativo.

4.5 UMA RELAÇÃO DE PRECONCEITOS

Quando a diferença é encarada como algo negativo, instaura-se o preconceito. Nas relações escola / família, diversas manifestações de preconceito são veiculadas. Recorto e analiso a seguir alguns episódios em que as relações de preconceito ganham visibilidade.

Na reunião de Pais e Mestres (28/07), a diretora realiza uma reunião com as professoras, com a provável intenção de prepará-las para conversarem com os pais, ao passar para a leitura do modelo de regulamento interno, a diretora chama a atenção para a questão do preconceito completando com a informação ou afirmação de que na escola este é um problema sério :

Art. 10. São direitos do aluno

I -- Receber da escola, através dos professores e funcionários tratamento respeitoso, sem discriminação de cor, raça, religião, condições sócio-econômicas ou qualquer outra coisa que possa excluí-lo ou inferiorizá-lo na comunidade; (Anexo 1)

Como o artigo fala a respeito dos direitos dos alunos a diretora complementa da seguinte forma:

o "Estado" somos nós professores. O que nós dizemos é uma representação do Estado. Devemos tomar cuidado com o que falamos." (Diário de Campo)

Se a questão racial é um problema grave, e se o artigo fala do relacionamento professor-aluno, entende-se que o problema é com as professoras, ou seja, existe alguma professora agindo com preconceito, o que entretanto, não é dito explicitamente. Também não se discute a questão do preconceito, ao contrário alerta-se para que este não se deixe flagrar.

A diretora, do lugar de autoridade que ocupa, procurando não só antecipar-se às réplicas de seus interlocutores, como preservar sua autoridade e a dos professores, lança mão de um discurso autoritário – aquele que, segundo Bakhtin (1988), impõe-se pela autoridade de quem o emite como representante de uma instituição (no caso o Estado), independentemente de ser interiormente persuasivo ou não.

Assumindo a si e aos professores como representantes do Estado, como seus porta-vozes, a diretora destaca a importância de que cada indivíduo contenha a

manifestação de seus valores e crenças pessoais, em favor da manifestação de princípios e normativas que emanam de uma instância de autoridade e poder que determina os lugares sociais que ocupam.

O Estado deve garantir uma escola democrática, o que implica na não-discriminação dos alunos por quaisquer diferenças que apresentem. Sendo o professor um representante do Estado, ele não pode, não deve protagonizar situações em que o preconceito se torne manifesto. É como obediência, e não como princípio significativo, interiormente persuasivo, que a neutralidade do professor é requisitada. A diretora exemplifica como ela trabalha, ou seja, sem preconceito:

A diretora diz que o professor tem que ser neutro, não pode ter preconceito. quando um aluno chega pra mim, eu primeiro trabalho o pedagógico , pergunto: Leia aqui? Se ele não sabe ler eu digo o que você está fazendo, a professora tá dando aula. Numa briga primeiro eu vejo o que está acontecendo. O aluno tem o direito de defesa! Se uma criança bate na outra e tira sangue, primeiro eu chamo o pai, na segunda vez leva para o Conselho. (Diretora - Reunião com as Professoras)

Como é trabalhar sem preconceito? Confrontar uma criança com a própria ignorância, com seu não-saber, denominando isso falta de atenção e portanto, culpa sua não saber os conteúdos? A culpabilização da criança por seu fracasso escolar não é também uma forma de preconceito? Ignorar as questões sociais e políticas que embasam esse fracasso produz também discriminações. Muitos estudos hoje confirmam o fato da professora estar dando aula e o aluno de prestar atenção não é o suficiente para aprender! É preciso olhar todo o entorno da escola, a metodologia, as condições familiares de transmissão do capital cultural, as formas de acesso da família à cultura escrita, formas de investimento pedagógico, as formas de autoridade familiar, as disposições econômicas, a ordem moral doméstica (Lahire 1999).

Se no tocante ao preconceito racial a diretora invoca a autoridade do Estado, em relação ao preconceito “cognitivo” a autoridade invocada é a medicina. A escola recorre a médicos e psicólogos para que autentiquem os distúrbios identificados pelos professores. A incapacidade de aprender é atribuída a fatores orgânicos, como a desnutrição, que fogem à esfera do pedagógico. Também neste caso, o problemas recaí sobre um conjunto determinado de crianças e famílias – aquelas mais pobres.

No entanto, é no mínimo instigante que a maioria dos distúrbios de

aprendizagem, surjam com a entrada dessas crianças na escola. Frente ao ensino formal, sistematizado, as crianças começam a apresentar “erros”, problemas, desvios, que são incompatíveis na verdade com a homogeneidade que os professores desejam na sala de aula. Elas se mexem demais, falam demais, são agitadas demais. O desejo de ter alunos quietos, sentados e prestando atenção na professora, sem se movimentar, exceto a pedido dela, por no mínimo quatro horas, mostra-se irrealizável.

A escola filtra as atitudes inadequadas da criança a seu projeto, e mostra que o aluno não aprende porque foge ao comportamento normal esperado. Sendo assim, tem problemas. Com o respaldo de laudos médicos e, testes psicológicos que diagnosticam a deficiência, o sistema escolar isenta-se da responsabilidade de “instruir”, fazendo com que os resultados, baseados na ciência, venham a reforçar a culpabilização do próprio aluno pelo fracasso.

Difundidos e aceitos socialmente, os discursos medicalizantes hegemônicos são reproduzidos pela família.

É assim que vemos mães dizerem:

Trabalhar em conjunto com a outra instituição. Tem que se unir, aproveitar o hospital, encaminhar para o psicólogo. (Mãe - Reunião do Conselho)

É um trabalho de psicologia. I. disse que quando quiser falar com a mãe, marca um horário junto com ele. (Mãe - Reunião do Conselho)

A discussão em torno do atendimento da criança deficiente na rede regular de ensino passa a incluir os chamados “distúrbios de comportamento” ou “aprendizagem”, “englobando aquelas dificuldades que são fruto de processos sociais e de escolarização inadequados¹⁰.

Dentro da sala de aula, quando uma criança não consegue acompanhar a turma e quebra a homogeneidade, a professora interpreta de acordo com o estigma – a criança tem algum problema, logo chama a mãe indicando-a para que leve o filho ao médico. Isso é o que Collares (1992), chama de medicalização do ensino. Ela relata que durante todo o ano, chegam as unidades de saúde, crianças encaminhadas pela escola, por terem baixo rendimento escolar. No encaminhamento já consta o

¹⁰Ver BUENO 1997, página 174

diagnóstico de desnutrição ou distúrbios neurológicos. Collares diz que é comum inclusive já vir a solicitação até mesmo do exame, e em geral do eletroencefalograma.

Na grande maioria dos casos, é constatada a normalidade da criança e também na maioria das vezes, a escola reage mal ao resultado:

Distúrbio de aprendizagem ... faz uma bela avaliação. (Coordenadora-Reunião do Conselho)

Entretanto, a medicalização assusta quando os pais começam ser medicalizados:

*A escola tem autonomia para dizer para a mãe que ela precisa de um psicólogo? Mãe
Coordenadora: Para a criança sim. Para a mãe a escola não pode sugerir.
(Reunião do Conselho)*

Situação semelhante tivemos na década de 30 com a concepção de Briquet (apud Cunha 1997), de examinar os aspectos interiores, o mundo psíquico da família:

Aos pais, aconselhar: "psicanalisem-se, e procurem, inicialmente, resolver os complexos emotivos que lhes tolhem o comportamento ideal, antes de tentarem solucionar os problemas psicológicos dos filhos (BRIQUET apud CUNHA 1997:62)

E novamente a coerção é usada para convencer aos pais da gravidade do problema de seu filho e de sua incompetência em ajudá-lo, sendo por isso necessário o diagnóstico e auxílio profissionais:

"Mãe 1: É normal a mãe negar o que acontece. O psicólogo é que deverá avaliar isso. Falar por telefone não é bom, melhor pessoalmente."

Pai 1: O problema parece que tem que ser resolvido agora. O psicólogo fica todo dia na Instituição? Encaminha com documentos oficiais da escola para uma reunião com o psicólogo, mãe, pai...

Mãe 1: Ninguém quer que uma criança se machuque seriamente.

*Pai 2: Representantes do Conselho conversando com os pais e o psicólogo. Se ficar só na escola dá impressão que o problema é só aqui. O Conselho conversando com os pais, o pai percebe que o problema é grave.
(Reunião de Conselho)*

Embora não encontremos nas falas qualquer referência à classe social da clientela escolar, sua presença está indiciada em todos os discursos proferidos na escola, configurando mais uma instância de preconceitos.

Considerando-se com Bakhtin diz que a fala é social, e seus significados e sua forma são determinados, pela situação social vivida, e pelo lugar social que o locutor

e o ouvinte ocupam, é possível olhar para o discurso e perceber tanto o lugar de onde os interlocutores falam quanto os lugares sociais a que se dirigem. Por exemplo, vamos olhar para este enunciado proferido pela coordenadora no meio de uma reunião de pais:

Ela fala sobre a limpeza do banheiro, que está imundo.

- Eles pegam a mangueirinha e fazem xixi no azulejo! Transferi minha filha para cá por questões de aprendizagem. Eu só traria para um lugar bom, eu pagava 360,00 reais. A escola está melhorando a cada dia. Está faltando pouco para chegar a uma escola particular, mas tem que valorizar. Se a mãe fala mal da professora como é que a criança vai valorizar! Vamos valorizar a escola, a professora. Quem tem reclamação, fale com a professora! Nunca vi uma escola que reivindica tanto, e tem o direito de reclamar! Mas também tem que colaborar!. E vamos bater na tecla do banheiro. O horário pra conversar com a professora é no HTP, vamos fazer projetos com a Educação Física, expressão corporal, dança, capoeira que em escola particular tem que pagar. Por favor venham nas festas, pelo menos participar das festas. A contribuição espontânea da APM é R\$ 10,00. Preciso de você (Coordenadora - Reunião de Pais e Mestres).

Vamos elencar alguns trechos mais esclarecedores:

Eles pegam a mangueirinha e fazem xixi no azulejo! (Coordenadora - Reunião de Pais e Mestres)

Ou então:

Se a mãe fala mal da professora como é que a criança vai valorizar! Vamos valorizar a escola, a professora. Quem tem reclamação, fale com a professora! Nunca vi uma escola que reivindica tanto, e tem o direito de reclamar! Mas também tem que colaborar!. E vamos bater na tecla do banheiro. (Coordenadora - Reunião de Pais e Mestres).

A fala da coordenadora marca alguns pontos:

a) Os pais, se não o fizeram devem ensinar a seus filhos como urinar corretamente. Novamente a questão higiênica e disciplinadora, ganha a cena. Questão essa que é certamente muito constrangedora quando enunciada em público. No entanto, do lugar que ocupa, a coordenadora sente-se autorizada a fazê-lo. À escola, como “berço da civilização”, cabe “civilizar” aqueles que não educam adequadamente seus filhos. Ecos do início do século 20 ainda presentes no discurso escolar a despeito das grandes transformação desumanizadora vividas ao longo desse mesmo século. Se no início dos 900 o projeto de modernização ainda estava por ser feito, hoje, ao seu

final, vivendo os efeitos excludentes dessa modernização, a escola parece ainda desejar “higienizar” e “civilizar” aqueles que se esforçam por se manter no mercado de trabalho. A pesquisa de Ramirez pode nos exemplificar um pouco mais:

El nivel general de exigencia percibido por las mujeres de NSE11 bajo es mayor que el percibido por las mujeres que pertenecen a estratos más acomodados ($p=0,02$). Véase, por ejemplo, que em los colegios de esse nivel, las madres perciben una gran cantidad de demandas em bastante mayor proporción que lo percibido por las madres de NSE más acomodados: controlar la disciplina, inculcar valores y buenas costumbres, controlar la salud, acudir a justificar atrasos e inasistencias de los hijos, comprar materiales y textos y dar dinero para arreglos o mejoras del establecimiento. (RAMIREZ 1999:41)

b) Os pais, e nesse caso não por coincidência a mãe, não devem falar mal da escola, porque assim a criança não a valoriza. O controle sobre a aproximação da família em relação as práticas escolares usando como pivô a criança. Do lugar de especialista em educação, a coordenadora cerceia as críticas à escola e reforça a desqualificação dos pais para fazê-la, cobrando-lhes a participação.

c) Se os pais desejam reclamar tem que colaborar

d) Os pais devem vir no horário certo, ou seja, no HTP para conversar com a professora.

A professora é indicada como o canal regular para essa participação. É a ela que os pais devem encaminhar suas críticas, havendo horários destinados para esse fim.

Uma questão que fica é a seguinte: A coordenadora falaria da mesma forma se estivesse com qualquer outra pessoa ou outro grupo social, por exemplo pais de classe média alta? Uma coordenadora de escola particular preferiria um discurso no estilo do da coordenadora apresentada? A condição de classe de seu auditório marca a escolha do tom de seu enunciado, refletindo o conceito que ela tem daqueles a quem a escola deveria servir.

Embora a educação escolar seja um serviço público, o tom de que se reveste o enunciado da coordenadora parece inverter essa relação. Ou seja, mais do que servir à comunidade, os agentes escolares parecem sentir-se “usados” por essa mesma comunidade.

Como destaca Bakhtin (1999) sendo a nossa fala orientada de acordo com o lugar social do qual falamos e para o qual falamos, podemos nela identificar indícios das concepções e valores que se imprimem nos enunciados.

A coordenadora fala de um lugar que se supõe revestido de poder a gente sem higiene, sem regras, que não educa os filhos e não valoriza a escola. Portanto, não é necessário dizer diretamente que são “*pobres, vadios e perigosos*” (SARTI 1996), uma vez que as palavras são “orientadas” a partir dessa concepção.

Nesse sentido, é interessante analisar também, o modo como a coordenadora se refere à valorização da escola deve partir dos pais, deixando de falar mal. Primeiramente ela diz “falar mal” da professora e depois ela diz que há muitas reclamações, marcando que o falar mal, ao reclamar da professora, a mãe não valoriza a escola. As solicitações bem como as culpabilizações geralmente recaem sobre as mães, Ramirez (1999) destaca que as mulheres de nível sócio-econômico baixo, as que não possuem esposo ou de famílias mistas percebem com maior intensidade as solicitações que a escola faz.

E para reforçar a ilegitimidade da reclamação, a coordenadora enfatiza que a escola é muito boa, faltando pouco para equivar a uma escola particular porque:

1. Colocou sua filha ali;
2. Pagava uma escola particular de R\$ 360,00;
3. A escola vai ter capoeira, dança, teatro de graça.;

Os pais não respondem, mas será que concordam com isso? Será que essas palavras apenas não fazem parte de uma retórica? E o pai e a mãe, começam a se perguntar, quanto a antena parabólica quebrada, a doação de livros, brinquedos e cd's, quanto a ouvirem que os filhos pegam a “mangueirinha”, quanto a dizerem que eles reclamam demais, e quanto as ameaças de reunir o conselho, e às contribuições da APM? Qual a distância, aos olhos dos pais, entre essa escola e uma escola particular?

O preconceito que rege as relações escola / família não apenas cristaliza um tipo, um atributo ou comportamento, mas filtra todas as atitudes, passando pelas instâncias de raça, sexo, classe social. O preconceito que influencia os “destinos”,

penaliza o desenvolvimento, desagrega identidades e subjetividades, flui camufladamente nas relações escola / família, sustentado por discursos autoritários.

No entanto, como nos ensina Bakhtin, em sua engenhosa teoria da dialogicidade, todo ato enunciativo é um pequeno acontecimento social imediato, que reflete e refrata a dinâmica social entre interlocutores, de tal forma que “nenhum enunciado verbalizado pode ser atribuído exclusivamente a quem o enunciou: é produto da interação entre falantes”. Um interlocutor responde ao outro pelo assentimento, pela reprodução de seus dizeres, mas também pela desconfiança, pela re-significação, pelo nuançamento das palavras proferidas por outras tantas cadeias enunciativas.

Nesse sentido, pode-se dizer que há vozes outras, que escapam e se dão a ver na relação escola / família. Delas, trato a seguir.

5. OUTRAS VOZES NA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

5.1 VOZES DOCES E ESVAZIADAS

Na mesma reunião da diretora para com as professoras (28/07), que antecedeu a segunda reunião de Pais e Mestres, a coordenadora solicitou um momento para falar com as professoras e o início de sua fala denuncia o poder que as palavras têm, ou pelo menos nos intriga:

“Ela diz que é para começar a reunião com as coisas boas: a disciplina que melhorou, as crianças que aprenderam. As professoras devem falar de seu método de trabalho, por a pauta na lousa, depois dispensa-se quem não tem problemas”. (Coordenadora – Reunião com professoras)

Por quê trazer o que é bom em primeiro lugar? Quais as implicações para a família? Prepara melhor os ouvidos para receber as coisas negativas? Adoça a boca? Lacerda no conto "Manual de Tapeçaria" registra de forma sutil e literária (quase literalmente) a tática de adoçar as mães antes de conversar sobre o assunto problemático.

A melhora da disciplina, a aprendizagem das crianças e o método de trabalho são itens selecionados pela coordenadora para que as professoras iniciem a reunião. Logo após, devem dispensar os pais cujos filhos não tem problemas e fazer o atendimento individual. E aí que a reunião de fato acontece? Por que dispensar “quem não tem problemas?” Talvez não seja apenas para dar privacidade a aqueles que apresentam problemas, mas para que quem não os tem não veja que tipos de problemas acontecem na sala de aula tem. Mas será que a reunião de pais e mestres tem apenas esse fim, reclamar de alunos problemáticos? Não existe nada que o professor possa trazer de informações a uma mãe ou pai para eles ajudem seu filho a se desenvolver melhor?

Imaginemos a situação de um pai ou uma mãe que são "convidados" a permanecer em sala enquanto vêem os outros saindo e olhando para eles como que dizendo, vocês não souberam educar seus filhos. Ainda que essa criança tenha problemas apenas de natureza pedagógica, ou seja, na aprendizagem e algo temporário, ela logo é rotulada como problemática.

Lembro-me da colocação de uma mãe no trabalho de Campos (1995), em que a ela diz que as professoras, ao reclamarem dos filhos na frente de todos os presentes, colocam a mãe ou o pai em uma situação delicada. Na situação em análise, é a diferença é que as palavras “ruins”, os juízos de valor não são enunciadas. Eles ficam subentendidos.

Sposito nos oferece indícios do porque as reuniões de Pais e Mestres são assim ou ficaram assim. No documento elaborado pela SME12, na década de 60, a respeito da constituição das APMs, havia orientações claras sobre como as professoras deveriam dirigir-se aos pais:

Deve-se ter o cuidado para que estas reuniões transcorram de um modo singelo, evitando-se formalismos, discursos ou explanações longas demais. Para que as reuniões sejam as mais informais possíveis e sem perigo de afastar os pais devido a ‘coisas escritas’ a presença (frequência) poderia ser tomada em livro à parte, na entrada do local das reuniões e os assuntos de interesse guardados na memória ou anotados em papel à parte, discretamente, pelos professores, para serem passados, mais tarde, para fichas ou livros próprios. (SME/DME/ Seção de Setores Especiais/ Setor de Instituições Auxiliares apud SPOSITO)

A fala da professora, seguindo o esquema que foi desenhado pela coordenação para a condução da reunião, enuncia genericamente a condição da turma. começa a ser seguido entretanto sua voz é vazia e não diz muita coisa a ninguém :

A sala está diferente porque estamos trabalhando em grupos de 4. Creio que assim eles aprendem a se conhecer e aprendem um com o outro e não somente comigo. Em termos de aprendizagem todos avançaram, alguns com grande avanço e outros com menor. Também houve uma melhora significativa no comportamento. (Professora R. - Reunião de Pais e Mestres)

A fala da professora, tentando abordar os assuntos necessários de forma genérica, é vazia. Ela não diz muita coisa a ninguém, não desata o assunto: aprendem o quê um com o outro? A lição? Os conteúdos? Relacionamento interpessoal? Pra quê? Quais os benefícios de tal aprendizagem em grupo? Quais os indícios que provam isso? O que é, o que significa um grande avanço ou um pequeno avanço? E quem teve um grande ou pequeno avanço? O que é uma melhora significativa de

comportamento? 50%, 70% ou 30%? O professor sabia todos esses conteúdos com certeza, vivenciou-os em sala de aula, mas os pais não sabem do que aconteceu ali e não têm como se utilizar dos vagos indícios fornecidos pela professora.

O discurso do professor realmente é esvaziado para a família, são anos e anos de elaboração de um conceito de que a família nada entende do pedagógico e portanto não se faz necessário falar sobre ele, assim a reunião de pais e mestres é construída sobre o pilar das requisições disciplinares e morais, e do pilar financeiro. O pilar pedagógico, “território” da escola é preservado.

Sposito diz que os professores eram orientados a desempenhar certos papéis, que obscureciam a realidade, as verdadeiras exigências decorrentes da presença dos pais na escola, recebiam técnicas para cativar os pais, conforme trecho da última citação.

5.2 VOZES REVELADORAS

No entanto, por entre as vozes doces e esvaziadas, escapam revelações.

É importante que todos os professores participem. Para não ficar só a cúpula se entendendo. Coordenação - Reunião do Conselho

“A cúpula” ... Neste enunciado, 2 lugares são demarcados na escola: os professores e a cúpula. Lugares hierarquicamente distintos.

Pode ser que a intenção da coordenadora fosse trazer os professores para trabalharem em conjunto, entretanto, do modo como ela fala traduz a real existência de uma cúpula, da divisão de poderes, de alguém que manda e alguém que executa.

A lugares sociais distintos, destaca Bakhtin, correspondem possibilidades de dizer também distintas. O próprio estoque disponível de palavras para a materialização do enunciado não é igualmente franqueado aos interlocutores. Isso se evidencia no uso da palavra punição na dinâmica da reunião do conselho.

Enquanto a palavra punir foi usada pela coordenadora, a diretora não fez qualquer observação mas ao ser empregada por uma mãe, recebeu uma réplica:

Mãe 2 : É difícil para trazer os pais para participar. Não é função da escola punir.

Diretora: não está falando em punição. Está colocando o problema.

É muito intrigante os efeitos que o uso da palavra punir, parece provocar nos indivíduos dentro do espaço da reunião. De que sentidos ela se reveste quando enunciada pela coordenadora? De que sentidos ela se reveste quando enunciada pela mãe? A reação da diretora indicia que ela atribui sentidos diversos à palavra, segundo o locutor que dela lança mão., uma mãe e uma diretora. A coordenadora estava falando de um lugar social próximo daquele ocupado pela diretora, parece referir punição a disciplinarização.

A diretora parece ter dado outro significado para a palavra punição, a conotação de castigo quando usada pela mãe, e diz rapidamente a fim de evitar mau entendido, que ela não falava de punição.

A apreensão da diretora parece emergir daquilo que as mães poderiam fazer, a reação delas e ao ouvirem da coordenadora que a escola pune as crianças.

Sua preocupação é tão grande que ela retoma a mesma fala dentro do discurso de outra pessoa, procurando reafirmar que ela não havia falado em punição. E o faz de um lugar social de peso, a posição de primeira na hierarquia das decisões:

Coordenadora: O problema está na mãe. A mãe passa a mão na criança, diz ... porque fez isso? Você é tão bonzinho em casa, pede desculpa para a Sandra. A mãe não toma atitude.

Mãe 2 : Infelizmente trabalhar com a educação é educar a mãe também.

Diretora : Não falei nenhuma vez em punição. (Dá um exemplo de uma mãe que tomou atitude e a criança melhorou.

A partir da fala de se educar uma mãe vemos como os efeitos de sentido vão se intretecendo no jogo de imagens recíprocas que os interlocutores vão produzindo durante a dinâmica enunciada e permite-nos inferir sobre o verdadeiro objetivo da

A dificuldade em se trabalhar com os pais não é um discurso novo, mas não nasceu da boca dos próprios pais. Desde a criação das APM's, essa dificuldade dava-se a ver nos documentos em que era ressaltado o acompanhamento total das famílias:

Realmente, o trabalho das escolas junto aos pais, torna-se muitas vezes, penoso, árduo e, principalmente a longo prazo. Para tanto, uma série de

precauções devem ser tomadas pela escola a fim de não afugentar ainda mais a presença dos pais(...) (SME apud Sposito 1988;281)

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações Escola/Família foram construídas historicamente com base no desejo de disciplinar e moralizar não só a criança, mas principalmente sua família. Essa moralização tem por trás um modelo hegemônico de família que é indistintamente aplicado a todos os grupos, configurando as famílias desviantes sempre a partir do que lhes falta e de forma depreciativa, classificando-as como incompetentes à educação de sua prole. Nessas relações, a escola apresenta-se como agência educativa hegemônica, com poder para legitimar (ou não) as diferentes formas de educação familiar.

Como a escola não percebe que as famílias são diferentes entre si, também não leva em consideração que isso pode representar princípios de socialização ou de orientação muito diferentes relativos a escola, resultando na desvalorização e descrédito das formas familiares de educação (Lahire 1997).

Dessa maneira, o universo tão amplo e diferenciado das relações familiares é reduzido a uma massa informe de preconceitos. Lahire (1997) nos mostra que ao falar das causas do fracasso escolar, os professores apontam grandes causas macrosociológicas, e assim viveríamos em uma sociedade :

...na qual os pais não 'conversam mais com seus filhos', não têm 'mais tempo' ou 'mais vontade' por causa de suas ocupações profissionais, onde os círculos familiares se tornam 'cada vez mais instáveis', com mães solteiras, famílias 'implodidas' pelos divórcios, separações e situações econômicas 'precárias' (desemprego, salário mínimo de inserção). Os filhos em tais situações, 'perdem todos os parâmetros', 'não desenvolvem sua linguagem' e 'são abandonados' a si próprios'. Quanto aos pais, estes deixam de ser 'verdadeiros pais': não desempenham - ou não desempenham mais - seu 'papel', 'omitem-se' e 'não cuidam mais dos filhos'. (LAHIRE 1997: 13)

Entretanto, quando solicitados a falar de casos específicos as explicações são menos caricaturais, deparando com casos que não se encaixam nos modelos que lhes são propostos. Fica evidente que não há como juntar realidades distintas em modelos previamente estabelecidos, mas há que se observar a realidade escolar e familiar como múltipla e fragmentada, portadora de uma diversidade rica, fonte de inúmeras experiências educativas.

Vieira nos dá pistas de como deveria ser a atitude do professor frente a uma turma heterogênea:

Duma forma mais simples, trata-se primeiro de observar, entender, compreender a heterogeneidade cultural dos alunos, da escola ou em particular uma turma, para depois construir a "ponte de prata" como diz Iturra (1991^a) entre os saberes quotidianos e o currículo escolar (cf Vieira 1992 e 1995). Quer dizer, para o professor, perante a constatada multiculturalidade saiba construir uma pedagogia intercultural.

Mas, para isso, é necessário efetivamente que os professores tenham competência inter/multiculturais (Stoer, 1994; Cortesão e Stoer, 1995). Se as não tem há que procurar vias de as desenvolver. Winitsky se afirma que os professores 'devem tomar a iniciativa para aprender algo sobre as subculturas da sua região, lutar por descobrir e conquistar os seus preconceitos e dominar a dinâmica da interação intercultural. (VIEIRA 1999:155)

Lembro aqui que o professor também tem suas concepções de família e de participação constituídas historicamente e assim o reproduzem sem que se apercebam disso.

Já falamos sobre o mito da omissão parental (Lahire 1997), que inexistente já que as famílias procuram se organizar da melhor forma possível para garantir o sucesso escolar dos filhos. Iturra fala do mito do insucesso escolar, e diz que é preciso ter em mente que foi cristalizado no corpus social, que o não saber determinados conteúdos, teorizados pela escrita e legitimados pela sociedade é que caracteriza o fracasso escolar. Assim, a falta das famílias e das crianças é generalizada de forma incorreta, como se o fracasso na escola fosse o fracasso na vida, o que o é na medida em a sociedade reconhece apenas esses saberes como válidos:

Quando se fala de insucesso, está-se a falar de uma técnica de entregar, de devolver o saber, que tem a ver com uma outra que se chama teorizar de uma forma escrita, e abstrair o real para uma teoria. Esta teoria é uma teoria unificadora, subordinante, que é dada como uma verdade oficial aos estudantes. É então aí que se fala de insucesso. Mas não será que as sociedades, sendo heterogêneas como são, não terão diversos conhecimentos que não estão teorizados no ensino oficial?

É por isso que falo de mito: é verdade que há insucesso escolar, mas ele é exclusivamente respeitante a um tipo de saberes que agora a reprodução do lucro precisa. (ITURRA 1990:64)

Há que se levar em conta que essa mesma família denominada sempre a partir da falta também se sentou nos bancos escolares um dia, e é essa mesma família que hoje prepara a criança para a escola e para a sociedade, e que "supõe-se ou aceita-se, irrefletidamente, um modelo imposto pelo discurso das instituições, da mídia e até

mesmo de profissionais, que é apresentado não só como o jeito "certo" de se viver em família, mas também como um valor..." (SZYMANSKI 2000:25) e assume como certa a homogeneidade proclamada pela escola e pelo Estado, como foi observado nas falas dos pais. Permite-se assim a reprodução hegemônica : " a negação das falhas, conflitos e contradições permite a introjeção da ideologia hegemônica, pois ocupa a conveniente posição de verdade incontestável, apresentando-se assim, como uma referência idealizada para as ilusões individuais e coletivas. (OLIVEIRA 1999:82).

O discurso oficial é veiculado também pela direção da escola que assumindo o discurso da escola, nega as diferenças. O aluno não estuda porque não quer, não vence porque não tem vontade, desiste porque não é persistente, e também porque seus pais não apoiam sua aprendizagem e muito menos formam uma família ideal. Constrói-se, portanto, uma relação calcada na cobrança, na disciplinarização e em juízos provisórios, cuja a participação é de mão única, totalmente direcionada pela instituição escolar. Tudo é determinado por ela e para ela sem ouvir os interesses dos pais.

E mesmo quando ocorre a tentativa do pai ou da mãe de participar, seu enunciado fica escondido sob a fala da professora, da diretora, da coordenadora expondo assim uma relação formal e hierárquica, na qual a escola determina horários, dias e formas (reuniões ou festas) :

"En la mayoría de los colegios la comunicación es formal de una sola vía: desde la escuela a la familia (Chavkin y González, 1995) y Coulombe (1995, citado en Jess., 1996) reporta que la participación del apoderado generalmente es requerida por los colegios sólo cuando ésta se estima necesario, en formas específicas y en los momentos determinados por la escuela. (...) sim, embargo, en muchos casos esta participación se reduce al planteamiento de exigencias hacia la familia (SERNAM apud RAMIREZ 1999:34)

As solitações feitas aos pais trazem muitas vezes um sentimento de angústia e impotência de ajudar (Ramirez 1999) e não adianta insistir, pois de fato muitos pais não vão conseguir ajudar nos deveres (Collares 1996).

Como já discutimos anteriormente, as próprias escolas não sabem o que fazer com a Reunião de Pais e Mestres e se utilizam muito mal desse espaço. Nas poucas vezes em que acontecem, durante o ano, as reuniões servem apenas como oportunidade para constatar e reafirmar os preconceitos já existentes ao invés de

limpá-los, propiciando assim uma aprendizagem intercultural¹³. As enunciações da coordenadora e da direção, documentadas, permitiram-me evidenciar uma concepção, uma imagem da família das classes populares que extrapola a não-presença de alguns pais. Dessa maneira, ainda que na reunião estejam apenas os pais de crianças sem problemas, eles escutam as mesmas colocações indevidas, como se seus filhos estivessem em dificuldade ou fossem o problema. Daí podemos perceber que as falas não são dirigidas às pessoas, mas ao grupo social.

Outro dado importante a comentar é quanto a medicalização do ensino, transformando crianças mal trabalhadas e desamparadas socialmente em deficientes e por extensão àqueles que dela estão próximos. Assim é que a mãe presente no Conselho sugere um psicólogo à mãe do garoto com problemas. A biologização de questões sociais nasce do preconceito contra o pobre, o nordestino, o desnutrido, isentando o sistema social de suas responsabilidades e culpabilizando a própria vítima pelo seu fracasso.

Mas a família não fica impassível diante de tudo isso e mostra o que poderíamos chamar de indícios de resistência durante todo o tempo. O não-atendimento de imediato dos pais as solicitações feitas pela escola para comparecerem nas reuniões, a recusa aos horários estabelecidos para conversarem com os professores ou então não o disciplinamento dos filhos no imediato, como deseja a escola, fazendo-o somente mediante uma pressão muito forte, como é a exposição pública do filho perante o Conselho de escola, não deve ser visto como omissão ou falta de conscientização, mas pode ser entendida como *"...graus diversos de resistência e de recusa às regras vigentes emanadas do Estado para disciplinar e submeter a controle sua presença no interior da unidade escolar"*. (Sposito 1998:289).

O público e o privado se entrecruzam a todo instante nas relações escola/família, caracterizando uma certa oposição. A escola é o espaço público, no qual as crianças aprendem um tipo de saber e a família é o espaço privado dentro da qual a criança aprende outro tipo de saber. Tudo o que é dito no público tem maior força,

13 VIEIRA (1999) O termo interculturalidade implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Não é apenas uma relação empática, mas significa tirar partido da diversidade de contextos para construir práticas pedagógicas interculturais.

exerce maior pressão, daí a necessidade repetir em reunião coisas ditas em particular, mas não com todas as letras, apenas o suficiente para causar impacto.

Resgato novamente a fala da coordenadora, quando ela pergunta que deseja saber o que fazer para que os pais compareçam à escola, já que são liberados para isso:

"Por que eles não vêm?"

Talvez se essa questão fosse formulada de fato, haveria uma possibilidade muito maior de resgatar o tão almejado trabalho com a família. De entender e melhorar o tratamento dirigida a essas famílias, sem o preconceito, mas com solidariedade:

O ser humano é complexo e contraditório, ambivalente em seus sentimentos e condutas, capaz de construir e de destruir. Em condições sociais de escassez, de privação e de falta de perspectivas, as possibilidades de amar, de construir e de respeitar o outro ficam bastante ameaçadas. Na medida em que a vida à qual está submetido não o trata enquanto homem, suas respostas tendem a rudeza da sua mera defesa da sobrevivência.

(...)

Esse estado de privação de direitos ameaça a todos, na medida em que produz desumanização generalizada.

Do ponto de vista daqueles que não são pessoalmente atingidos pela miséria, emerge um tipo peculiar de desumanização - a ausência de solidariedade e a dessensibilização para com os problemas sociais.

A solidariedade social é uma dimensão mais ampla da noção de vínculo. As famílias têm o direito de contar com esta forma de apoio. (VICENTE 2000:55)

É importante ressaltar que questões familiares, o nível sócio-econômico, a organização familiar entre outros fatores, certamente influenciam a vida da criança, aliás como a de qualquer outro adulto, entretanto é o uso que se faz desse conhecimento, da vida familiar do aluno que desejo questionar. O conhecimento da realidade do aluno deve sustentar uma pedagogia da interculturalidade e não o relacionamento com estigmas¹⁴.

Um último dado a ser levantado é quanto a importância que as famílias de classes populares dão à escolarização dos filhos e o quanto essa importância é frustrada pela própria escola. Contrariamente ao que o senso comum diz, a

¹⁴ GOFFMANN (1975) explica que o modo de tratamento destinado a uma pessoa estigmatizada é reduzi-la a uma criatura estragada e diminuída e não mais um ser humano comum.

escolarização dos filhos é um dos fatores relevantes da luta pela sobrevivência que se trava no meio urbano-industrial. Ao longo dos anos a esperança depositada nessa escolarização se depara com as dificuldades escolares intransponíveis, com a necessidade do trabalho precoce e com grau de exigência para uma escolarização mínima, fazendo com a escola perdesse sua força como garantia de sobrevivência.

A família até guarda um leve desejo de que o filho estude aponta Gusmão (1997), mas sente-se impotente para ajudá-lo em suas dificuldades escolares, paralelamente a escola o responsabiliza por sua incapacidade e dessa forma se ele não consegue prosseguir nos estudos e deseja abandoná-los a família acaba vendo com naturalidade essa atitude. Arroyo (1992) diz que existe na escola uma cultura da exclusão corporificada na organização escolar, que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe. A escola está estruturada para excluir.

A relevância de um estudo sobre a família e suas relações com a escola intensificam-se neste momento político neoliberal, no qual as *"...respostas institucionalizadas às necessidades sociais estão até certo ponto desacreditadas quanto à sua eficácia."* (Carvalho 2000:17), preconizando a participação da família em projetos e serviços públicos, como a escola, unidades de saúde, abrigos, hospitais, etc...(Carvalho op.cit).

Este trabalho abre possibilidades para pesquisar sobre o cotidiano das relações de pais e professores, quais os atos, acontecimentos, palavras, dinâmicas que fazem parte dessa cultura excludente que acaba por atingir aos pais. E quais as repostas que tem sido gestadas por parte dos progenitores ou responsáveis à essa exclusão.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria. C. **Os Pais, os mestres e a associação - em que pé estão?**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (44): 75-80, fev.1983.

AMARAL, Ligia A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO, Julio G (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.p11-30

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição.Rio de Janeiro: Zahar Editores,1981.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso-sucesso; o peso da cultura escola e do ordenamento da educação básica**. In: Em Aberto, Brasília, ano 11, n1 53, jan/mar. 1992, p.46-53.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9ª edição. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988

BILAC, Elisabete D. **Família: algumas inquietações**. In: CARVALHO, Maria do Carmos B. de (org). *A família contemporânea em debate*. São Paulo. 3ª edição.2000 p. 29-38 ✎

BRASIL (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Volume 1**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRIOSCHI, Lucila R. TRIGO, Maria H.B. **Família: representação e cotidiano - reflexão sobre um trabalho de campo**. Textos, Nova Série, 1.São Paulo, CERU/CODAC/USP, 1989.

CAMPOS, Maria M.M. **As lutas sociais e a educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 79, pág. 56-64, nov. 1991.

CAMPOS, Nilce M.A.S.A. **O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola**. Tese, Mestrado em Educação. Unicamp. Campinas, SP. 1995

CANÊDO, Leticia B. **A Família, a Escola e a Questão Educacional**. Revista Idéias - cultura e saúde na escola. Série 23 Governo de São Paulo. pág.45-55. São Paulo, 1994 ✎

CARVALHO, Maria do Carmos B. de. **O lugar da família na política social.** In: CARVALHO, Maria do Carmos B. de (org). *A família contemporânea em debate.* São Paulo. 3ª edição. Cortez Editora. 2000. p.13-21.

CARVALHO, Marta M. Chagas. **A escola e a República.** Coleção Tudo História. Editora Brasiliense. São Paulo. 1989.

COLLARES, Cecília A.L.; MOYSÉS, Maria A.A. **Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas.** In: *Educação Básica: a construção do sucesso escolar.* Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 53, Jan/Mar, 1992.

_____; MOYSÉS, Maria A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** Campinas, São Paulo: Cortez Editora, Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COSTA, Jurandir F. **Ordem médica e norma familiar.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal:1999.

CUNHA, Marcos Vinicius. **A desqualificação da família para educar.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº102, p.46-64, nov. 1997. ✱

D'ÁVILA, José L.P. **Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe.** Revista Educação & Sociedade, ano XIX, nº 62, abril/98. ✱

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** 1ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980

ESTEBAN, Maria T. **Repensando o Fracasso Escolar.** In: *O Sucesso Escolar: Um desafio pedagógico.* nº 28, Cadernos Cedes. 1ª edição. São Paulo: Papirus, 1992.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** 2ª edição. Cortez Editora: São Paulo, 1989.

FERRARI, Mario. KALOUSTIAN, Silvio M. **Introdução.** In: *Família Brasileira, a base de tudo.* 4ª edição- Cortez Editora: Brasília, DF: UNICEF, 2000.

GARCIA, Regina L. **No Cotidiano da escola: Pistas para o novo.** In: *O sucesso escolar: Um desafio pedagógico,* nº 28. Cadernos CEDES. 1ª edição. São Paulo: Papirus, 1992.

GOMES, Jerusa V. **Relações Família e Escola - Continuidade/Descontinuidade no processo educativo.** In: BORBES, Abel S. *A autonomia e qualidade do ensino na escola pública.* Série Idéias nº 16. Governo de São Paulo - 1993.

_____. **Família : cotidiano e luta pela sobrevivência.** In: CARVALHO, Maria do Carmos B. de (org). *A família contemporânea em debate.* São Paulo. 3ª edição Cortez Editora. 2000. p.61-71

GOFFMANN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p.11-50.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. **Fundo de memória: Infância e escola em famílias negras de São Paulo**. In:Família, Escola e Sociedade. Cadernos CEDES nº 42. 1ª edição. Campinas, SP - 1997.

_____. Abandono Escolar: Função da Escola que temos?
In: Revista Contemporaneidade e Educação, Ano II, nº 1. Rio de Janeiro :Maio/1997.

ITURRA, Raul. **A passagem da oralidade à escrita: o mito do insucesso escolar**. In: ITURRA Raúl. Fugirás a escola para trabalhar a terra. Ensaio em Antropologia Social sobre o insucesso escolar. Lisboa, Portugal: Escher, 1990. Pp. 61 a 68.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Philobiblion Fundação Rio. Rio de Janeiro, 1986.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. 1ª edição. São Paulo: Editora Ática,1997.

LEITE, Ligia Costa. **Referências Culturais e a Construção da Escola**. In: Educação e Multiculturalismo - Meninos de rua. Cadernos CEDES nº 33, 1ª edição. Campinas, SP: 1993.

MIZUNO, Melissa S. **A incorporação da Família pelo espaço escolar**. Trabalho de conclusão de curso. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

MELLO, Sylvia L.de. **Família: perspectiva teórica e observação factual**. In: CARVALHO, Maria do Carmos B. de (org). A família contemporânea em debate. São Paulo. 3ª edição.2000. p. 51-60.

NOGUEIRA, Maria A. **Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção**. Revista Educação & Realidade. 20 (1): 9-25. Jan/Jun.,1995.

_____. ROMANELLI, Geraldo. ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & Escola - Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Auto-Conceito. Identidade e Interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Sidney N.de. **Família e educação escolar no contexto Liberal** . Revista da FAEEBA, Salvador, nº 11, jan/jun.,1999.

PATTO, Maria H.S. **O Fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre**

as características de um discurso. In: Cadernos de Pesquisas em Educação. Fundação Carlos Chagas, nº 65. 72-77. Maio-1988.

_____. **A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?** Ciclo Básico, São Paulo, Secretaria da Educação -p. 50-61 CENP, 1990

_____. **A produção do fracasso escolar.** 3ª reimpressão. T.A. Queiroz Editor Ltda: São Paulo, 1993.

ROMANELLI, Geraldo. **Autoridade e poder na família.** In: CARVALHO, Maria do Carmos B. de (org). A família contemporânea em debate. São Paulo. 3ª edição. Cortez Editora 2000.p.-73-88. ✕

RAMIREZ, Valeria C.. **Las demandas de la escuela a la familia y sus efectos en madres e padres. El caso chileno.** In: Boletín 48 - Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago, Chile: abril 1999.

SADALLA, Ana Maria F.A. de. **Informações de mães como dado para avaliação de um serviço de saúde escolar e da interação família-escola.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 1989.

SARTI, Cynthia A. **A família como espelho - Um estudo sobre a moral dos pobres.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Família e Individualidade: um problema moderno.** In: CARVALHO, Maria do Carmos B. de (org). A família contemporânea em debate. São Paulo. 3ª edição. Cortez Editora. 2000. p.39-49.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação - LDB Trajetórias, Limites e Perspectivas.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. **A igreja e o estatuto novo da família.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 37: pág 71-77, Maio, 1981.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social.** Série Fundamentos. 10ª edição. Editora Atica.

SOUZA, R.F. de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo,** Fundação Editora da UNESP, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Ilusão Fecunda.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 1988

SZYMANSKI, Heloísa. **Teorias e "teorias" de famílias.** In: CARVALHO, Maria do Carmos B. de (org). A família contemporânea em debate. São Paulo. 3ª edição. 2000 p.23-27 ✕

VICENTE, Cenise M. **O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo.** In: Família Brasileira, a base de tudo. 4ª edição-

Cortez Editora: Brasília, DF: UNICEF, 2000. P.47-59

VIEIRA, Ricardo. **Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores.** Educação, Sociedade & Cultura, nº 12 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

Comissão de Orientação Jurídica às Instituições de Ensino da OAB-Campinas - 2000

Direitos e Deveres dos Integrantes da Comunidade Escolar

Título I Das Disposições Preliminares

Capítulo I – Objetivos do Ensino Fundamental e do Ensino

Médio

Art. 1º. São objetivos do ensino fundamental, fazer com que o cidadão tenha:

- I – desenvolvimento da capacidade de aprender através da leitura, da escrita e do cálculo.
- II – compreensão do seu ambiente material e social, do sistema político vigente, da tecnologia, das artes e dos valores da sociedade.
- III – desenvolvimento da capacidade de aprender para adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
- IV - fortalecimento dos vínculos de família, solidariedade humana e tolerância recíprocas;
- V – condições de compreender a cidadania como sendo a participação social e política, com seus direitos e deveres;
- VI – condições de se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva, nas diferentes situações sociais, através do diálogo como forma de resolver conflitos e tomar decisões coletivas;
- VII – conhecimento das características do Brasil em sua dimensão social, material e cultural, para manter a identidade nacional;
- VIII - conhecimento dos aspectos sócio-culturais de outros povos, repudiando diferenças culturais, sociais, de crença, sexo e raça;
- IX – percepção de fazer parte do ambiente, dele dependendo e sendo seu agente transformador, identificando seus elementos e contribuindo para a melhoria do meio ambiente;
- X – desenvolvimento da auto-estima e auto-conhecimento e de sua participação social, para atingir o conhecimento para o exercício da cidadania;
- XI – conhecimento do próprio corpo, valorizando os métodos saudáveis de qualidade de vida e sendo responsável em relação à saúde coletiva;
- XII – condições de utilizar diferentes tipos de linguagens, verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal para produzir, expressar e comunicar idéias;
- XIII - condições de saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos;
- XIV – como questionar a realidade, formulando problemas e tentando resolvê-los através da criatividade e intuição.

Art. 2º. São objetivos do Ensino Médio, fazer com que o cidadão tenha:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

- II – a preparação para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo e ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento futuros;
- III – aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina;
- V – valorizar no aluno as suas habilidades e a sua auto-estima, procurando incentivá-lo sempre a respeitar o próximo;
- VI – procurar orientar o aluno em sua escolha profissional, dando subsídios para que resolva os problemas com eficiência e autonomia, nas diversas áreas;
- VII – incentivar no aluno a autonomia nos estudos e pesquisas, munindo-o de subsídios para que resolva os problemas com eficiência e autonomia, nas diversas áreas;
- VIII – procurar sempre debater, analisar e formar opinião sobre assuntos atuais;
- IX – propiciar a educação de jovens e adultos em defasagem de idade.

Art. 3º. A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante:

- I – capacidade da escola de coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu Plano de Gestão;
- II – constituição e funcionamento do Conselho de Classe e Série, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil;
- III – participação dos diferentes segmentos da Comunidade Escolar: direção, professores, pais, alunos e funcionários, nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres;
- IV – transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comuns na manutenção e otimização do uso, agilização e distribuição adequada dos recursos políticos;
- V – busca da valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução no processo educacional;
- VI – administração de recursos financeiros através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos.
- VII – criação/manutenção de um livro para registro de ocorrências disciplinares, para uso dos integrantes do processo educativo.

Capítulo II - Dos Princípios que Regem as Relações

Profissionais e Interpessoais

Art. 4º. Nas relações profissionais e interpessoais os envolvidos no processo educativo, Estado, pais, alunos, professores e funcionários,

seguirão os seguintes princípios:

- I – responsabilidade: do Estado, em proporcionar condições para o desenvolvimento das formas de aprendizado e das manifestações educacionais influenciando no âmbito familiar, comunitário, no trabalho, nos movimentos sociais, sendo estes responsáveis também pelo processo de aprendizagem;
- II – tolerância: pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, levando-se em conta a solidariedade, bem como a ética;
- III – liberdade: de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, levando-se em conta a autonomia.

Título II

Dos Direitos e Deveres dos Integrantes da Comunidade Escolar

Capítulo III - Dos Direitos dos Integrantes da Comunidade Escolar

Art. 5º. Constituem direitos de todos os integrantes da comunidade escolar que atuam com vistas a desenvolver o trabalho educativo:

- I – receber o apoio e a apreciação adequadas, para a melhoria do desempenho de sua atividade profissional;
- II – utilizar os recursos técnico-didáticos e pedagógicos disponíveis na escola;
- III – ser tratado com respeito e urbanidade por todos os integrantes da comunidade.

Art. 6º. São direitos dos integrantes do núcleo de direção (diretor e vice-diretor), dos corpos técnico-administrativos e operacionais, além dos já definidos em legislação vigente:

- I – serem tratados com respeito e urbanidade por todos os integrantes da comunidade escolar;
- II – utilizarem os recursos técnicos e materiais disponíveis na escola, para o bom desempenho de suas funções;
- III – receberem dos demais integrantes da comunidade escolar e de seus pares, apoio para o bom desempenho de suas funções profissionais.

Seção I - Do Corpo Docente

Art. 7º. O corpo docente é constituído pelo conjunto de professores que ministram aulas na escola em cada ano letivo.

Art. 8º. São direitos dos docentes, além dos definidos em legislação específica:

- I – receber da direção e demais setores da escola o apoio e a apreciação adequados para a melhoria do desempenho de sua atividade profissional;
- II – utilizar os recursos didático-pedagógicos disponíveis na escola;
- III – ser tratado com respeito e urbanidade por todos os integrantes da comunidade escolar.

Seção II - Do Corpo Discente

Art. 9º. O corpo discente é constituído pelos alunos regularmente matriculados e freqüentes da escola em cada ano letivo.

Art. 10. São direitos do aluno:

- I – receber da escola, através dos professores e funcionários tratamento respeitoso, sem discriminação de cor, raça, religião, condições sócio-econômicas ou qualquer outra coisa que possa excluí-lo ou inferiorizá-lo na comunidade;
- II – justificar as ausências;
- III – contestar, na forma da lei, critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias educacionais superiores;
- IV – ter assegurado seu respeito como pessoa humana;
- V – receber a orientação necessária e adequada para realizar suas tarefas escolares;
- VI – ter acesso às fontes e recursos didático-culturais da escola, desde que dentro das normas estabelecidas pela direção;
- VII – participar das atividades escolares cívico-culturais e recreativo-esportivas;
- VIII – participar das atividades de representação de classe e de associações escolares;
- IX – defender-se por si mesmo, ou através de seus pais ou responsáveis.

Seção III - Dos Pais e Responsáveis

Art. 11. São direitos dos pais e responsáveis:

- I – conhecer a proposta pedagógica da escola e o seu regimento interno;
- II – conhecer o calendário escolar de atividades e a programação escolar;
- III – ter acesso às informações referentes à vida escolar do aluno, respondendo positivamente aos convites provenientes da direção da escola, às reuniões programadas;
- IV – ser respeitado por todos os integrantes da comunidade escolar;
- V – participar do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres, de acordo com as normas contidas neste regulamento;
- VI – contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias educacionais superiores;
- VII – contribuir na elaboração da proposta pedagógica da escola;
- VIII – ser atendido pelos integrantes da comunidade escolar, para tratar de assuntos relacionados ao seu próprio filho ou àquele sobre o qual tem responsabilidade legalmente atribuída;
- IX – ser comunicado de ocorrências referentes à vida escolar do aluno, tentando solucioná-las com a comunidade escolar.

Seção IV - Do Zelador

Art. 12. Os direitos do zelador constam de contrato específico assinado com a Secretaria de Educação, podendo ser consultado na diretoria de cada escola.

Capítulo IV- Dos Deveres e Proibições dos Integrantes da Comunidade Escolar

Art. 13. São deveres dos integrantes do núcleo da direção, do núcleo técnico-pedagógico, do núcleo administrativo e do núcleo operacional:

I – desempenhar, com zelo, as atribuições e competências fixadas na legislação;

II - cumprir rigorosamente o horário de trabalho.

Art. 14. É proibido aos integrantes do núcleo técnico-pedagógico, do núcleo administrativo e do núcleo operacional, além das disposições contidas em legislação vigente:

I – desrespeitar a pessoa humana no desempenho das funções;

II – deixar de atender com atenção e zelo às pessoas que os procurarem;

III – discriminar pessoas sob qualquer que seja o pretexto, sobretudo em virtude de cor, raça, ideologia ou religião.

IV – desrespeitar as relações hierárquicas estabelecidas pela legislação vigente, bem como as conseqüentes atribuições e competências legais.

Parágrafo Único. Pela inobservância dos deveres e pela infringência das vedações contidas neste Regimento Escolar, bem como na legislação vigente, os integrantes do processo educativo referidos no “caput” ficam sujeitos às sanções previstas em lei.

Seção I - Do Corpo Docente

Art. 15. São deveres dos integrantes do Corpo Docente:

I . respeitar e cumprir os fins e objetivos da educação nacional, a orientação filosófica da escola contida na proposta pedagógica, bem como as disposições contidas no Regimento Escolar;

II – cumprir os prazos fixados pela Direção da escola para entrega de documentos, planos, projetos e demais atividades relacionadas ao desenvolvimento de suas atribuições;

III – cumprir as metas e objetivos fixados na proposta pedagógica e no Plano de Gestão;

IV – elaborar e cumprir o respectivo Plano de Ensino;

V – avaliar o rendimento escolar dos alunos, de acordo com a proposta pedagógica, Plano de Gestão, normas contidas no Regimento Escolar, bem como na legislação vigente.

VI – observar as atitudes comportamentais dos alunos, sistematizando dados, identificando as dificuldades e apresentando alternativas de solução, aos pais e responsáveis.

VII – manter devidamente atualizados os registros nos diários de classe, que não podem ser retirados da escola sem prévia autorização da direção.

VIII – responsabilizar-se pela disciplina, zelando pela limpeza e ordem em todos os ambientes da escola, conscientizando os alunos sobre a importância dessas atitudes.

IX – participar das reuniões e atividades programadas pela escola e daquelas constantes do calendário escolar, apresentando justificativa por escrito, nas ausências, quando solicitada pela direção;

X – ser assíduo e pontual no exercício de suas atividades;

XI – comunicar à coordenação pedagógica os nomes dos alunos com dificuldades especiais no processo ensino-aprendizagem e/ou que

apresentem sinais de maus-tratos e/ou problemas de assiduidade e pontualidade;

XII – encaminhar à direção, os nomes dos alunos que estejam portando objetos ou substâncias estranhas às atividades escolares, registrando o fato no livro próprio;

XIII – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de rendimento insatisfatório;

XIV – exercer com zelo todas as atividades decorrentes de sua função;

XV – manter-se atualizado na área em que atua.

Art. 16. É proibido:

I – ausentar-se da sala de aula em horário de trabalho;

II – fazer propaganda político-doutrinária-ideológica, no âmbito da escola;

III – tratar, em sala de aula, de assuntos que não sejam de interesse do processo pedagógico;

IV – expor o aluno a situações humilhantes e discriminatórias.

Seção II - Do Corpo Discente

Art. 17. São deveres do aluno:

I – apresentar-se em sala de aula no horário estabelecido pela direção da escola, munido de material essencial às atividades escolares;

II – realizar as tarefas e os trabalhos escolares com zelo, pontualidade e ordem;

III – participar das atividades programadas pela escola;

IV – zelar pela conservação do prédio, do mobiliário e de todo material de uso individual e/ou coletivo;

V – usar o uniforme adotado pela escola ou trajar-se decentemente, nas ocasiões em que estiver nela ou participando de suas atividades e não seja obrigado ao uso do mesmo;

VI – manter no recinto da escola ou nas suas imediações, conduta compatível com respeito, ordem e disciplina exigíveis para o local;

VII – manter a higiene e o asseio pessoais;

VIII – ressarcir os prejuízos causados à escola e a outrem;

IX – entregar aos pais ou responsáveis, circulares, comunicados, boletins, convocações, convites e afins;

X – estar ciente do calendário e do regimento escolar;

Art. 18. É proibido:

I – causar prejuízo de qualquer espécie, à escola ou a outrem;

II – praticar atos ou ter em seu poder, impressos, gravuras, e/ou materiais que atentem contra a moral e aos bons costumes;

III – fraudar provas e outras atividades escolares;

IV – promover campanhas, vendas, excursões, festas, permutas, sem autorização da direção da escola;

V – boicotar aulas;

VI – fumar na escola e em suas dependências;

VII – fazer uso de armas, tóxicos e bebidas;

VIII – retirar-se da sala de aula ou da escola, durante as atividades escolares ou nela permanecer fora do horário, sem estar devidamente

uniformizado e autorizado;

IX – praticar atos de violência, ameaça ou desrespeito contra qualquer membro da comunidade escolar, incluindo os colegas;

X - ocupar-se durante as aulas, de qualquer atividade alheia ao seu conteúdo;

XI – desrespeitar a disciplina escolar.

Art. 19. A inobservância dos deveres estipulados nos artigos 17 e 18, sujeita o aluno a ter seu nome registrado no livro próprio citado no artigo 3º, VII, sem prejuízo de eventual pena de repreensão aplicada pelo diretor da escola.

é 1º Nos casos de reincidência ou de falta grave, o aluno será suspenso por até 06 (seis) dias ou transferido compulsoriamente para outro estabelecimento de ensino.

é 2º Nos casos de transferência compulsória a apuração da culpabilidade será feita por uma comissão de professores e/ou membros da equipe técnico-pedagógica da escola, designados pelo diretor, tendo o aluno direito à defesa, assistido se for menor, por seus pais e responsáveis.

é 3º O parecer conclusivo da comissão, nos termos do parágrafo anterior será submetido a homologação do Conselho de Escola e comunicado através de despacho do diretor ao interessado, aos seus pais ou responsáveis e ao Conselho Tutelar.

é 4º Durante o período de apuração da culpabilidade a que se refere o parágrafo 2º e que não ultrapassará 06 (seis) dias, o aluno ficará afastado de todas as atividades escolares, assumindo o ônus decorrente desse afastamento.

é 5º A contar da data da comunicação da decisão a que se refere o artigo 3º, o aluno, por si só ou, se menor, através de seus pais ou responsável, tem o prazo de 03 (três) dias úteis para recorrer à Diretoria de Ensino da respectiva jurisdição.

Seção III – Dos Pais e Responsáveis

Art. 20. São deveres dos pais ou responsáveis:

I – conhecer e cumprir as disposições do Regimento Escolar e a proposta pedagógica da escola;

II – participar com a escola, do processo educativo do aluno;

III – assinar o requerimento de matrícula;

IV – avisar a diretoria sobre irregularidades da Comunidade Educativa

V - comunicar imediatamente à escola, sobre a ocorrência de doenças infecto-contagiosas na família;

VI – ressarcir danos e prejuízos causados pelo aluno à escola ou a outrem;

VII – fazer com que os alunos sejam assíduos e pontuais às aulas;

VIII – garantir que, após o término das aulas e/ou atividades escolares, o aluno saia imediatamente da escola;

IX – acompanhar o desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem;

X – atender às convocações feitas pela direção da escola;

XI – providenciar para que o aluno esteja sempre uniformizado e com o material adotado pela escola, conforme decisão do Conselho de Escola;

XII – respeitar os integrantes da comunidade educativa;

XIII – garantir e assumir o cumprimento dos deveres da seção anterior, sob pena de responsabilidade pessoal.

Seção IV – Do Zelador

Art. 21. Os deveres do zelador constam de contrato específico assinado com a Secretaria de Educação, podendo ser consultado na diretoria de cada escola.

Capítulo V – Das Formas de acesso e Utilização coletiva dos diferentes ambientes escolares

Art. 22. Aos integrantes da comunidade escolar é reservado o direito de acesso e utilização coletiva dos diferentes ambientes escolares, observando as normas específicas definidas pelo Conselho de Escola.

Art. 23. O espaço destinado a estacionamento de veículos é gentileza da escola para uso exclusivo de professores e funcionários, sendo vedada a transferência de autorização a outrem, eximindo-se a unidade escolar de qualquer ressarcimento por dano ou roubo.

Parágrafo Único. O uso a que alude o "caput" refere exclusivamente aos dias letivos e/ou atividades oficiais e nos respectivos horários de trabalho do usuário.

Art. 24. A área do estacionamento deve estar totalmente isolada da área de recreação dos alunos, evitando-se assim acidentes.

Capítulo VI – Da Responsabilidade Individual e Coletiva na manutenção de equipamentos, materiais, salas de aula e demais ambientes escolares

Art. 25. Todos os equipamentos e materiais existentes na escola e colocados à disposição da comunidade escolar são de responsabilidade do professor que os requisitou.

Parágrafo Único. Na hipótese de ocorrerem avarias, danos ou perdas totais ou parciais de equipamentos e materiais colocados à disposição de determinado professor, a este é atribuída a responsabilidade de comunicar o fato, por escrito, à direção da escola, imediatamente, detalhando-os, de modo a possibilitar a apuração da autoria ou co-autoria do fato gerador da ocorrência, sem prejuízo de providências administrativas previstas na legislação vigente e no Regimento Escolar.

Art. 26. Os danos nas salas de aula e em qualquer ambiente ou peças do mobiliário escolar ensejarão a responsabilidade e conseqüente ressarcimento individual ou coletivo.

Parágrafo Único. O Conselho de Escola definirá a forma pela qual se operacionaliza o cumprimento do estabelecido neste artigo.

ANEXO 2

DIÁRIO DE CAMPO

A PRIMEIRA REUNIÃO DE PAIS E MESTRES

A primeira Reunião de Pais e Mestres acontece no dia 01/03/2000, conta com 27 pais, dentre eles 24 mães e 3 pais. A professora coloca uma pauta na lousa e começa a conversar com os pais nessa ordem:

- Horário de entrada
- Limpeza
- Organização do material
- Método de trabalho da professora
- Regras básica de convivência (parceria com os pais)
- Importância do acompanhamento do progresso do filho;
- Horário de atendimento aos pais
- Dinâmica
- Atendimento individual

Chego à reunião com meia hora de atraso, o que não me permite acompanhar a discussão dos primeiros quatro itens. A palavra dos pais é de que eles compreendem a dificuldade que é cuidar de uma sala com 35 crianças, e perguntam se não dá para dividir a classe. A professora responde que existe uma lei estadual pela qual é permitido esse número de crianças em sala de aula. Há um murmúrio e então os pais passam a perguntar sobre os conteúdos escolares, quando o filho vai aprender letra de mão. A professora explica que por enquanto estará trabalhando a letra de forma que não exige traçado correto e que com o tempo passará para letra de mão.

A mãe de Vanda questiona se há vigilância do professor sobre as crianças na hora do recreio e ouve uma resposta negativa. Explica então que continuam apertando a filha e que a coisa está se agravando

A discussão se forma em torno da questão de expor ou não os nomes das crianças envolvidas, pois dessa forma os respectivos pais poderiam tomar suas providências. Há um clima tenso no ar, as mães das meninas querem saber quem fez isso e a outra parte da sala está quieta e não se manifesta.

Uma mãe propõe uma votação para saber se há a citação do nome das crianças envolvidas ou não, e nesse momento uma sugere que a professora converse diretamente com cada pai e mãe envolvidos em particular e diz:

- Todo dia há o mesmo sermão matinal, mas basta virar as costas e já viu, né?

As sugestões continuam e nesse instante a coordenadora pedagógica entra na sala e se apresenta, pois chegou a escola após o início do ano letivo. Como os pais não haviam decidido se haveria votação ou não, a professora explica a situação à coordenadora que prontamente desloca a resolução do problema para o âmbito privado, designando a professora responsável de resolver diretamente com cada pai. Na seqüência ela se apresenta, colocando-se a disposição de cada um. A seguir a dentista entra e se põe a falar sobre as consultas.

Saem a dentista e a coordenadora e a professora pode então continuar a reunião, ela então disponibiliza seu horário do HTPC, quinta-feira as 12:00 hs para aqueles que desejarem conversar sobre assuntos mais específicos. Fala da importância

dos pais de acompanharem os estudos dos seus filhos.

Na sequência a professora faz uma dinâmica com os pais, já no pátio da escola. Cada pai ou mãe receberam uma bexiga e eles tinham que mantê-la no alto, aos poucos a professora acrescentava mais bexigas e a regra ainda era de manter todas as bexigas para cima, de forma que todos precisavam cuidar de todas as bexigas. Ao final a professora explicou da necessidade de trabalharem em conjunto para poderem cuidar das crianças, ali representadas pelos balões. Logo após os pais retornam para a sala, para o atendimento individual.

ANEXO 3

A SEGUNDA REUNIÃO DE PAIS E MESTRES - 28/07/00

Após isso temos então a segunda reunião de pais e mestres do semestre, e que é antecedida de toda uma preparação com a direção e a coordenação as quais também acompanhamos.

As aulas que se seguem continuam tumultuadas por questões disciplinares, há uma grande ocorrência de pais que aparecem fora do horário demarcado pela professora para atendimento, perda ou desvio tanto de material escolar como de figurinhas e brinquedos levados pelas crianças, que somem na sala de aula. A presença de figurinha de Pokemons, Tazzo, Barbie são motivos de brigas violentas dentro de sala.

Reunião da Diretora com as professoras em 28/07/00 para a Reunião de Pais e Mestres

A professora R. diz que seus alunos querem fazer campeonato de pipas, ao que a diretora responde que não tem autorizado ultimamente, porque não pode fiscalizar cada aluno. Não dá conta de cuidar de cada olho furado.

Quando a outra instituição que abriga a criança no período oposto ao da escola realiza esses campeonatos sempre dá briga. Diz também que não pode proibir porque cada professor sabe o que faz, como é seu projeto pedagógico - se tem planejamento.

- Se todos os professores assumirem, tudo bem! diz ela - Vai até o quadro e mostra sobre a excursão, dizendo que as coisas são de sua responsabilidade.

- Lá na instituição se acontece algo, a responsabilidade é da empresa, aqui é a secretaria da educação. E então se dirige novamente a professora e pergunta:

- Tem planejamento?

A professora diz que não tem porque partiu do aluno.

- E o que tem de pedagógico?

E aí as outras professoras respondem:

- Geometria, matemática, folclore.

Mesmo depois de toda essa discussão a diretora ainda se mostrou irredutiva e não deu sua permissão explícita. Ela passa então a ler um Projeto da OAB para escolas, uma espécie de modelo de regulamento interno.

Tenta chamar a atenção de uma professora que não está olhando, chama a atenção para o item que pode trabalhar a questão do preconceito racial - e diz que ali na escola é um problema sério.

A diretora diz que " Estado" somos nós professores. O que nós dizemos é uma representação do Estado. Devemos tomar cuidado com o que falamos.

Outra parte do documento levanta a discussão sobre recursos didáticos ao que ela comenta:

- Nós tiramos xerox hoje, na minha época não tinha. Hoje aluno não sabe o que é fazer cópia.

As professoras concordam e dizem que ou as crianças reclamam quando tem que

copiar ou copiam tudo pela metade.

Segue-se a leitura e a diretora diz:

- Olha, está dentro do que nós queremos ou temos feito.

A diretora diz que o professor tem que ser neutro, não pode ter preconceito. quando um aluno chega pra mim, eu primeiro trabalho o pedagógico, pergunto:

- Leia aqui? Se ele não sabe ler eu digo o que você está fazendo, a professora tá dando aula. Numa briga primeiro eu vejo o que está acontecendo. O aluno tem o direito de defesa! Se uma criança bate na outra e tira sangue, primeiro eu chamo o pai, na segunda vez leva para o Conselho.

- O próprio conselho disse que as decisões não estão na mão do diretor, o conselho diz que pode chama-lo quando quiser.

Uma professora pergunta se pode dar um susto pelo lado pedagógico (referente a notas baixas) e a diretora avisa que não, só pode reunir o conselho por questões disciplinares. Em seguida ela discorre sobre a função do diretor na escola.

O diretor tem que enxergar o todo da escola. Deixar os funcionários saírem em pouco mais cedo, porque muitas vezes eles fazem o que não é de sua responsabilidade. Devem avisar a diretora quando for retirar o diário de classe.

A diretora distribui um conjunto de regras elaboradas pela escola e que devem ser "lidas" em voz alta, em sala de aula e os pais devem assinar no local devido e as assinaturas devem ser recolhidas pelas professoras.

Reunião da coordenadora com as professoras antes da reunião.

Ela diz que é para começar a reunião com as coisas boas: a disciplina que melhorou, as crianças que aprenderam. As professoras devem falar de seu método de trabalho, por a pauta na lousa, depois dispensar quem não tem problemas e falar com os filhos tem.

Na seqüência ela cita o nome das crianças dos pais que precisam de um acompanhamento.

A coordenadora expõe que vai passar em cada sala 5 minutos e falar sobre a parceria com a escola e sobre a limpeza da mesma.

Também vai falar sobre a parceria da valorização escola-professor.

A Palavra da Diretora Antecedendo a Reunião

A reunião de pais inicia-se no pátio com a diretora falando com todos os pais. Fala da melhoria da disciplina, ressaltando é claro que sempre tem um ou outro, 200 crianças para cada inspetor é muito.

Fala do Projeto Formiguinha, no qual os pais colaboram financeiramente com a escola e cita que o estado envia cerca de R\$ 400,00 para 375 crianças e dividindo dá quase um real e pouco para cada uma.

Solicita a participação dos pais na APM, pedindo também outras doações como jogos, cd's, micros, livros paradidáticos.

Lembra que a escola tem parabólica, que está quebrada e que o conserto é de 350,00, portanto tem que ajudar.

Neste momento a reunião acaba e os pais sobem para as respectivas sala de aula.

REUNIÃO DE PAIS E MESTRES - 28/07/00

A professora passa a pauta na lousa :

- 1- Aprendizagem
- 2- Comportamento
- 3- Normas
- 4- Horário de Atendimento
- 5- Metodologia do professor
- 6- Atendimento individual

Ela inicia dizendo:

- A sala está diferente porque estamos trabalhando em grupos de 4. Creio que assim eles aprendem a se conhecer e aprendem um com o outro e não somente comigo. Em termos de aprendizagem todos avançaram, alguns com grande avanço e outros com menor. Também houve uma melhora significativa no comportamento.

A professora passa para a leitura das normas que a diretora pediu. Ela distribui as normas entre os pais e começa a leitura. Quando ela passa pelo item de respeitar os horários de entrada e de saída em atraso, completando que por causa da greve tudo bem. Explica que quando a criança chega atrasada as outras já estão terminando uma atividade e ela fica atrasada.

Bilhete nº 03/2000

NORMAS DISCIPLINARES

São deveres dos alunos:

- 1- Respeitar os horários de entrada e saída da Escola;
- 2- Respeitar os Professores, Colegas e demais Funcionários da Escola;
- 3- Usar o uniforme escolar;
- 4- Possuir o material escolar exigido conservando-o em perfeita ordem;
- 5- Zelar pelo bom nome da Escola, tomando-o pelo comportamento e pelo cumprimento dos deveres escolares;
- 6- Ser responsável individual ou coletivamente pela conservação das paredes, murais, banheiros, bebedouros, cadeiras, pátios e todo o material de uso coletivo (laboratório, biblioteca, sala de informática, material esportivo, etc.);
- 7- Deixar a sala de aula em perfeita ordem e limpa;
- 8- Os alunos não devem trazer brinquedos, fitas de vídeo, tazzo, pokemon, dinheiro e objetos de valor, etc., pois a Escola não se responsabilizará pelo estrago ou perda destes objetos;
- 9- Brigar (sic) com os colegas, agredindo-os verbal ou fisicamente;
- 10- Os Pais devem justificar e avisar com antecedência quando o aluno precisar sair mais cedo da Escola;
- 11- Quando faltar às aulas, falar com a Professora para recuperar as lições que perdeu;
- 12- Na ausência, em dias de prova, o aluno só poderá fazer outra mediante atestado

médico;

13- O aluno indisciplinado será advertido verbalmente, por escrito e se o ato de sua indisciplina for grave será levado ao Conselho de Escola para aplicação da legislação;

14- Nos horários de aula não será permitida a conversa de Pais com os Professores, para não interromper o trabalho escolar- Agendar com os Professores nos horários de HTPC (Horário de HTPC – HORÁRIO Trabalho Pedagógico Coletivo); i

Horário da manhã- 53 feira das 12:00 às 13:00 horas

Horário da tarde -33 feira das II :00 às II :45 horas ,

15- Os alunos devem vir à Escola com uniforme limpo e cabelos penteados.

| | |
|------------------------------------|--------|
| Aluno: | Série: |
| Ciente: | |
| Ramal: | |
| (Assinatura do Pai ou Responsável) | |

Entra nesse momento a coordenadora pedagógica!

Agradece a presença, fala da aprendizagem e do comportamento que melhorou e que o número de pais ainda é reduzido e que isso não é parceria.

- Tenho que ligar para esses pais, e eles não tem direito de reclamar e vou falar isso!

Ela fala sobre a limpeza do banheiro, que está imundo.

- Eles pegam a mangueirinha e fazem xixi no azulejo! Transferei minha filha para cá por questões de aprendizagem. Eu só traria para um lugar bom, eu pagava 360,00 reais. A escola está melhorando a cada dia. Está faltando pouco para chegar a uma escola particular, mas tem que valorizar. Se a mãe fala mal da professora como é que a criança vai valorizar! Vamos valorizar a escola, a professora. O que tem reclamação faça-o com a professora, nunca vi uma escola que reivindica tanto, e tem o direito de reclamar, mas também tem que colaborar. E vamos bater na tecla do banheiro. O horário pra conversar com a professora é no HTP, vamos fazer projetos com a Educação Física, expressão corporal, dança, capoeira que em escola particular tem que pagar. Por favor venham nas festas, pelo menos participar das festas. A contribuição espontânea da APM é R\$ 10,00. Preciso de você.

Retorno da condução da reunião para professora.

A professora procura falar Sobre o material que some ou as crianças não trazem:

- Mas não tem que comprar o material e trazer no início do ano? diz uma mãe
- Mas tem pai que não trouxe ! responde a professora.
- Mas isso não dá? mãe comenta
- Não pode isso! diz outra mãe.

A sugestão das mães é mandar uma lista para o pai do que o aluno está esquecendo.

- As crianças assistem a vídeos na segunda-feira. Avisar quando trouxer a fita para que eu guarde, não deixo eles assistirem todo o tipo de filme. As avaliações não existem de maneira formal, por ser primeira série, todos os dias eles são avaliados. Alguém deseja comentar alguma coisa?

Nenhum pai responde e a professora entrega as notas das çças para cada pai.

Um pai pergunta sobre a escrita do filho e ela responde escrevendo na lousa:

avo - cavlo - cavalo

- Não se preocupem, porque elas passam por todas estas fases. Quando a criança escreve AVO - sabe que esta palavra tem tres sílabas.

Outra mãe está preocupada com a letra de forma e letra de mão.

- Minha filha soletra bem com letra de forma e não com letra de mão, mas ele quer porque quer escrever com letra de forma.

A professora distribui uma folha que contém o desenho das letras no formato cursivo e pede para que os pais recortem e guardem num saquinho.

Um pai diz que a filha não escreve o e da palavra unidade.

A professora explica que a criança associa a fala com a escrita e com o d na palavra para ela não é necessário a letra e.

Atendimento individual:

- A professora não separa os pais dos filhos com problemas, todos aguardam sua vez. Diz que ficará 2 minutos com cada um para não tomar muito tempo. Todos os pais aguardam sua vez pacientemente sem ir embora.

ANEXO 4

Reunião de conselho de Escola 18/08/00

- Informática : Diretora disse que procurou o Pro^P Amaral (marcou com ele dia 28/08 às 10:00 horas.

- Crianças com problemas de disciplina

Diretora e coordenadora:

Conversam, chamam a mãe, encaminham; não tem limites, reincide.

Mãe : Enviaram ao colegiado um pedido para um psicólogo trabalhe com a criança.

Proposta sistema educativo – profissional que trabalha na creche¹, atenda outros setores também. Nenhuma atitude em relação às crianças deve partir só do Sérgio Porto. Falar na instituição com o Manolo, pois ele conhece as crianças.

Coordenadora:

- Não devo punir a criança se não sei como lidar com o caso. Trabalhar em conjunto.

Reinaldo (mãe não veio conversar) achou estranho o desinteresse da mãe. Não apoia qualquer atitude de punição em relação a criança.

A Diretora por telefone já tentou conversar com o psicólogo sobre suas crianças. Não reconhece os nomes das crianças, disse que ia perguntar para as professoras, mas já faz duas semanas que não deu a resposta.

- Aqui tem que ter aprendizagem, prestar conta de porcentagem de aprendizagem. Na instituição paralela se a criança chorar o tempo todo não tem problema.

Mãe 2 : É difícil para trazer os pais para participar. Não é função da escola punir.

Diretora: não está falando em punição. Está colocando o problema.

Mãe 2 : Trabalhar em conjunto com a outra instituição. Tem que se unir, aproveitar o hospital que está perto, encaminhar para o psicólogo.

Diretora : Mãe só tomou a atitude quando falou que ia chamar o Conselho.

Coordenadora: O problema está na mãe. A mãe passa a mão na cabeça da criança, diz ... porque fez isso? Você é tão bonzinho em casa, pede desculpa para a Sandra. A mãe não toma atitude.

Mãe 2 : Infelizmente trabalhar com a educação é educar a mãe também.

Diretora : Não falei nenhuma vez em punição. (Dá um exemplo de uma mãe que tomou atitude e a criança melhorou.

Mãe 1: É um trabalho de psicologia. Israel disse que quando quiser falar com a mãe, marca um horário junto com ele.

Coordenadora: Toda vez que eu chamo, o psicólogo vem. Uma criança que bate o tempo todo, não tem condições. Todo comportamento se não tiver um STOP fica de acordo com a vontade. A mãe diz que em casa o menino é bonzinho. É importante conversar com o Israel, encaminhar para o laboratório de estudo da aprendizagem.

Mãe 1 : A escola tem autonomia para dizer para a mãe que ela precisa de um psicólogo?

Coordenadora: Para a criança sim. Para a mãe a escola não pode sugerir.

Mãe 1: É normal a mãe negar o que acontece. O psicólogo é que deverá avaliar isso. Falar por telefone não é bom, melhor pessoalmente.

Coordenadora : Distúrbio de aprendizagem ... faz uma bela avaliação.

Pai 1 : O problema parece que tem que ser resolvido agora. O Manolo fica todo dia na instituição; Encaminha com documentos oficiais da escola para uma reunião com o psicólogo, mãe, pai...

Mãe 1: Ninguém quer que uma criança se machuque seriamente.

Pai 2: Representantes do Conselho conversando com os pais e o psicólogo. Se ficar só na escola dá impressão que o problema é só aqui. O Conselho conversando com os pais, o pai percebe que o problema é grave.

Mãe 1: História da Garrafa. Se identifica a criança no meio de todos é complicado. A mãe da criança ficou sabendo qual foi os pais que viram o episódio e se indispôs com os pais. Ela foi agredida tentando ajudar, Não deveriam ter dado o nome dela.

Coordenadora: A mãe que agrediu e fez escândalo faz parte da APM. Os pais devem prestar mais atenção ao escolher quem vai representá-los.

Mãe 1: Não é bom chamar os pais com tempo corrido.

Coordenadora: Se não resolve na hora , ou pega fogo. Se não resolve na hora a briga de uma criança... na hora, depois não tem sentido para ela. Uma vez a mãe ameaçou uma professora na frente do filho (queria que ela desse nota A).

A Mãe 1 disse que ouviu uma criança dizer que a professora fala palavrão.

Diretora: No primeiro dia de planejamento, não há planejamento. Ela diz como o professor deve agir, tomar cuidado com a linguagem. Mas o professor é produto do meio. No próximo HTP vou falar de novo.

Coordenadora : É melhor conversar com a mãe todos juntos. Esclarecer que não é para constranger a mãe e a criança, mas ajudar.

Diretora: É bom que o conselho aprove o policial que vai trabalhar na escola, conversar com as crianças, ensinar a não ir atrás dos outros. Toda 3ª feira na 4ª série. Trouxe uma cartilha. Virá uniformizada.

Pai 1: Por que não tem para as outras séries?

Mãe 1: P projeto é da polícia militar para a 4ª série, com linguagem para essa série. Criança de 1ª não entenderia. (Passa um recorte de jornal que fala da formatura de uma turma da instituição).

A Mãe 2 comenta : Sistema educacional, assistencialista. Faz uma proposta de se organizarem juntos e fazerem uma reunião com os pais.

Coordenadora: De 400 pais só vem 100 nas reuniões. Na escola os pais reivindicam tudo. Eu quero os pais na escola. Se são liberados para reuniões quero saber o que fazer para que eles venham.

Mãe 1: Tem uma pessoa (não se lembra o nome) que faz palestra sobre violência doméstica. Vou tentar trazê-la para a escola e conversar com os professores. O projeto do professor Guilherme (a coordenação impôs que o pai deve participar junto), o projeto é para a criança.

Coordenadora: Para trabalhar além do meu horário eu exijo a presença do pai, os pais exigem da escola, vou exigir também.

Mãe 1 : Ao mesmo tempo que você está dando está cobrando. O professor Guilherme não tem um projeto para trabalhar essa questão?

Diretora: Em 1998 a escola era mal falada, violência de professores. Trabalhamos na lei. Agora eu ouço elogios.

Mãe 2: A escola melhorou... é verdade.

Diretora : O jornal parou de falar quando a escola melhorou. A mídia silenciou quando melhorou, O sindicato tem o direito de falar de falar para os pais cuidarem dos ou nos? ônibus. Colocar no jornal. A diretora não pode entrar no ônibus e falar . O sindicato deve dar lições de boas maneiras através do jornal. O jornal poderia

colocar a participação dos pais na escola.

Mãe 2: Todos os órgãos deveria colocar a importância da participação dos pais.

Mãe 1: Na escola a criança se sente mais livre da mãe. Na creche e na instituição é difícil trabalhar a violência doméstica. Aqui na escola a criança se sente mais livre, se manifesta.

Diretora: Vamos liberar a reunião de pais, os pais de aluno que não tem problema. Nas reuniões, os pais que tem problema não vem.

Mãe 1: Quem não precisa escutar acaba escutando pelos outros. 7 de setembro, feriado, 8 de setembro marcar reunião com a instituição, o Conselho e APM, reunião extraordinária, a aula fica cancelada?

Diretora: Só por debaixo do pano. A diretora anterior dispensou a aula um dia que era feriado na UNICAMP, alguém ligou na Delegacia de Ensino, denunciou e a escola teve que repor num sábado.

Mãe 1: Ou colocar monitores nas classes para fazer a reunião. Preparar uma pauta na reunião com o professor Guilherme para não ficar uma coisa só da escola.

Coordenadora: É importante que todos os professores participem. Para não ficar só a cúpula se entendendo. 08 de setembro ou final do mês de setembro um pai da APM, trouxe um bilhete, disse que a escola precisa de mais uma linha telefônica (a mãe desejava saber se pode ser um orelhão)

Pai 2: Deve pedir na prefeitura do campus.

Coordenadora: O ideal é uma linha.

Mãe 1 pergunta se pode encaminhar um ofício para a prefeitura pedindo uma linha.

Mãe 2: Um ramal seria bom para os pais.

Mãe 1: No ofício deve pedir mais uma linha de ramal e um orelhão. O projeto da prefeitura é fechar toda a área educativa e colocar um segurança na entrada.

Diretora : Festa da primavera dia 15/09. Precisamos de máquina fotográfica.

Mãe 2: Diz que é fotógrafa e se oferece.

Diretora diz que ela tirou foto da 4ª série e até hoje ela não viu. Lê a ata da reunião do Conselho de maio e diz que quem estava presente era para assinar.

Mãe 1: (caso POKÉMON) Pedi uma correção na ata, pois ela não ia falar com as crianças e sim com os pais. Se a professora ver na classe, tem o direito de pegar e devolver nas mãos dos pais.

Reclama que chamavam na escola com urgência. Muitos pais a procuraram achando que o problema era com o filho dela. Quando ela chegou na escola era para assinar um documento.
