

ORALDA CARLOTA ADUR DE SOUZA

**AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES SOBRE A APRENDIZAGEM DE
ALUNOS QUE RECEBEM ACOMPANHAMENTO DA FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Araci Asinelli da Luz

CURITIBA
2006

DEDICATÓRIA

Dedico esta minha conquista,

Aos meus pais, Miguel (*in memoriam*) e Alvina, na sua simplicidade e humildade, fonte de sabedoria, exemplo de fé e perseverança.

Às minhas adoradas filhas, Caren e Carina, amor verdadeiro, suporte de afeto e estímulo constante.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me dar a capacidade de enxergar sempre o caminho a seguir.

À minha orientadora, querida professora Dr^a Araci Asinelli da Luz, pela dedicação, estímulo constante e fonte de conhecimentos que me disponibilizou durante todo o trabalho.

Ao meu esposo, Jair, e meus irmãos Ademir e Renato, pelo apoio incondicional.

À professora Carmen Lúcia Gabardo, que, acreditando neste trabalho, me estimulou a muitas leituras.

À professora Ana Maria Valoto, pelo auxílio na aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Aos integrantes da Rede Municipal de Ensino do Município onde se realizou a pesquisa: Secretário da Educação e equipe, Diretores, Coordenadores e Professores, por contribuírem com este estudo.

Àqueles que, mesmo não citados aqui, sabem que de forma direta ou indireta tiveram participação para que esta pesquisa se efetivasse.

Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Thiago de Mello

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	ix
RESUMO	x
RESUMEN	xi
RÉSUMÉ	xii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 APRESENTAÇÃO	1
1.2 JUSTIFICATIVA	4
1.3 ABORDAGEM DO PROBLEMA	6
1.4 PRESSUPOSTOS	8
1.5 OBJETIVOS	8
1.5.1 Objetivo geral	8
1.5.2 Objetivos específicos	9
2 SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA	10
2.1 ASPECTOS GERAIS	10
2.2 COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM	11
2.2.1 A visão de alguns pensadores	11
2.2.2 Como a criança aprende	17
2.3 O PAPEL DA ESCOLA FRENTE À APRENDIZAGEM	21
2.3.1 Concepção de infância	21
2.3.2 Função da escola	23
2.4 O PAPEL DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM	25
2.4.1 Breve histórico da família brasileira	26
2.4.2 Conceitos de família	28
2.4.3 A atual organização familiar e a criança	31
2.4.4 Educar: uma tarefa conjunta	31
2.5 REPRESENTAÇÃO SOCIAL	34
2.5.1 A representação social e a relação com este estudo	35
3 METODOLOGIA	38
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CAMPO DE ESTUDO	38
3.2 SELEÇÃO DE SUJEITOS	39

3.2.1	Caracterização dos sujeitos	39
3.3	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	43
3.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	47
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	48
4.1	CATEGORIAS	48
4.1.1	Categoria 1 - Relação família e aprendizagem	48
4.1.2	Categoria 2 - Concepção de família	53
4.1.3	Categoria 3 - Interação escola e família	54
5	CONCLUSÕES E SUGESTÕES	55
	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICES.....	65

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FUNÇÕES DA ESCOLA	24
QUADRO 2 - CODIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM NÚMERO DE PROFESSORES	44
QUADRO 3 - CODIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM NÚMERO DE DIRETORES	44
QUADRO 4 - CODIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM NÚMERO DE COORDENADORES	45

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	-	NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005	40
GRÁFICO 2	-	CURSOS SUPERIORES DE MAIOR INCIDÊNCIA ENTRE OS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005	40
GRÁFICO 3	-	CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DE MAIOR INCIDÊNCIA ENTRE OS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005	41
GRÁFICO 4	-	SEXO DOS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005	42
GRÁFICO 5	-	CARGO OCUPADO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PELOS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005	42
GRÁFICO 6	-	TEMPO DE ATUAÇÃO DOS ENTREVISTADOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO - NOVEMBRO 2005	43

RESUMO

A pesquisa denominada “As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família”, de autoria de Oralda Carlota Adur de Souza, para o Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa “Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano”, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, tem por objetivo investigar quais são as representações dos educadores de uma rede pública municipal de ensino sobre a importância da participação da família no processo educacional dos filhos com vistas a uma aprendizagem significativa. Após delineamento teórico que fundamenta este estudo, no qual foram abordados tópicos como aprendizagem da criança, concepções de infância, função da escola, histórico e organização da família brasileira e representação social, foi realizada a coleta de dados em um grupo de 85 professores, coordenadores e diretores de dezenove instituições da rede pública de ensino fundamental de um município paranaense, entre os meses de outubro e novembro de 2005. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário contendo questões abertas e fechadas, a ser respondido individualmente, e por escrito, pelos sujeitos da investigação. A pesquisa realizada caracteriza-se como de campo, na modalidade qualitativa, utilizando-se, para a análise dos dados coletados, a metodologia da análise de conteúdos proposta por Bardin (1977). As unidades de significados contidas no *corpus* da pesquisa possibilitaram a confirmação das 3 categorias definidas *a priori*: relação família e aprendizagem, concepção de família e interação escola e família. Os dados foram organizados e sistematizados dentro de cada categoria e a relação com a fundamentação teórica do trabalho foi estabelecida. O resultado da pesquisa mostrou que a abertura para a participação efetiva da família na escola ainda é limitada, visto que as instituições não desenvolvem atividades suficientes para aproximar os familiares da escola. A representação sobre a participação da família na aprendizagem se resume ainda no acompanhamento escolar das tarefas, da avaliação da aprendizagem e no comparecimento à escola quando assim solicitado ou em eventos especiais. Ainda considerando o resultado da pesquisa, fica evidente que os educadores acreditam que o sucesso da criança na escola está diretamente relacionado à participação efetiva da família, e eles apontam diversas atividades que podem ser propostas com o objetivo de refletir sobre a importância de um trabalho conjunto entre família e escola visando ao melhor desempenho escolar da criança. Ao final do trabalho, foram propostas algumas ações que poderão ser desenvolvidas nas escolas visando a uma maior interação entre escola e família.

Palavras-chave: Educação participativa; Relação Família e Aprendizagem; Interação Escola e Família; Representação; Ensino fundamental; Aprendizagem significativa.

RESUMEN

La investigación denominada “Las representaciones de educadores sobre el aprendizaje de alumnos que reciben acompañamiento de la familia”, de autoría de Oralda Carlota Adur de Souza, para el Programa de Postgrado en Educación, línea de investigación “Cognición, aprendizaje y desarrollo humano”, del Sector de Educación de la Universidad Federal del Paraná, tiene por objetivo investigar cuales son las representaciones de los educadores de una red pública municipal de enseño sobre la importancia de la participación de la familia en el proceso educacional de los hijos con vistas a un aprendizaje significativo. Despues de un delineamiento teórico que fundamenta este estudio, en el cual fueron abordados tópicos como aprendizaje del niño, concepciones de infancia, función de la escuela, histórico y organización de la familia brasilera y representación social, fue realizada una colecta de datos en un grupo de 85 profesores, coordinadores y directores de diecinueve instituciones de la red pública de enseño fundamental de un municipio paranaense, entre los meses de octubre y noviembre del 2005. El instrumento de colecta de datos utilizado fue un cuestionario con el contenido de preguntas abiertas y cerradas, que debió ser respondido individualmente, y por escrito, por los sujetos de la investigación. La investigación realizada se caracteriza como de campo, en la modalidad cualitativa, utilizandose, para el análisis de los datos colectados, la metodología del análisis de contenidos propuesta por Bardin (1977). Las unidades de significados contenidas en el *corpus* de la investigación posibilitaron la confirmación de las 3 categorías definidas *a priori*: relación familia y aprendizaje, concepción de familia e interacción escuela y familia. Los datos fueron organizados y sistematizados dentro de cada categoría y la relación con la fundamentación teórica del trabajo fue establecida. El resultado de la investigación mostró que la apertura para la participación efectiva de la familia en la escuela aún es limitada, ya que las instituciones no desarrollan actividades suficientes para aproximar los familiares de la escuela. La representación sobre la participación de la familia en el aprendizaje se resume aún en el acompañamiento escolar de las tareas, de la evaluación del aprendizaje y en la presencia a la escuela cuando así solicitado o en eventos especiales. Aún considerando el resultado de la investigación, queda evidente que los educadores crean que el éxito del niño en la escuela está directamente relacionado a la participación efectiva de la familia, y ellos indican diversas actividades que pueden ser propuestas con el objetivo de reflexionar sobre la importancia de un trabajo en grupo entre familia y escuela objetivando el mejor desempeño escolar del niño. Al final del trabajo, fueron propuestas algunas acciones que podrán ser desarrolladas en las escuelas objetivando una mayor interacción entre escuela y familia.

Palabras-clave: Educación participativa; Relación familia y aprendizaje; Interacción escuela y familia; Enseño fundamental; Aprendizaje significativa.

RESUME

La recherche intitulée “La représentation des enseignants sur l'apprentissage des élèves qui reçoivent l'aide de leurs familles”, dont l'auteur est Oralda Carlota Adur de Souza, pour le programme de Post-graduation en Éducation, secteur de recherche “Cognition, apprentissage et développement humain”, du Département de l'Éducation de l'Université Fédérale du Paraná, a comme objectif vérifier les représentations des enseignants, d'un réseau public d'enseignement municipal, sur l'importance de la participation de la famille dans le processus éducatif de leurs enfants, en ce qui concerne un apprentissage significatif. Après l'approche théorique qui sert de base pour cette étude, à partir duquel ont été signalés les aspects, tels que: l'apprentissage de l'enfant, la conception d'enfance, le rôle de l'école, l'historique et l'organisation de la famille brésilienne et la représentation sociale, nous avons réalisé la collecte de données auprès d'un groupe de 85 enseignants, coordinateurs et directeurs de 19 établissements scolaires du réseau public d'enseignement du “fondamental” d'une ville de l'État du Paraná, pendant les mois d'octobre et novembre de 2005. Nous avons réalisé une enquête par questionnaire comprenant des questions ouvertes et fermées, répondu individuellement et par écrit. Il s'agit d'une recherche de terrain à de caractéristique qualitative, dont l'analyse des données a été ancrée sur la méthodologie d'analyse de contenu proposée par Bardin (1977). Les unités de signification présentes dans le corps de cette recherche ont favorisé la confirmation des trois catégories définies *a priori*: le rapport famille et apprentissage, la conception de famille et l'interaction entre école et famille. Les données ont été organisées dans chaque catégorie et on a cherché d'établir la relation entre les données obtenues et le cadre théorique utilisé. Les résultats de cette étude ont montré que la participation effective de la famille dans l'école est encore réduite, car les établissements scolaires ne développent pas des activités pour attirer les parents des élèves. La représentation des enseignants, sur la participation de la famille dans le processus d'apprentissage, est limitée à l'aide fournie aux enfants à la maison, en ce qui concerne leurs devoirs, à l'évaluation de l'apprentissage et à la participation à des réunions scolaires ou d'autres rencontres, lorsqu'ils sont invités. Ils nous semble donc évident, que les enseignants sont convaincus que le succès scolaire des élèves est directement lié à la participation effective de la famille et ils proposent quelques activités pour discuter et réfléchir sur ce thème.

Mots-clés: Éducation participative; Rapport famille-apprentissage; Interaction école-famille; Représentation; Enseignement fondamental; Apprentissage significatif

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

O sucesso do aluno na escola é esperado tanto por seus professores como por seus familiares. Ao levar as crianças para a instituição escolar, no ato da matrícula e também nos primeiros dias de aula, os familiares deixam claro o desejo de que elas se adaptem à escola e tenham sempre bom aproveitamento. As pessoas que atuam nas instituições de ensino básico evidenciam esse fato todo início de ano letivo. Parece um momento mágico: estar na escola, aprender a ler e a escrever e tantas outras aprendizagens fazem com que todos, pais, alunos e professores, alimentem boas expectativas em relação ao processo que está para iniciar.

Não raro, porém, nem tudo acontece como previsto. Assim como as expectativas podem ser alcançadas, também a criança pode apresentar as mais diversas formas de problemas, desde a adaptação até dificuldades no aprendizado. Inicia-se, então, a busca incessante das causas e formas de solução visando à melhor aprendizagem por parte do aluno. Muitas são as causas para as dificuldades, mas, sem dúvida, a experiência em instituições de ensino mostra que, seja qual for o motivo, essas dificuldades podem ser amenizadas ou até eliminadas se a criança receber, entre outras coisas, o apoio necessário da família.

Segundo SILVA (2003, p. 187), “percebemos que em qualquer conversa informal com os professores, a família vem à baila geralmente como vilã responsável pelas mazelas vividas no cotidiano escolar.”

É comum, portanto, observar na fala diária dos professores que as crianças que não recebem atenção adequada da família são aquelas que geralmente apresentam dificuldades de aprendizagem; as que recebem atenção e são acompanhadas sistematicamente pela família, por sua vez, tendem a apresentar melhor rendimento escolar.

Se é assim, por que esse acompanhamento, então, não faz parte da vida de todos os estudantes? Sabe-se que, muitas vezes, a família atribui à escola a tarefa de educar seus filhos, isso por falta de informação dos pais sobre o papel real da escola e, também, porque a própria escola não proporciona abertura necessária e

adequada à participação mais efetiva da família. O desconhecimento sobre as possibilidades do necessário envolvimento exclui pais e delega à escola o poder de decisões sem a participação ativa da família. É realidade hoje, também, a falta de tempo dos familiares para compartilhar assuntos de interesse comum, como, por exemplo, questões escolares. Pai e mãe, na maioria dos casos, passam a maior parte do tempo entre o trabalho e a volta para casa, em especial nas grandes cidades, onde, além das horas de trabalho, enfrentam-se congestionamentos e a espera pelo ônibus (no caso de quem não dispõe de condução própria). Esses fatos acabam tomando o tempo da convivência familiar.

Apesar dessa realidade, é preciso enfatizar que a relação familiar precisa ser alimentada. Os momentos de diálogo e participação nos assuntos em comum devem ter espaços garantidos. “A família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos, como a escola e o trabalho. Essas pessoas vivem normalmente uma relação afetiva.” (EVANGELISTA; GOMES, 2003, p. 203)

As instituições de ensino, hoje, vêm ampliando seus serviços para além do cuidar da criança, rumo a uma função educacional e pedagógica, desde as classes de Educação Infantil. Muitas descobertas científicas defendem uma criança pequena muito ativa, como é o caso do construtivismo defendido por Constance Kamii e dos trabalhos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro. Essas teorias vieram a alterar algumas práticas comuns nas famílias e também nas pré-escolas, onde, há até bem pouco tempo, apenas cuidar da criança enquanto os pais trabalhavam era a maior preocupação. Nessa concepção, priorizava-se o aspecto de substituição da família e a preparação para um momento posterior, quando a criança seria considerada “pronta” para aprendizagem e ingressaria no Ensino Fundamental. Emília FERREIRO, durante palestra no 5º Congresso Mundial de Educação Infantil, em Morélia (México), em abril de 2005, assim se expressou: “No período da vida dos 3 aos 5 anos, as crianças são extraordinariamente curiosas e com excepcional capacidade de aprendizagem; portanto, à criança deve ser permitido o acesso às informações” (informação verbal).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, afirma, em seu artigo 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem

como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Com esse olhar sobre o desenvolvimento integral, é necessário levar em conta os diversos contextos em que a criança se encontra. Atualmente, a criança é vista “como ‘sujeito social’ ou ‘ator pedagógico’ desde muito cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2005, p. 81). Assim sendo, a família e a escola, juntas, podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem, deixando claro que os papéis da família e os da escola são distintos, havendo, porém, responsabilidades e objetivos comuns entre elas. “Os pais serão mais efetivos em suas interações quando alguém se interessa em interatuar com eles e ajudá-los a responder a algumas necessidades ou compartilhar seus interesses ou habilidades.” (BAROCIO, 1999, p. 34)

Segundo BRANDEN (1997, p. 25), o ambiente familiar pode ter um impacto profundo no que se refere à autoconfiança das crianças. O que se quer ressaltar é que o envolvimento dos pais influencia na auto-imagem da criança, no senso de otimismo, nas relações sociais e, ainda, nos ganhos de linguagem, na formação de conceitos, habilidades motoras e de solução de problemas.

Parece que há um conflito de relação entre família e escola, e “querer tornar a família novamente aliada e cúmplice da escola tem se tornado uma das grandes bandeiras da educação que, no entanto, se vê muitas vezes perdida sem saber como ‘trazer a família’ para dentro da escola.” (SILVA, 2003, p. 190)

Tais fatos indicam alguns motivos que sustentam a crença de que as maneiras tradicionais de estabelecer contatos com a família do aluno — como bilhetes, recados, circulares e reuniões simplesmente para entrega de avaliações — são, hoje, ineficazes. Considerando as atuais necessidades das crianças, há de se propor novas alternativas para melhorar a relação entre família e escola e promover conseqüentes ganhos no processo de aprendizagem dos alunos.

1.2 JUSTIFICATIVA

Com base nas vivências em atividades integradas entre família e escola, ao longo de experiência profissional e de situações teóricas estudadas, elaborou-se este trabalho, que pretende contribuir para que as instituições de ensino percebam maiores possibilidades de interação com as famílias dos alunos e, dessa forma, busquem a melhoria do rendimento escolar das crianças.

Ao se tratar de educação, é interessante considerar a família em outros contextos socializados de forma que, embora existindo em cada um deles características que lhe são próprias e fazem com que a família, a escola e os iguais sejam contextos diferentes, a experiência em um deles possa servir de facilitador ou de obstáculo para a adaptação em outro (CUBERO; MORENO, 1995, p. 252).

Cada sociedade organizada busca estabelecer mecanismos próprios de ensino e transmissão cultural. É comum que caiba à escola parte desse papel num ambiente formal e também em ambientes informais que giram ao seu redor.

A escola, sem deixar para segundo plano sua função principal de possibilitar ao aluno aprendizagens significativas, é a instituição que reúne todas as condições para estabelecer, com a família, um modelo de educação participativa no qual se devem envolver os pais, professores e alunos. MADEIRA (1998), citando JODELET¹, diz que o sujeito expressa em sua representação o sentido que dá a sua experiência do mundo social. A escola pode estabelecer uma relação mais aberta com a família e aproveitar os momentos de encontros para reflexões sobre as questões educacionais que dependem de todos os envolvidos. É uma proposta de **educação participativa**, que significa grande interação entre os educadores ligados à escola e os educadores da família, pois da mesma forma que é importante que pai e mãe usem linguagem idêntica para orientar seus filhos em relação a boas maneiras, limites e respeito, entre outros, para a família e a escola também se faz importante falar linguagem semelhante, isto é, com o mesmo sentido, quando se trata de aprendizagem dos conhecimentos escolares; afinal, todos — família e escola — esperam o sucesso da criança.

¹ JODELET, D. Représentations sociales: um domaine en expansion. In: _____. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

Percebe-se que a mediação entre escola (professores, diretores, supervisores, pedagogos, orientadores) e família tem sido realizada de forma a não proporcionar condições favoráveis para um diálogo aberto. Da forma como se dá, não proporciona momentos de reflexão interessantes, que atraiam os familiares, os estimulem e orientem para participar mais ativamente do processo educacional de seus filhos. Entendido numa perspectiva em que se integram os aspectos motor, afetivo, cognitivo e social, o processo educativo deve levar a uma compreensão da criança como realmente deve ser vista por todos os educadores, ou seja, como uma pessoa completa e concreta. Considera-se, assim, neste estudo, um desses fatores como elemento de grande importância, tanto na família como na escola: o aspecto afetivo.

Vários psicólogos defendem que não se separa afetividade de cognição. Um desses teóricos, Wallon, é citado por MAHONEY (2002, p. 22), que afirma que “admitir que a afetividade e a inteligência se constituem mutuamente, se alternando na predominância não só entre os estágios, mas entre atividades diferentes voltadas ou mais para si mesmas ou mais para o exterior, satisfaz necessidades vitais para o desenvolvimento da criança.” Segundo PIAGET (1984), também existe uma estreita relação entre o desenvolvimento afetivo e o intelectual.

A relação afetiva que existe naturalmente no seio da família deve ser estimulada e estendida para a escola, pois um dos maiores desafios dos educadores é acompanhar o desenvolvimento tecnológico sem esquecer que se tem nas mãos seres humanos em formação (ROSSINI, 2001, p. 13). É necessário dar espaço para o desenvolvimento da afetividade, pois é na relação afetiva que se propicia um contexto estimulador para o processo de aprendizagem da criança, em que ela se sente segura e, automaticamente, confiante para desenvolver suas ações. Educação implica, portanto, não apenas no desenvolvimento das potencialidades individuais, mas na expressão histórica e no crescimento da cultura humana da qual o homem procede.

GALVÃO (2003, p. 43), referindo-se a Wallon, diz que este “...vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.” Segundo ele, esse movimento continua imprimindo características próprias a cada período do desenvolvimento, indo até a vida adulta. Então, para tratar do desenvolvimento

cognitivo da criança, estabeleceu-se a relação com a afetividade ao mesmo tempo em que se enfatizou a importância da interação entre aqueles que participam de uma ou de outra forma de seu processo educacional, reforçando que a afetividade é um aspecto que deve estar presente na relação familiar e nas outras relações da criança como fator de autoconfiança para suas decisões momentâneas e futuras.

Assim sendo, é inquietante pensar que existe literatura afirmando a necessidade da participação mais efetiva da família na escola — e também de que a escola deve possibilitar abertura para as famílias — e, mesmo assim, isso não se efetive de maneira satisfatória. A família continua distante, e a escola se mantém sem buscar alternativas para a aproximação. Os prejuízos dessa falta de sintonia acabam repercutindo na vida do aluno. O processo de aprendizagem, que poderia ser mais tranqüilo e mais produtivo, muitas vezes fica prejudicado. Esse conjunto de fatores motiva o interesse por esta pesquisa, a qual, ao buscar a representação da escola sobre a aprendizagem, por meio de professores, coordenadores e diretores, pode dar continuidade ao trabalho educacional propondo formas de reflexão e aproximação da família com a escola, visando à melhor formação dos alunos.

1.3 ABORDAGEM DO PROBLEMA

As dificuldades de aprendizagem das crianças, principalmente nas escolas de educação básica, têm sido tema de constante discussão nas próprias instituições de ensino e também pelas autoridades competentes nas diversas esferas governamentais. Testes como a avaliação de desempenho aplicada aos alunos da 4ª série pelo Ministério da Educação, no Brasil, em 2003 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB), apontam que alto índice de alunos das escolas públicas chegam a essa etapa do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e da escrita, questão preocupante para todos os envolvidos (BRASIL, 2004).

Os meios de comunicação têm noticiado com frequência e durante anos seguidos que grande percentual das crianças brasileiras saem da 4ª série sem saber ler. Segundo reportagem de Guido ORGIS, no jornal Gazeta do Povo, editado em Curitiba (Paraná), de 28 de setembro de 2003:

A história do pai de família que, depois de perder o emprego, tenta manter as aparências saindo todos os dias para trabalhar é parecida com a rotina de milhares de crianças no Brasil. Elas vestem o uniforme — quando têm —, pegam o ônibus ou caminham até a escola, como se estivessem prontas para aprender cada vez mais. Mas, ao invés de construírem conhecimento, entram numa inércia educacional, como se passassem o tempo num banco de praça, não numa carteira escolar. (ORGIS, 2003, p. 3)

O mesmo jornal traz informações de que alguns alunos do Ensino Fundamental chegam à 5ª série sem saber sequer as letras do alfabeto. De acordo com dados do SAEB, 13,7% dos alunos brasileiros da 4ª série, desse mesmo nível, apresentam desempenho crítico em Língua Portuguesa (BRASIL, 2004).

É evidente que muitos fatores vêm contribuindo para a ocorrência dos fatos revelados por esses dados tão negativos, entre os quais, podem-se considerar as condições de muitas instituições de ensino no que diz respeito à proposta pedagógica, estrutura física e deficiência no preparo de profissionais que atuam nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

É pertinente, também, destacar que diversas ações têm sido desenvolvidas no sentido de minimizar essa situação, como cursos de aperfeiçoamento para professores, cursos para gestores, materiais didáticos melhor avaliados e destinados aos alunos, programa de merenda escolar, entre outras. Cada ação tem sua influência, embora se acredite que a situação socioeconômica da maioria da população brasileira contribui para que ocorram os problemas citados. Percebe-se que, quanto maior a dificuldade encontrada, menor o interesse das pessoas pelos assuntos que não estejam diretamente ligados a sua sobrevivência. Esse é um fato. Outro que se deve destacar é a falta de esclarecimento por parte das pessoas, principalmente aquelas que têm baixo nível de escolaridade, sobre a importância de sua participação no processo de aprendizagem dos filhos. Mesmo os pais que não dominam a leitura e a escrita podem ser companheiros de seus filhos na trajetória escolar. Um momento em família em que o diálogo esteja presente já traz ganhos para a segurança da criança. A transmissão de conhecimentos é função da escola, mas o interesse pelo processo e acompanhamento, principalmente o acompanhamento carregado de muito afeto por parte da família, é de suma importância para a segurança, a auto-estima e a aprendizagem da criança, pois, segundo ROSSINI (2001, p. 15), “a falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem, à ausência de vontade de crescer.” A

autora afirma que a aprendizagem deve estar ligada ao ato afetivo, deve ser gostosa, prazerosa. Retrata, ainda, sua experiência como educadora, dizendo que durante trinta anos de trabalho com pais, professores e alunos pôde constatar que a falta da relação afetiva torna a criança sem expressão, sem força, sem vitalidade.

Assim sendo, levantou-se o seguinte questionamento: **quais são as representações dos educadores sobre a aprendizagem dos alunos que recebem acompanhamento da família?**

1.4 PRESSUPOSTOS

Este estudo parte dos seguintes pressupostos:

- a) a maioria das escolas não propicia abertura às famílias para reflexão sobre a importância da participação destas no processo de aprendizagem da criança;
- b) se houver empenho da escola, é possível melhorar o relacionamento com as famílias dos alunos;
- c) estabelecendo-se um melhor relacionamento, o diálogo torna-se mais constante e os objetivos comuns podem ser discutidos com maior facilidade;
- d) buscando-se alternativas, em conjunto, para auxiliar o aluno em suas dificuldades, é possível que ele apresente melhores resultados na aprendizagem.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo geral

Identificar quais são as representações dos profissionais atuantes nas escolas (professores, coordenadores, diretores) sobre a importância da educação participativa para a aprendizagem da criança.

1.5.2 Objetivos específicos

- Detectar que abertura a escola proporciona às famílias em relação às discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem.
- Verificar quais são os indicadores de desempenho escolar presentes nas representações dos profissionais atuantes nas escolas.
- Analisar os resultados obtidos com a pesquisa e se procedentes sugerir situações que possam ampliar o diálogo sobre a importância da participação efetiva da família no processo de aprendizagem da criança.

2 SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA

2.1 ASPECTOS GERAIS

Para dar sustentação à pesquisa sobre a importância da educação participativa no processo de aprendizagem escolar da criança, faz-se necessário discorrer sobre alguns aspectos que estão diretamente relacionados às questões educacionais.

Em princípio, buscam-se subsídios na lei. Segundo o artigo 205 da Constituição Federal, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz, em seu artigo 4º: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por sua vez, traz, em seu artigo 1º, a seguinte redação: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996)

A legislação, portanto, estabelece que a família deve desempenhar papel educacional, não delegando apenas à escola a função de educar.

Os papéis do Estado e da família são bem definidos nesse processo. Garantir à criança o acesso à escola e a tudo o que é necessário conter nessa instituição é dever dos governantes; porém preparar a criança para os desafios que enfrentará em sua vida é principalmente função da família.

Se é certo que a escola depende da família para desenvolver um trabalho significativo, com propostas alternativas e visão interdisciplinar, é importante que todos tenham consciência de sua responsabilidade, vencendo preconceitos e abrindo espaço para uma participação efetiva e global.

2.2 COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM

2.2.1 A visão de alguns pensadores

Para STERNBERG (2000), são diversas as teorias sobre aprendizagem escolar e desenvolvimento cognitivo, e as várias teorias normalmente apresentam informações sobre a projeção do desenvolvimento cognitivo, desde o nascimento do bebê até o fim da adolescência.

Piaget e Vygotsky, entre outros estudiosos da cognição, descrevem como se processa o desenvolvimento cognitivo da criança. Revelam como as pessoas pensam e como são seus comportamentos nas diferentes etapas do desenvolvimento. Aspecto comum encontrado nos estudos dos psicólogos que pesquisaram sobre o desenvolvimento cognitivo é que as mudanças no ser humano ocorrem em função da maturação e da aprendizagem.

Por maturação, compreende-se o processo pelo qual ocorre a mudança e o crescimento progressivo, nas áreas física e psicológica do indivíduo, e por aprendizagem, aquilo que ocorre pelas experiências vividas e depende de fatores internos e externos, ou seja, das condições neuropsicológicas e ambientais.

Embora alguns desses estudiosos dêem maior ênfase à maturação e outros, à aprendizagem, não é possível pensar em desenvolvimento cognitivo sem considerar os dois aspectos.

Jean Piaget, nascido na Suíça em 1896, buscou referências na obra do filósofo alemão Emmanuel Kant para realizar seus estudos. De acordo com o teórico suíço, tudo que encontra lhe mostra o papel da atividade do sujeito e a necessidade racional da explicação causal. Baseado em Kant, sustenta a idéia do *a priori* e do *a posteriori*. Para definir o *a priori*, pode-se dizer do que está posto quando a criança nasce e que permite desenvolver a aprendizagem posterior. Portanto, relativo ao *a posteriori*, defende que o conhecimento se dá pelas experiências do indivíduo, nas relações com o meio.

Piaget, sendo biólogo de formação, escreveu sua teoria do conhecimento com bases na biologia. Sua hipótese, dessa forma, era a de que, assim como existem estruturas específicas para cada função do organismo, existem estruturas específicas para o ato de conhecer, as quais produziriam o conhecimento. Segundo

ele, o sujeito herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que predis põem ao surgimento de certas estruturas mentais. As formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são constantemente reorganizadas, ou seja, o ser humano tem uma origem biológica que é ativada pela ação e interação do organismo com o meio físico e social que o cerca.

Por um período de seis anos, Piaget observou o comportamento de seus próprios filhos, sendo este um elemento que contribuiu para precisar suas hipóteses. Para ele, é por meio das ações do sujeito e partindo dos esquemas motores que se dá a troca do organismo com o meio e, nesse processo, se constroem as estruturas mentais. Conforme STERNBERG (2000, p.375), “embora Piaget usasse a técnica de pesquisa da observação, grande parte da sua pesquisa era também lógica e filosófica de como o conhecimento se desenvolve, desde formas primitivas até sofisticadas” Piaget nos diz que o pensamento lógico não é inato e nem mesmo externo ao organismo, mas é, com certeza, construído na interação homem–objeto. O organismo, com sua bagagem hereditária, ao entrar em contato com o meio, apresenta desequilíbrio e, para sustá-lo, ou seja, para adaptar-se, constrói esquemas (estruturas mentais), processo em que é preciso considerar os aspectos endógenos e exógenos. Os esquemas se constituem, portanto, na relação do organismo com o meio, considerando-se os processos de assimilação, acomodação e adaptação aliados ao equilíbrio. Conforme PIAGET (1984, p.11) “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Considerando o que nos traz a teoria desse estudioso é possível dizer que no processo de desenvolvimento ocorrem desajustes do meio que rompem com o estado de equilíbrio do organismo, provocando esforços para que a adaptação se restabeleça. O ser humano assimila os dados que obtém do exterior, mas como já possui uma estrutura mental que não está vazia, precisa sempre adaptar os novos dados à estrutura mental já existente. A assimilação representa um processo contínuo, pois o indivíduo está em constante atividade de interpretação do meio que o cerca e, portanto, tendo que se adaptar a ele.

O processo de acomodação consiste na capacidade de modificação de uma estrutura já existente com o objetivo de dar conta de um novo objeto do conhecimento, ou seja, a acomodação representa o momento em que o objeto age

sobre o sujeito. Em resumo, pode-se dizer que toda experiência é assimilada pelos esquemas já existentes, podendo transformá-los e conseqüentemente gerar um processo de acomodação.

Piaget basicamente pontuou seus estudos detalhados sobre o desenvolvimento do ser humano nesses princípios, fazendo suas observações, hipóteses e constatações. Para explicar como se dá esse desenvolvimento, estabeleceu o que denominou de períodos, que são: sensório-motor (0 a 2 anos de idade), pré-operatório (2 a 7 anos de idade), operatório-concreto (7 a 12 anos de idade) e operatório-formal (a partir de 12 anos). Nesse processo de desenvolvimento considera alguns fatores que conforme STENRBERG (2000, p. 373) são as ações reflexivas, a experimentação intencional dos objetos, as manipulações mentais das representações internas dos objetos concretos e as operações formais. Para Piaget o desenvolvimento ocorre, considerando que a maturação biológica é decisiva e o ambiente desempenha papel secundário, porém importante.

Resumindo: a idéia básica de Piaget em relação ao desenvolvimento cognitivo é a de que existe uma continuidade funcional entre a biologia e o conhecimento, entre as regulações orgânicas e os processos mentais.

Sem a menor intenção de comparar as teorias do desenvolvimento, mas sim de pontuar o que se acredita ser importante para entender o desenvolvimento cognitivo, faz-se necessário relatar, também, como Vygotsky desenvolveu seus estudos.

Vygotsky, psicólogo russo também nascido em 1896, embora não tenha publicado nenhum livro de sua autoria em vida, deixou uma infinidade de escritos acerca de suas pesquisas que possibilitaram aos seus seguidores trazer ao público, principalmente nos anos de 1970 a 1980, sua grande contribuição para as áreas da psicologia e da educação.

Segundo STERNBERG (2000), são muitas as idéias de Vygotsky deixadas como referência para a psicologia do desenvolvimento. Aqui, no entanto, serão consideradas apenas duas delas: a internalização e a zona de desenvolvimento proximal.

Ao tratar da internalização, Vygotsky enfatiza o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual da criança. Por internalização, entende-se o processo de conhecimento que se dá de fora para dentro, ou seja, a absorção do

conhecimento do contexto em que a criança se encontra. Nesse sentido, percebe-se que o teórico valoriza o papel de todas as pessoas que estão no entorno da criança, pois elas podem ampliar seu campo de conhecimentos e facilitar sempre sua aprendizagem ao interagir com ela.

Para VYGOTSKY (1998a, p. 75),

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

É, portanto, próprio do ser humano internalizar as atividades socialmente constituídas e desenvolvidas historicamente, pois todas as funções que se desenvolvem na criança aparecem primeiramente no nível social e somente depois no nível individual.

Considerando, então, que toda aprendizagem se dá na interação com o outro, importa refletir sobre o aspecto definido por Vygotsky como zona de desenvolvimento proximal.

A compreensão de zona de desenvolvimento proximal pressupõe o conhecimento de alguns conceitos elaborados por Vygotsky. Para ele, a capacidade de realizar tarefas de forma independente define o que chama de nível de desenvolvimento real, o qual traduz aquilo que a criança já alcançou em etapas anteriores. Além desse fator, explica que a criança possui um nível de desenvolvimento potencial que se refere à capacidade de realizar tarefas com a ajuda de colegas mais capacitados ou, ainda, de um adulto. Por tratar-se de um momento do processo de desenvolvimento, em determinadas tarefas a criança pode não obter sucesso mesmo com a ajuda do outro. Para cada situação há um momento próprio. É importante frisar que a interferência do outro afeta significativamente o resultado da ação individual quando ocorre no momento certo. Segundo OLIVEIRA (1997, p. 60), Vygotsky atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. Sendo os dois níveis colocados como pontos fundamentais para o desenvolvimento, pode-se definir a zona de desenvolvimento proximal como "...a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente

de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1998a, p. 112) Com esse conceito, é possível perceber que a zona de desenvolvimento proximal mostra aquilo que a criança já desenvolveu e o que está prestes a desenvolver, num processo contínuo. Assim sendo, o que é zona de desenvolvimento proximal, agora, será zona de desenvolvimento real em pouco tempo.

Para Vygotsky, portanto, os ambientes social e físico desempenham papel decisivo, podendo a maturação oferecer condições dentro das quais o ambiente social determina o desenvolvimento. A essência de seu trabalho deixa a informação de que o desenvolvimento humano é histórico e de que cultura e história se articulam como duas dimensões de uma mesma realidade humana. Deixa, também, a afirmação de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada. Ele destaca a função mediadora dos símbolos que são próprios do ser humano. Os sistemas simbólicos que são desenvolvidos organizam os signos em estruturas complexas e articuladas e desempenham papel de fundamental importância no desenvolvimento dos processos mentais superiores. É por meio dos símbolos que o homem se comunica consigo mesmo e com os outros. Os símbolos nascem em função da necessidade dessa comunicação, sendo que antes do aparecimento da linguagem, que ocorre por volta dos dois anos de idade, a criança apresenta formas de manifestações verbais, como o choro, o riso e o balbúcio, e com esses elementos se comunica com os adultos, fazendo-se entender sobre suas necessidades.

Em seguida, aparece a linguagem, própria do ser humano, que o faz diferente de todos os outros seres vivos e é considerada por Vygotsky como o sistema simbólico básico, sendo que sua principal função é o intercâmbio social. Em um dado momento, o pensamento encontra-se com a linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico, ou seja, o pensamento torna-se verbal. Esse salto qualitativo se dá pela interação da criança com o outro que já possui uma linguagem estruturada.

O desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento são as questões centrais dos estudos de Vygotsky.

Além desses teóricos, neste trabalho faz-se importante relatar alguns aspectos sobre os estudos de Henry Wallon, que nasceu na França em 1879. Sua

vida foi marcada por intensa produção intelectual e ativa participação nos acontecimentos que marcaram sua época.

Wallon explorou, em sua teoria do desenvolvimento, a relação natural, necessária e vital entre a criança e o seu meio. Com o crescimento da criança e à medida que sua idade avança, seus interesses e atividades também se modificam, conforme os recursos que encontra no seu meio. Ele considera que, embora as etapas da maturação biológica sejam fixadas de forma relativamente estável, os recursos que permitem as reações da criança variam conforme suas condições de existência. Para WALLON², citado por MAHONEY (2002, p. 10),

Separar o homem da sociedade, opor, como é freqüente, o indivíduo à sociedade, é descorticalizar seu cérebro... A sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica. [...] É da sociedade que o indivíduo recebe suas determinações; elas são para ele um complemento necessário; ele tende para a vida social como para seu estado de equilíbrio.

Assim, embora considere que os fatores orgânicos sejam os responsáveis pelos estágios do desenvolvimento e que as etapas de maturação biológica sejam fixadas de maneira relativamente estáveis, afirma que estes podem ter seus efeitos transformados pelas circunstâncias sociais, mas determinados no início da vida. O biológico vai progressivamente dando espaço ao social. Wallon considera a necessidade de “alimento cultural” para o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

MAHONEY (2004, p. 14), ao se reportar à teoria de Wallon sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, diz que “...o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época.”

Pode-se dizer, portanto, que a teoria walloniana enfatiza no desenvolvimento da criança uma relação recíproca e complementar entre os fatores orgânicos, sociais e culturais. Segundo o autor, essa é uma relação que está em constante transformação e é nela que se dá a constituição da pessoa.

Faz-se importante pontuar, também, que para esse teórico o aspecto afetivo não pode estar desvinculado do cognitivo, sendo constitutivo um do outro.

² WALLON, H. *Lês origines du caractère chez l'enfant*: lês preludes du sentiment de personnalité. Paris: PUF, [19--].

Quando trata do aspecto educacional, Wallon enfatiza a importância da intervenção do adulto, no sentido de estimular a criança a buscar seus próprios recursos para resolver situações. BASTOS (2003, p. 75), ao se referir às implicações educacionais da teoria de Wallon, diz que "...a presença do outro, o seu olhar, a sua escuta, e a oportunidade de interagir com a criança são condições fundamentais para evolução de seu psiquismo."

Considerando os principais pontos dos estudos descritos, pode-se considerar que aprendizagem é um processo pelo qual o comportamento inicial é modificado em função de uma experiência vivida; por cognição, os processos de aquisição do conhecimento, ou seja, o desenvolvimento intelectual do ser humano, que possibilita a ocorrência da aprendizagem. Segundo GAGNÉ (1974, p. 3), "aprendizagem é uma modificação (alteração do comportamento) na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento."

Tomando como referenciais Piaget, Vygotsky e Wallon, que muito se dedicaram a explicar o desenvolvimento cognitivo, estabelece-se a relação com o foco de estudo desta pesquisa, ou seja, a análise da situação de interação com o outro e a aprendizagem da criança.

2.2.2 Como a criança aprende

Para descrever sobre como a criança aprende, tiveram-se como base os estudos de Piaget e Vygotsky.

Segundo PIAGET (1984), ao nascer, o ser humano reage aos estímulos externos somente por meio de reflexos. Todas as suas reações (à luz, ao som, entre outras) se dão por movimentos reflexos, porém é um ser capaz, considerando que suga, ingere, elimina resíduos e reage a estímulos do meio, embora, para sua sobrevivência, necessite dos cuidados de um adulto. Não é à toa que um bebê está sempre cercado de pessoas adultas. O choro, o riso, o balbúcio da criança pequena trazem alívio emocional e também servem como contato social.

Com o passar do tempo, é próprio do ser humano desenvolver potencialidades que lhe permitem interagir de forma inteligente com tudo o que o cerca. As reações reflexas, aos poucos, dão lugar a imitações e formam esquemas

mentais. A interação com outras pessoas já tem grande importância no desenvolvimento dessa criança. Os esquemas mentais levarão à formação de estruturas que caracterizam as aprendizagens ocorridas em cada período.

Até um ano e meio, aproximadamente, a criança dispõe de um grande repertório de respostas reflexas que aos poucos se diferenciam e constituem uma base para a ação do organismo. Nesse período, ocorre grande progresso, passando a criança a construir conceitos práticos. No decorrer desse estágio, mais definido ao final dele, percebem-se avanços no desenvolvimento da linguagem, que trará grande mudança no desenvolvimento intelectual.

Numa visão vygotskiana, quando nasce, a criança entra imediatamente em contato com um mundo repleto de representações simbólicas. Para que possa internalizar, em sua consciência, os conteúdos sociais produzidos pela humanidade, a criança depende dessa mesma sociedade, a qual lhe repassará os significados contidos nas representações.

Com o domínio da linguagem, a criança passa a interagir mais ativamente com aqueles que a cercam. Por meio da linguagem, as aprendizagens mais significativas acontecem, pois ocorre a associação entre o pensamento e a linguagem, essencial às atividades especificamente humanas.

Cabe à família, em um primeiro momento, atribuir significados às ações da criança, as quais se manifestam nessa fase da vida pelo choro e pelo movimento. Tanto um como outro assumem diferentes significados já em decorrência da interação com o adulto. Por outro lado, de acordo com sua necessidade, a criança consegue modular o choro (fraco, intenso ou desesperado) e, dessa forma, atua sobre o adulto. Ao internalizar significados, desde muito cedo a criança passa a incidir sobre o comportamento da pessoa que a assiste. O choro — uma reação sensível — passa a ser movido pela vontade, pela consciência, porque a criança conhece um dado da realidade e, a partir dele, passa a agir nessa realidade.

A percepção e a apreensão desses significados passam a constituir a consciência que se modifica à medida que novos significados são internalizados, em novas interações. Assim, o desenvolvimento da capacidade de pensar se dá do plano externo para o interno. Conforme VYGOTSKY (1998a, p. 75),

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

No plano externo, pelo contato da criança com outro indivíduo mais experiente, em que os significados são partilhados por meio das mediações simbólicas (fala, gestos, desenhos). No plano interno, as informações recebidas são internalizadas e transformadas de acordo com as informações que a criança já possui e com seu contexto interativo, ou seja, com as experiências já realizadas no meio social e as estratégias usadas pelo outro, alguém experiente para interferir nesse processo de aprendizagem. Assim, pode-se concluir que a criança aprende na relação socialização–individualização.

Considerando as teorias descritas, relativas à cognição e aprendizagem, levantam-se vários elementos que explicitam o desenvolvimento da criança de uma forma ampla. Como este trabalho de pesquisa diz respeito a questões que interferem na aprendizagem escolar, destaca-se que:

...o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1991, p. 21)

Para SAVIANI (1991), a escola — instituição intencionalmente criada — existe para propiciar a aquisição do conhecimento sistematizado, sua atividade nuclear é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado e isso implica viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.

...a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1991, p. 29-30)

O referido autor conceitua educação como sendo uma atividade mediadora no seio da prática social global, e essa forma de pensar requer uma pedagogia

articulada às necessidades da população que procura a escola. Uma pedagogia que mantenha continuamente a vinculação entre educação e sociedade.

...o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 1991, p. 15)

É função da escola ensinar e ensinar bem. Portanto, ela deverá empenhar-se na definição de métodos eficazes de ensino, tendo em vista o objetivo do processo educativo. Quanto aos métodos eficazes, esse autor assim se pronuncia:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão–assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1984, p. 72-73)

Os métodos preconizados pelo autor enfatizam a constante vinculação entre educação e sociedade e pedagogicamente devem pautar-se na relação viva entre professor e aluno.

Para uma aprendizagem eficiente, os métodos utilizados, conforme o autor, devem estimular a atividade e a iniciativa dos alunos, não abrindo mão da iniciativa do professor, favorecendo o diálogo entre estes e com a cultura acumulada historicamente. Não é possível deixar de considerar os interesses dos alunos, o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico de cada um.

Segundo DELVAL (2001, p. 25), “o desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos são um processo maravilhoso, em que se chega a muito a partir de pouco. De qualquer forma, é necessário que exista um ponto de partida, que inclua não só condutas, mas também disposições para formar novas condutas e conhecimentos.”

O processo de mediação necessário à aprendizagem envolve técnicas pedagógicas definidas pela ação do professor, sua atitude profissional, a forma de tratar o conteúdo, os relacionamentos entre professor e aluno e entre os próprios

alunos, além de estabelecer as ligações dos conteúdos escolares com a vida dos educandos e com o contexto social maior.

Em qualquer situação de aprendizagem, o papel de professor mediador pedagógico é de fundamental importância para o aluno, uma vez que a aprendizagem significativa não envolve somente os processos cognitivos, mas também suas relações subjetivas no contexto em que vivem.

Com essas informações, procurou-se mostrar como a aprendizagem se dá no ambiente em que a criança está inserida, seja esse ambiente familiar ou escolar. O fato é que toda criança deve freqüentar a escola e, nos dias atuais, cada vez mais cedo. O papel da família na educação da criança é complementado pela função da escola, sendo que cada instituição deve assumir sua responsabilidade nesse processo.

2.3 O PAPEL DA ESCOLA FRENTE À APRENDIZAGEM

Para definir o papel que a escola exerce na atualidade frente à aprendizagem, faz-se necessário traçar um histórico da concepção de infância, a qual mostra as ações que devem ser consideradas na educação da criança de hoje. Para traçar essa trajetória, tomaram-se por base os dados que já foram registrados considerando a sociedade brasileira, já que esta pesquisa retrata uma situação vivenciada no Brasil, não fazendo referências sobre outros locais.

2.3.1 Concepção de infância

As características socioeconômicas e culturais que deram origem à formação da sociedade brasileira, na sua complexidade e na dinâmica das relações sociais e de produção, transformaram-se ao longo da história e, ao mesmo tempo, mudaram a concepção de infância.

Tem-se o conhecimento de que as mais diversas concepções de infância permearam o atendimento à criança, tanto no grupo familiar como nas instituições formalmente criadas para tal.

Segundo GHIRALDELLI (1996), os estudos referentes à infância que se situam aproximadamente entre o século XVI e XVIII têm por base, essencialmente,

os pensadores Rousseau e Montaigne, vistos pelo autor como importantes co-autores das noções de infância e da pedagogia moderna. Naquela época, a compreensão que se tinha de infância era a de um período de transição para a fase adulta, ou seja, a criança era vista como um ser em miniatura, e algumas vivências típicas da fase adulta eram antecipadas, contribuindo para a ultrapassagem mais rápida do período em que se encontrava.

Mais tarde, essa visão cedeu lugar àquela em que a infância significava um momento que exigia cuidados e atenção para que a criança viesse a se tornar um adulto honrado e útil socialmente. Tratava-se de protegê-la das más influências do meio e preservar-lhe a inocência. Subjaz a essa visão que a criança é um ser em preparação, num estado de vir-a-ser, ou uma criança destituída de direitos na qualidade de um sujeito social.

Outra idéia difundida foi a de uma criança universal, que traduzia uma criança abstrata, um padrão ideal. Nessa perspectiva, o trato com a infância constituía-se em buscar esse modelo, tido como desejável. O não enquadramento ou a distância dele impunham práticas compensatórias, que objetivavam suprir supostas carências, acabando por reforçar a discriminação.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Nessa perspectiva, podem-se retomar outras leis vigentes no Brasil que reforçam a concepção de criança, hoje, como um ser atuante e de direitos, tais como, a Constituição Brasileira, artigo 205, e a LDB, artigo 2º.

Hoje, portanto, a compreensão que se tem da criança é a de um ser histórico e culturalmente contextualizado, cuja diversidade, seja biológica, cultural ou cognitiva, precisa ser considerada e respeitada. Um sujeito com identidade própria, em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva, psicológica, motora, lúdica ou expressiva. Ou seja, conforme ARROYO

(2000), compreender que cada idade tem a própria identidade, e isso exige uma educação específica para esse período, e não um preparo para a outra idade.

Uma concepção de infância assim assumida requer pensar nessa criança considerando seu desenvolvimento integral.

2.3.2 Função da escola

A aquisição de conhecimentos constitui a condição mais importante para o processo de humanização, na medida em que permite o exercício mais consciente das decisões e ações dos indivíduos.

Para DELVAL (2001), na Idade Média era missão da escola conservar o saber clássico, proceder à cópia de manuscritos e difundir a fé, uma vez que as instituições escolares estavam ligadas aos mosteiros. Já na Idade Moderna, as escolas tinham como função primordial transmitir novos conhecimentos científicos. Eram extremamente seletivas, na medida em que mantinham na instituição somente aqueles que apresentavam bom aproveitamento, retratado em boas notas. Os ensinamentos trazidos pela escola não se relacionavam com o cotidiano do estudante, o que os fazia, muitas vezes, optar pela evasão, já que a escolarização não era obrigatória.

Embora isso ainda ocorra, nos tempos atuais, coloca-se como obrigatório que todos os brasileiros freqüentem a escola, pelo menos no ensino básico. Supõe-se que todos tenham competência para estudar. Segundo a LDB, Título III, artigo 4º, “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996).

Com a política da promoção automática dos alunos nas séries iniciais, pretende-se respeitar o “tempo” de aprendizagem de cada um, possibilitando que em períodos diferentes de tempo se adquiram as habilidades básicas para a continuidade de sua escolarização. Conforme SAVIANI (1991), a escola é um espaço que existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, e a primeira exigência para que se tenha acesso a esse tipo de saber é a aprendizagem da leitura e da escrita. Não se pode deixar de lado, também, a linguagem dos números, da natureza e da sociedade.

DELVAL (2001) define como sendo quatro as funções da escola: cuidar das crianças, socialização, aquisição de conhecimentos e rito de iniciação. O quadro abaixo resume essas quatro funções.

QUADRO 1 - FUNÇÕES DA ESCOLA

FUNÇÕES	AQUISIÇÕES
Cuidar das crianças	Manter as crianças ocupadas enquanto seus pais estão em atividades.
Socialização	Colocá-las em contato com outras crianças. Ensinar-lhes normas básicas de conduta social. Prepará-las para o mundo do trabalho.
Aquisição de conhecimentos	Adquirir habilidades básicas instrumentais: ler, escrever, expressar-se, lidar com a aritmética. Adquirir o conhecimento científico.
Ritos de iniciação	Submetê-las a provas que servem de seleção para a vida social. Estabelecer discriminações entre elas.

Fonte: DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 89.

No contexto da educação, é importante enfatizar a função da educação que, segundo SALVADOR (1994, p. 119), é a de "...promover o desenvolvimento dos seres humanos." Na mesma obra, o autor, inspirado nos trabalhos de Vygotsky, Luria e Leontiev, diz que:

...todos os processos psicológicos que configuram o desenvolvimento de uma pessoa — tanto os habitualmente considerados endógenos como também aqueles atribuídos a aprendizagens específicas — são o fruto de uma interação constante com o meio ambiente culturalmente organizado. A interação do ser humano com o seu meio está mediada pela cultura desde o próprio momento do nascimento, sendo os pais, os educadores, os adultos e, em geral, os outros seres humanos os principais agentes mediadores. (SALVADOR, 1994, p. 123)

A escola, espaço de conhecimento e cultura, deve exercer seu papel de transmissora do conhecimento científico e das teorias e conceitos aceitos que explicam a realidade e se constituem em instrumentos para reflexão e ação consciente e autônoma dos sujeitos. Além disso, é importante que seja um espaço

aberto para a comunidade, onde os interesses da educação possam ser discutidos e as decisões compartilhadas, para que venha acrescentar à formação das crianças.

Sendo a escola o espaço primeiro fora do seio da família, precisa dar ao indivíduo a oportunidade de sua introdução no mundo da cidadania, portanto, SABOIA (2004) diz que:

Torna-se necessário contribuir para a construção de uma cultura escolar onde predomine a ética da comunicação, o respeito pela diversidade e pela diferença, que valorize o saber universal e o saber trazido pelo aluno de sua experiência de vida cotidiana. Somente em uma cultura escolar democrática e participativa, na qual alunos, pais e professores contribuam e dialoguem sobre seus problemas e objetivos, é possível inserir com autenticidade a educação para os direitos humanos e para a cidadania.

Conforme GALLO³, citado por SCHLÖGEL (2004, p. 53), a escola é o local privilegiado para desenvolver o trabalho com o conhecimento, e embora educar não seja apenas tarefa da escola, é certo que recebe as crianças e permanece com elas por muitas horas, por muitos anos, o que significa muito tempo para construção de saberes indispensáveis para sua vida.

2.4 O PAPEL DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM

De acordo com a LDB, educar é dever do Estado e da família, portanto, tarefa conjunta. Não é possível falar do processo educacional delegando a responsabilidade somente a uma dessas instituições (BRASIL, 1996).

Os meios de comunicação, de modo geral, incluindo os periódicos próprios da área educacional, vêm dando destaque às questões educacionais. Porém, por mais que se discutam os aspectos relacionados à educação, segundo CHALITA (2001), os problemas pertinentes a ela atingem patamares cada vez mais complexos. Buscam-se sempre novas alternativas para a melhoria da educação, mas,

Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família ausente. Pai, mãe, avó ou avô, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo. (CHALITA, 2001, p. 17-18)

³ GALLO, S. **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. Campinas: Papyrus, 1995.

Faz-se necessário destacar que quando se fala em aprendizagem, ou seja, em resultados educativos, é preciso pensar em ações que levem ao sucesso. Assim sendo, o papel da família não pode estar em segundo plano na educação, mesmo quando se fala em educação formal, aquela que é função primordial da escola. Ao se pensar em formação integral, na preparação da criança para desafios do cotidiano e para que tenha uma vida digna, escola e família precisam adotar posturas idênticas que tenham os mesmos propósitos e que se somem para obter melhores resultados com as crianças.

A família precisa exercer seu papel tendo o afeto como elemento principal no processo educativo. Uma relação carregada de afeto traz experiências positivas para a criança, as quais ficarão registradas e contribuirão positivamente para seu desenvolvimento. Para CHALITA (2001, p. 125),

A vida familiar é o primeiro contato do cidadão com o mundo. O exemplo materno e o paterno, a alimentação, os sons recebidos do mundo externo, os mitos que começam a se formar, os medos, as ambições, o aprendizado da linguagem. Esse processo continua por toda a vida. Mesmo que as relações familiares mudem, que os filhos decidam morar sozinhos, não há como negar que por toda a vida se carrega a estrutura básica obtida na formação da infância, que se dá fundamentalmente na família.

O papel da família em relação à educação dos filhos também passou por momentos distintos. Na atualidade, os órgãos governamentais e não-governamentais prevêm a integração da família, da escola e de outros segmentos da sociedade, visando à educação das crianças. Para compreensão das necessidades em diferentes épocas, relatam-se alguns fatos históricos a seguir.

2.4.1 Breve histórico da família brasileira

Não se pretende, aqui, traçar um histórico completo sobre a família brasileira, mas sim pontuar alguns aspectos, buscando posicionar a criança nesse contexto em especial porque, conforme KALOUSTIAN (2004, p. 35), “os estudos sobre as famílias no Brasil são recentes e reúnem dados ainda fragmentados, porque até há pouco tempo raramente estudava-se o tema.”

No início da nossa colonização, encontravam-se no Brasil povos indígenas com diferentes formas de trabalhar, de constituir família, de morar, de construir

casas, de fazer aldeias. Entre esses povos, observavam-se dois tipos de família: a nuclear, que era composta apenas de marido, mulher e filhos; e a extensa, que agrupava várias famílias nucleares.

Em alguns povos indígenas, era observada a poligamia, isto é, era comum que um índio fosse casado com mais de uma mulher. Ainda hoje algumas nações indígenas apresentam essas estruturas familiares: “Em muitas aldeias indígenas o destino de todos é o casamento e a formação de uma família. As relações familiares são o centro da vida individual e em sociedade” (MEC, 1999, p. 21). Cabia ao pai prover o sustento da família, por meio da caça e da pesca. À mãe indígena, cabiam as tarefas domésticas e o cuidado e educação dos filhos, os quais aprendiam os afazeres acompanhando e observando o trabalho da mãe.

Os portugueses que aqui se instalaram na época de 1500 trouxeram também dois tipos de grupo familiar: o patriarcal e o nuclear (ou tradicional). Destaca CARVALHO (1992) que a família patriarcal do período colonial é o modelo que deu origem à família nuclear no Brasil. A família patriarcal era formada por pai, mãe, filhos legítimos e filhos ilegítimos, escravos, parentes e pessoas que moravam juntas. A família nuclear ou tradicional era constituída somente por pai, mãe, filhos legítimos e ilegítimos. Naquela época, na família patriarcal ou mesmo na nuclear, era muito forte a autoridade do pai. As regras eram impostas e deviam ser apenas obedecidas. Para CARVALHO (1992), o homem exercia poder e honra pela posse da mulher, pela sexualidade e como fiscal dos filhos. Eram comuns atitudes de repressão, inclusive com violência, para com aqueles que contestassem suas ordens. Nesse contexto, cabia à mulher o papel de mulher-mãe, cumprindo a tarefa de procriar e socializar os novos membros da família. Era sua função ensinar às filhas os afazeres considerados próprios da figura feminina na época, que incluíam bordado, costura, cuidados com a casa e culinária. Somente os filhos tinham o direito de freqüentar escolas e colocar-se ativamente na sociedade.

Estudos recentes fazem distinção em relação ao papel da mulher na família patriarcal no Brasil (KALOUSTIAN, 2004, p. 29). No Nordeste, a mulher da família patriarcal era chamada sinhazinha, e seu perfil era definido pela docilidade e passividade. Já no Sul, as mulheres assumiam a administração das fazendas e o comando dos escravos na ausência dos maridos. Nesses dois modelos, porém, não se perdia o caráter de submissão e subordinação ao chefe de família. Naquela

época, a família cuidava de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, mas não havia preocupação com o afeto e com a função educativa.

Nos últimos vinte anos do século XIX, fatos históricos ocorreram no Brasil como marco da modernização, por exemplo, a Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889 — fatos esses que também concorreram para a reorganização da família, chamada “nova família”. Nessa nova concepção, a mulher deveria ser educada para desempenhar o papel de mãe e também de educadora dos filhos; com isso, possibilitava suporte ao homem para o trabalho fora de casa. (KALOUSTIAN, 2004, p. 30)

Quando teve início o período da industrialização, no fim do século XIX e início do século XX, a mulher se engajou na luta por sua emancipação, sendo um marco forte desse momento sua entrada no mercado de trabalho. Foi então que se caracterizou a família moderna, que, além de possibilitar a participação mais ativa da mulher nos outros setores da sociedade (fora da família), trouxe mudanças significativas em relação à autoridade do pai, considerando a divisão dos papéis familiares. Conforme CARVALHO (1992), a inserção da mulher no mercado de trabalho tem sido vista como um dos principais fatores que levaram à transformação dos valores e da organização da vida familiar.

Na família moderna, caracterizada principalmente pela participação da mulher no trabalho fora do lar, ocorreram mudanças significativas, inclusive em relação à diminuição da autoridade patriarcal e também à divisão de papéis familiares.

2.4.2 Conceitos de família

O conceito de família no início de nossa colonização era o de uma instituição estabelecida pelos laços sanguíneos, originada no casamento. Em seu regime interno, destacava-se a figura patriarcal e uma hierarquia era estabelecida. A figura do chefe era representada sempre pelo homem, que exercia seus poderes: a ele, os demais familiares deviam obediência. Em relação aos filhos, somente aqueles gerados pela união considerada estável, ou seja, o casamento, eram chamados filhos legítimos.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz uma nova conceituação para a família brasileira, ao abordar diversos aspectos, como em seu artigo 5º, caput e inciso I, que declara a igualdade entre o homem e a mulher; artigo 226, parágrafos 3º e 4º, que reconhece na família a relação oriunda da união estável e da monoparentabilidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda, artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção.

O novo Código Civil Brasileiro, que entrou em vigor em 11 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2002), ampliou o conceito de família, considerada como qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam. Ao fazer uma reflexão sobre esse conceito de família, o juiz Juarez Marques LUZ (2002), titular da 2ª Vara da Família Alagoana, afirma: "...ainda tem gente arraigada na história da colonização, mas a própria lei se modernizou. Família pode ser constituída por casais que nunca legitimaram a relação; por gente que nunca se casou nem no civil nem no religioso. É convivência harmoniosa que começa a partir de duas pessoas livres, sem comprometimento civil". E completa: "Para se desenvolver saudavelmente, com equilíbrio emocional que favoreça a formação da personalidade, a criança precisa acima de tudo de afeto. O lado material sozinho não basta. É preciso morar num lar com pessoas amorosas. Esse vínculo de afetividade é o que pesa diante da lei, quando se trata da abrangência familiar." (LUZ, 2002)

Existe, atualmente, outra discussão acerca da variação da constituição de família que, embora muito questionada pela sociedade de maneira geral, inclusive muito fortemente pelas igrejas, vem tomando forma em nossa sociedade: a união de pessoas do mesmo sexo. Os meios de comunicação de massa têm dado muito espaço a essa situação, o que denota preocupação em reconhecer as uniões como estáveis e como uma forma de entidade familiar.

Referindo-se à família, no mundo contemporâneo, não é mais possível ver apenas o modelo nuclear composto de pai, mãe e filhos, no qual a relação se baseia na hierarquia e na subordinação, além do poder e da obediência, pois a família pode ser constituída de diferentes formas, como, por exemplo, casais que se separam e formam outros grupos familiares, mães ou pais que cuidam sozinhos de seus filhos, entre outras.

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), nos artigos 5º, 7º, 201, 208 e 226 a 230, representou avanço significativo ao trazer inovações como um novo conceito de família: “união estável entre o homem e a mulher” (artigo 226, parágrafo 3º); “comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (parágrafo 4º). No parágrafo 5º, “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”, o que não era reconhecido em outras constituições. Pode-se observar, aqui, a visão mais ampla e inclusiva da estrutura e formação das famílias. Apesar dessas mudanças, a família continua sendo a unidade básica da sociedade, instrumento essencial de preservação, transmissão de valores culturais, instituição que educa, forma e motiva seus membros e parentes. Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), conforme destaca KALOUSTIAN (2004, p. 9):

O Brasil, cada vez mais urbano, vem sendo marcado por profundas transformações sociais, econômicas, culturais, éticas e mesmo ao nível do comportamento humano. Permanece, contudo, um consenso em torno da família como espaço privilegiado para a prática de valores comunitários e o aprofundamento de relações de solidariedade. Reitera-se também a permanência de suas funções, consideradas insubstituíveis quanto à assistência, promoção de valores, educação, proteção aos seus membros e, sobretudo, lugar de encontro de gêneros e gerações.

Na *Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos Anos 90*, há referência sobre o papel da família, “principal responsável pela alimentação e pela proteção da criança, da infância à adolescência. A iniciação das crianças na cultura, nos valores e nas normas de uma sociedade começa na família.” (UNICEF, 1990)

No Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo III, artigo 19, consta que “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família e, excepcionalmente, em famílias substitutas, assegurada a convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 1990)

As mudanças observadas na sociedade e nas famílias, nas diferentes épocas, não devem trazer prejuízos para seus membros, que não podem ser discriminados por não estarem inseridos em uma família tradicionalmente constituída. As pessoas devem ser respeitadas na estrutura familiar em que vivem, pois o que importa é a relação e a boa convivência entre os membros que a compõem. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) considera como

família não somente a família natural, mas sim a família substituta, a guarda e a tutela. Ao mesmo tempo em que se consideram as mais diversas formas de constituição de família atualmente, é evidente que novas exigências também se põem, como, por exemplo, a necessidade de não discriminação por parte da sociedade.

2.4.3 A atual organização familiar e a criança

Em função das diversas formas de constituição de famílias presentes na sociedade atualmente, podemos considerar que a criança de hoje também não é a mesma de outros tempos, ou seja, nem é um adulto em miniatura nem é um ser que virá a ser. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 15, diz: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL 1990). A criança de hoje é um ser histórico e contextualizado, portanto, a atual concepção de criança e as exigências do mundo nos levam a buscar alternativas diferentes das que usavam nossos pais e avós para educar os filhos.

Como tudo no mundo em que se vive, a organização da família passou e ainda passa por constantes transformações. Alguns aspectos que são próprios do seio familiar, como, por exemplo, os valores que permeiam as relações, precisam ser conservados. Sendo assim, é importante dar às crianças oportunidade de ouvir histórias de sua família: como ela é composta, suas tradições, hábitos e cultura. Com isso, elas entenderão e respeitarão os valores humanos presentes nesse grupo. É preciso possibilitar, também, que a criança ouça histórias de outras famílias para considerar a diversidade e aprender a respeitar as diferenças.

Para refletir sobre as exigências que hoje se colocam na educação das crianças, destaca-se a educação participativa.

2.4.4 Educar: uma tarefa conjunta

A necessidade de se tratar da educação na família e na escola tem sido unanimidade entre educadores, sejam eles professores, pais ou outros envolvidos. A

cada dia que se passa, encontram-se mais dificuldades e complexidade em relação à educação das crianças, em função das mudanças ocorridas. Os meios de comunicação, ao mesmo tempo em que são importantes veículos de informações e conhecimentos, trazem para as crianças a visão de um mundo consumista, com valores éticos e morais questionáveis, falta de respeito, violência e tantas outras condutas reprováveis. Com isso, a família, ao ligar a televisão, por exemplo, muitas vezes vê seus valores arrebatados em poucos minutos.

Os professores também se deparam freqüentemente com essas situações dentro da própria sala de aula, com as quais não conseguem lidar.

Cada vez mais, pais e professores se questionam sobre a educação necessária às crianças num mundo de tanta complexidade. É impossível se ater a modelos da época dos nossos pais e avós, mas também não é possível que tanta permissividade possibilite práticas de falta de limites e indisciplina na família e na escola. Embora o tema de estudo deste trabalho não seja a indisciplina, este é um fator que interfere consideravelmente nas questões da aprendizagem na escola. AQUINO (2003, p. 77) diz que:

No Brasil da última década, assim como em outros países com conjunturas socioeconômicas diversas, uma crescente preocupação com uma educação em valores (às vezes sob o timbre de 'educação moral', outras vezes sob o de 'educação para a cidadania', ou ainda 'educação para a paz') tem despontado como fonte de inspiração para uma série de iniciativas, seja na esfera das práticas escolares, seja no terreno das políticas públicas.

É importante que cada uma das instituições — família e escola — no seu papel específico, reflita e busque alternativas para trabalhar com seus filhos e alunos uma visão de mundo que possibilite uma convivência saudável e harmônica com o outro, seja ele colega, amigo, professor ou membro de sua família, em que os valores humanos sejam respeitados e cultivados por todos.

Acredita-se que os pais sempre querem o melhor para seus filhos, mas nem sempre agem de forma adequada, por exemplo, quando discordam de posicionamentos tomados pela escola, sem antes ouvir as razões desta, criando um clima desfavorável à confiança da criança com relação à escola. Grande parte dos problemas de comunicação entre a escola e a família seria resolvida em favor da própria criança se a escola possibilitasse momentos de convivência entre as partes interessadas no processo educacional. Para CHALITA (2001), uma maior integração

entre as duas instituições, em vez de críticas, pode levar à defesa dos interesses comuns.

Conforme PARO (2000, p. 25), “por um lado, o fato de a escola ter funções específicas não a isenta de levar em conta a continuidade entre a educação familiar e a escolar; por outro, é possível imaginar um tipo de relação entre pais e escola que não esteja fundada na exploração dos primeiros pela segunda.”

Os padrões de conduta e atitudes apresentados pelos pais e por outras pessoas que os cercam serão absorvidos e, conseqüentemente, influenciarão seu relacionamento social e seu modo de conceber o mundo. Assim sendo, cabe a cada um, cumprindo a sua função, repensar a prática educativa e trocar informações no sentido de buscar um caminho comum para a educação das crianças, pois “a escola, por mais que se esforce, nunca substituirá o papel da família na educação dos filhos, assim como a família não substitui o papel fundamental da escola no trabalho com o conhecimento sistematizado, construído e reconstruído nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Ambos se complementam, mas não se substituem.” (MARQUES; DALLEPIANE, 2002, p. 65)

O processo educacional transcende os muros da instituição de ensino, ou seja, não é só da escola a tarefa de educar, pois a educação é um conceito mais amplo e abrangente do que ensino.

A criança não recebe dos pais apenas a herança biológica nem dos professores somente a transmissão dos conhecimentos. Os valores morais, culturais e éticos apresentados à criança serão por ela assimilados; portanto, a forma como ela é tratada, bem como os modelos de comportamento que lhe são oferecidos, tem grande significado para sua formação.

Ao abordar a educação como tarefa conjunta, trata-se do aspecto humano, tanto por parte da família como por parte da escola.

O aluno precisa do humano. Em um mundo onde a violência grassa cada vez mais, onde a agressividade é absolutamente assustadora, a solução não está em mais agressividade nem em armamentos modernos. A solução está no afeto. Em um mundo onde a criança, o jovem, o idoso são desrespeitados, onde a liberdade dá lugar à escravidão, onde milhões passam fome e vivem à mercê da caridade de outros, a solução está no afeto. Em um mundo onde se atingiram patamares de excelência na robótica e na ciência, na evolução cibernética e na revolução da informação, mas não se conseguiu entender o humano, a solução está no afeto. (CHALITA, 2001, p. 264)

Nessa interação adequada entre família e escola, é importante que a criança se sinta aceita, amada e compreendida como ser humano, com virtudes, limitações, defeitos e excentricidades. O rendimento escolar é apenas um aspecto a ser levado em conta em sua formação. Que seja acompanhada pelos responsáveis, que têm a obrigação de lhe proporcionar condições e orientá-la desde o começo de sua formação, de maneira efetiva, com posições claras e precisas, no propósito de atingir objetivos concretos, visando tanto às aspirações como ser humano como às exigências da sociedade em que vive.

2.5 REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Psicólogos sociais, como Jean-Claude Abric, estabelecem que os seres humanos tendem, individualmente ou em grupo, a efetuar escolhas que orientem suas ações, em dada situação ou conjuntura, mais freqüentemente em razão de representações socialmente difundidas do que características objetivas a que essas representações se referem.

“Não é possível conhecer o ser humano sem considerá-lo inserido numa sociedade, numa cultura, num momento histórico e em dadas condições políticas e econômicas” (SPINK, 1995, p. 61). Assim sendo, para tratar de representação social, será necessário estabelecer relação entre a intersubjetividade e o coletivo.

Para SPINK (1995, p. 118), “as representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendra e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.”

As representações sociais recobrem crenças, conhecimentos e opiniões partilhadas pelos indivíduos de um mesmo grupo em relação ao processo educativo; desta forma, elas constituem um tipo de realidade referencial preexistente que pode sempre ser alterada cada vez que houver contato com outros conceitos e/ou conhecimentos desestabilizadores que provoquem a reflexão sobre esse mesmo processo. A capacidade de aprendizagem dos sujeitos evidencia a plasticidade mental como traço forte das representações.

Embora constituídas na intersubjetividade, as representações sociais não são partilhadas da mesma forma por todos os integrantes de um determinado grupo. Elas são um produto da interação e comunicação e passam a ter forma e configuração em consequência do equilíbrio desses processos. MOSCOVICI (2004, p. 21) define representações sociais como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Aceitando-se a premissa de que as representações condicionam a organização da experiência na seqüência de atividades em curso, durante o processo educativo, destaca-se então que os envolvidos estariam em processo de transformação de suas próprias representações.

2.5.1 A representação social e a relação com este estudo

Na interface do uso de símbolos e da cognição, a teoria das representações sociais permite perceber onde se constituem os “nós” da aprendizagem conceitual e a relação desse processo com a construção da identidade, espaço em que representações alicerçadas em teorias do senso comum se confrontam com representações embasadas em conceitos científicos.

É próprio do sistema cognitivo do ser humano tratar as informações simbólicas e, dessa forma, trabalhar sobre a realidade por meio dos modelos mentais e representações que elaboram a partir dessa realidade.

Os modelos mentais, que são frutos da internalização, variam de indivíduo para indivíduo em função das suas experiências anteriores e evoluem em cada indivíduo em função da sua própria aprendizagem.

Segundo MOSCOVICI (2004, p. 201):

Aprendemos a olhar as representações da *física popular*, *biologia popular* ou *economia popular* com certo ceticismo. Mas quem não tem uma representação que lhe permita compreender por que os líquidos sobem em um recipiente, por que o açúcar se dissolve,

por que as plantas necessitam de água ou por que o governo aumenta os impostos? Graças a essa física popular nós evitamos colisões nas estradas, graças a essa biologia popular nós cultivamos nossos jardins e essa economia popular nos ajuda a procurar um modo de pagar menos imposto. As categorias da ciência popular são tão espalhadas e irresistíveis que elas parecem ser “inatas”. Fazemos uso de tal conhecimento e tecnologia todo o tempo. Intercambiamo-los entre nós, os renovamos através do estudo ou da experiência a fim de explicar as condutas com segurança — e sem estarmos despertos falando sobre o mundo, fazendo planos sobre nosso futuro e sobre o futuro de nossos filhos como uma função dessas representações.

Tendo em vista que as representações orientam os comportamentos dos sujeitos e regulam suas participações nas redes de interação (com o aluno), justifica-se a importância da apreensão do conhecimento subjetivo (particular) expresso nas representações do educador quanto à importância da participação da família no processo educacional dos filhos, já que a interação no processo compete aos educadores envolvendo os outros elementos da comunidade escolar.

Essa integração família–escola, quando agrega pistas e/ou dados desse processo, revela novos conhecimentos que possibilitam outras estratégias para desencadear novas ações que venham contribuir para a aprendizagem da criança.

ABRIC (1998, p. 27) diz que “a identificação da visão de mundo que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais.”

O desenvolvimento das representações sociais tem, portanto, um papel de grande importância na dinâmica das relações e nas práticas educacionais pelo fato de permitirem que, quando expressas pelos sujeitos e materializadas pela linguagem, possibilitem pelo confronto a aquisição de conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores de cada um. À medida que o processo reflexivo desencadeia algumas ações e estas trazem modificações nas condições postas dentro da instituição de ensino, individual ou coletivamente, novas visões vão se estabelecendo e conduzindo a novas posturas.

Segundo MADEIRA⁴ (apud MADEIRA, 1998, p. 248) “a representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estruturação estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as

⁴ MADEIRA, M. C. Prefácio. In: GOMES, G. **A experiência do vazio**. Recife: Massangana, 1990.

marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, até, por sua totalidade, a um dado objeto.”

Com este estudo, ao buscarem-se as representações dos educadores que serão levantadas a partir de um instrumento de pesquisa, sobre a importância da participação da família no processo de aprendizagem escolar da criança, pretende-se evidenciar o pensamento, isto é, a forma singular de apreensão que o profissional da educação possui sobre esse objeto.

Em que pese essa singularidade, ou seja, o fato de esse aspecto subjetivo ter se originado a partir das representações sociais mais amplas, assume características específicas na prática social ao mesmo tempo em que revelam essas mesmas representações.

O processo de mediação inclui interação entre sujeitos que se relacionam no processo educativo. As interpretações e as avaliações que esses sujeitos fazem sobre a realidade são impregnadas de valores, estes resultam de interferências contextuais mais amplas e de experiências vividas. Esse misto de conhecimento e interpretação constitui as representações.

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que lê contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas. (MOSCOVICI, 2004, p. 216)

Portanto, as representações “pedagógicas” devem ser estudadas levando-se em conta os elementos afetivos, mentais, sociais e culturais de forma articulada com as relações contextuais que constituem as representações, em sua realidade material e social, podendo ser consideradas como elementos indicativos de possíveis formas de intervenção.

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CAMPO DE ESTUDO

Esta é uma pesquisa qualitativa e caracteriza-se, portanto, por um estudo de campo que, conforme LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 11), “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados...” Por esse motivo, foi realizada diretamente nas instituições de ensino, apontando quais são as representações dos educadores atuantes em escolas públicas do Ensino Fundamental em relação à importância da participação da família no processo de aprendizagem dos filhos.

Segundo essas autoras, a primeira fase de uma pesquisa caracteriza-se pela seleção e definição de um problema; em seguida, pela definição do local e estabelecimento de contatos para início da pesquisa de campo. Assim sendo, definiu-se como espaço para a pesquisa todas as dezenove escolas de Ensino Fundamental da rede pública de um município paranaense, situado na região oeste do estado, com uma população de aproximadamente 41.000.000 habitantes, na sua maioria descendentes de alemães, que tem como fonte principal da economia a agricultura, seguida pela pecuária e indústria.

O critério para escolha das escolas desse município foi a facilidade em desenvolver a pesquisa, já que há uma afinidade na forma de pensar da pesquisadora com os dirigentes dessa rede de ensino, os quais vêm trabalhando para a melhoria constante da aprendizagem dos seus alunos.

Foi feito um primeiro contato com o Secretário Municipal da Educação e integrantes da equipe pedagógica dessa Secretaria, para dar ciência da pesquisa e solicitar autorização para sua realização, conforme reza o Código de Ética de Pesquisa que envolve seres humanos. Em seguida, a pesquisadora, com a participação de um auxiliar de pesquisa, dirigiu-se aos diretores das escolas, os quais foram consultados e concordaram em fazer parte do grupo de pesquisa, autorizando que os instrumentos fossem também aplicados aos professores e coordenadores de cada instituição.

Elaborou-se, então, um Termo de Consentimento Esclarecido e Assinado (Anexo 1), que foi lido e assinado por todos os participantes da pesquisa, com o

objetivo de que ficassem cientes do que seria realizado e autorizassem a pesquisadora a utilizar os dados levantados.

3.2 SELEÇÃO DE SUJEITOS

Os profissionais atuantes nas instituições de Ensino Fundamental — professores, coordenadores e diretores — são os sujeitos desta pesquisa. A escolha deu-se pelo fato de serem eles que acompanham o cotidiano da criança na escola.

Todos os educadores que fazem parte do quadro funcional das escolas da rede municipal de ensino do município escolhido, que ocupam as funções acima citadas, foram convidados a responder ao instrumento de pesquisa.

O universo da pesquisa, ou seja, o número de pessoas que demonstraram interesse em responder ao instrumento, inicialmente, foi de 120 profissionais da educação, sendo que, desse total, 85 pessoas entregaram o instrumento devidamente preenchido. A mortalidade da amostra foi, portanto, de 29%.

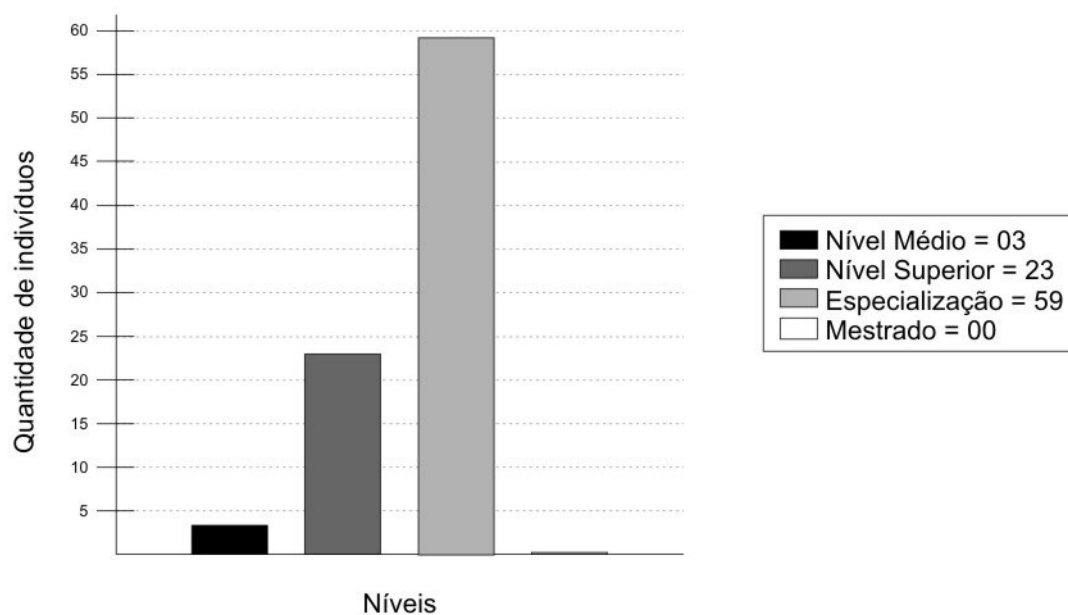
3.2.1 Caracterização dos sujeitos

Para participar da pesquisa, os sujeitos deveriam apresentar as seguintes características:

- a) ser profissional da educação (professor, coordenador ou diretor);
- b) atuar em instituições de Ensino Fundamental na rede pública do município pesquisado;
- c) demonstrar interesse e disponibilidade para responder às questões do instrumento de pesquisa, com responsabilidade e fidedignidade.

Os dados quanto a essa caracterização foram confirmados por meio do instrumento de pesquisa aplicado e estão contidos nos gráficos a seguir.

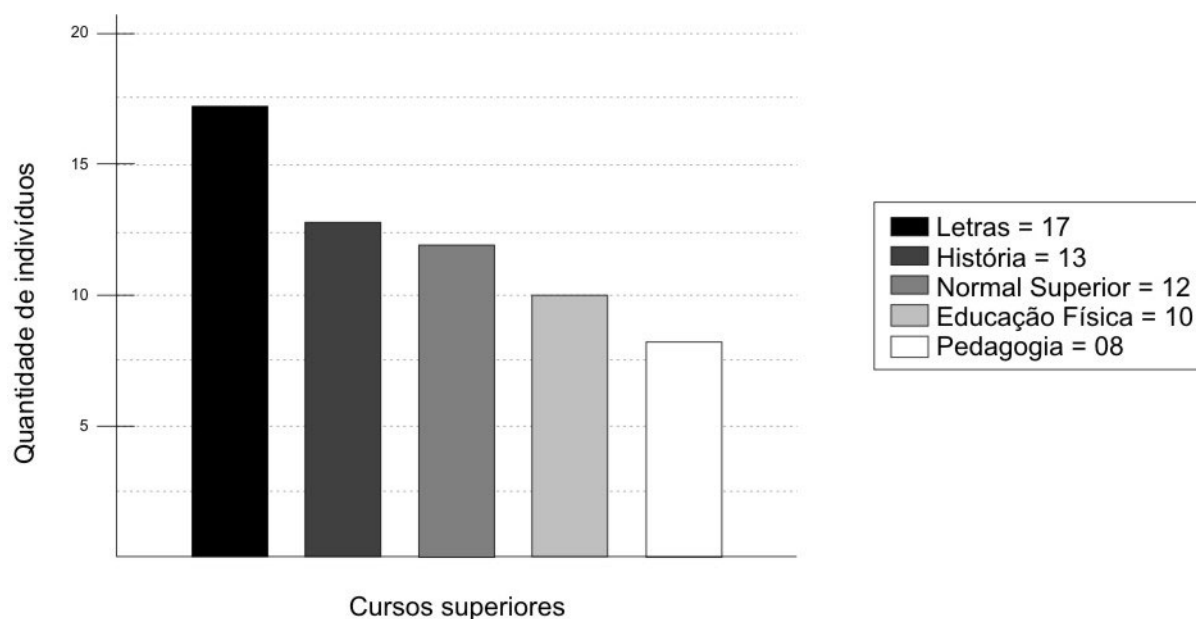
GRÁFICO 1 - NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005



FONTE: Pesquisa de campo

Analisando-se o gráfico 1 acima, pode-se constatar que, em relação à formação acadêmica, 69,5% dos entrevistados apresentam nível de especialização, 27% apresentam nível superior e 3,5% apresentam nível médio.

GRÁFICO 2 - CURSOS SUPERIORES DE MAIOR INCIDÊNCIA ENTRE OS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005

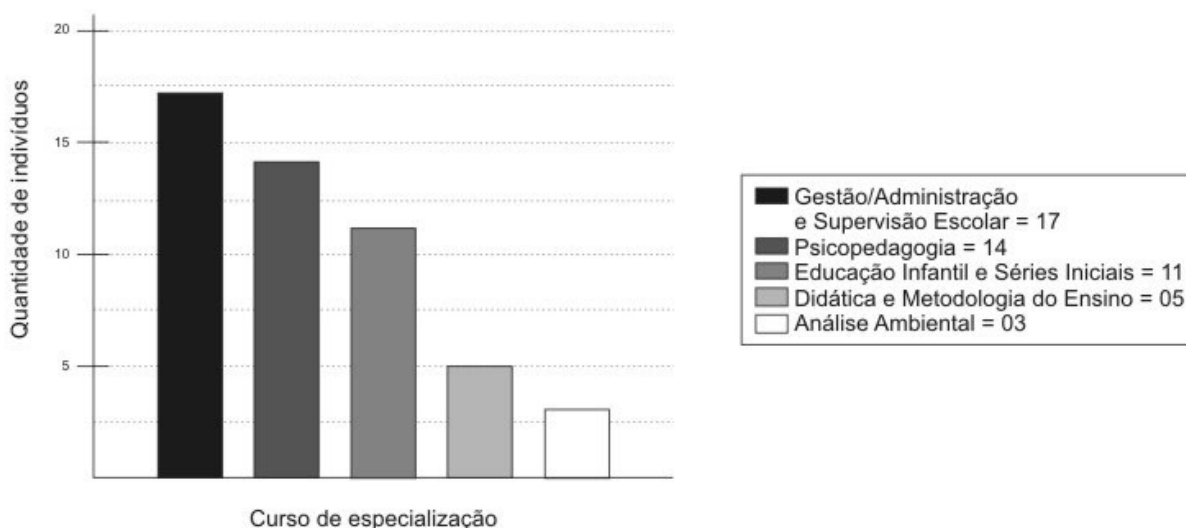


FONTE: Pesquisa de campo

Para elaboração do gráfico 2 foram considerados apenas os cursos de maior incidência entre os entrevistados, o que justifica a soma não representar o número total de indivíduos participantes da pesquisa.

Pelos dados do gráfico, em relação ao número total da amostra, 20% formou-se no curso de Letras, 15% no curso de História, 14% no curso Normal Superior, 12% em Educação Física e 9,5% em Pedagogia. O percentual de 29,5% dos participantes da pesquisa apresentou formação em outros diversos cursos, com pequena incidência em relação aos apresentados no gráfico.

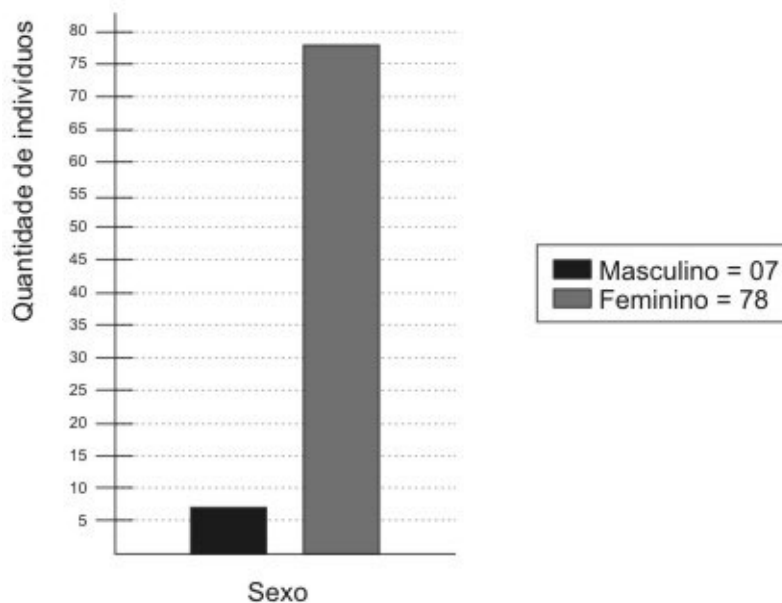
GRÁFICO 3 - CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DE MAIOR INCIDÊNCIA ENTRE OS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005



FONTE: Pesquisa de campo

O gráfico 3 mostra que em relação aos cursos de especialização, 20% dos entrevistados afirmam ter concluído o de Gestão/Administração e Supervisão Escolar, 16,5% o curso de Psicopedagogia, 13% o curso de Educação Infantil e Séries Iniciais, 6% o curso de Didática e Metodologia de Ensino e 3,5% o curso de Análise Ambiental. O percentual restante, ou seja, 41% ficam distribuídos em outros diversos cursos de especialização, com pequena incidência, em relação aos apresentados no gráfico.

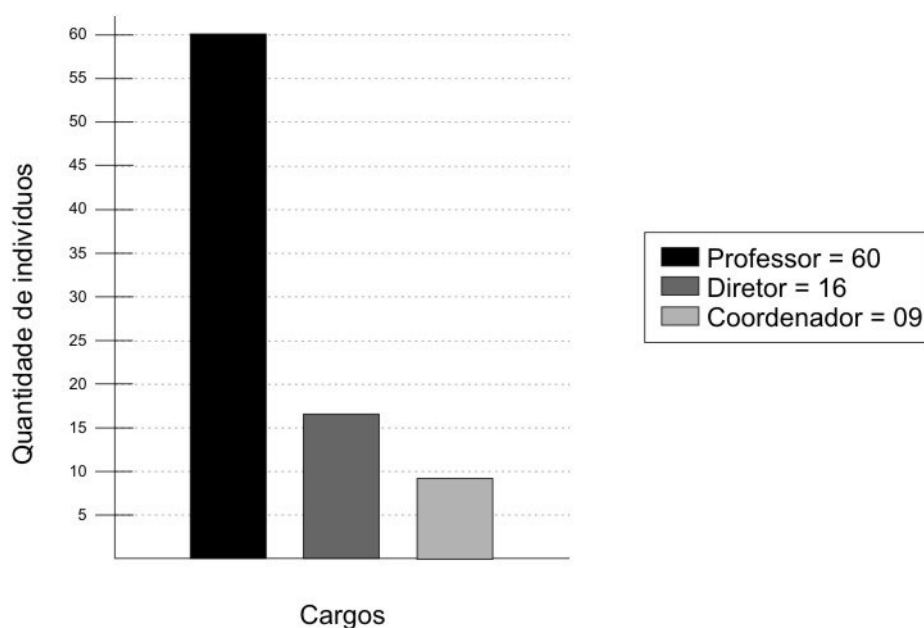
GRÁFICO 4 - SEXO DOS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005



FONTE: Pesquisa de campo

O gráfico 4 mostra que os sujeitos da pesquisa são, na maioria, do sexo feminino, o que caracteriza a realidade do profissional da educação no Brasil. A minoria dos respondentes é do sexo masculino, não chegando a 10% do universo da pesquisa.

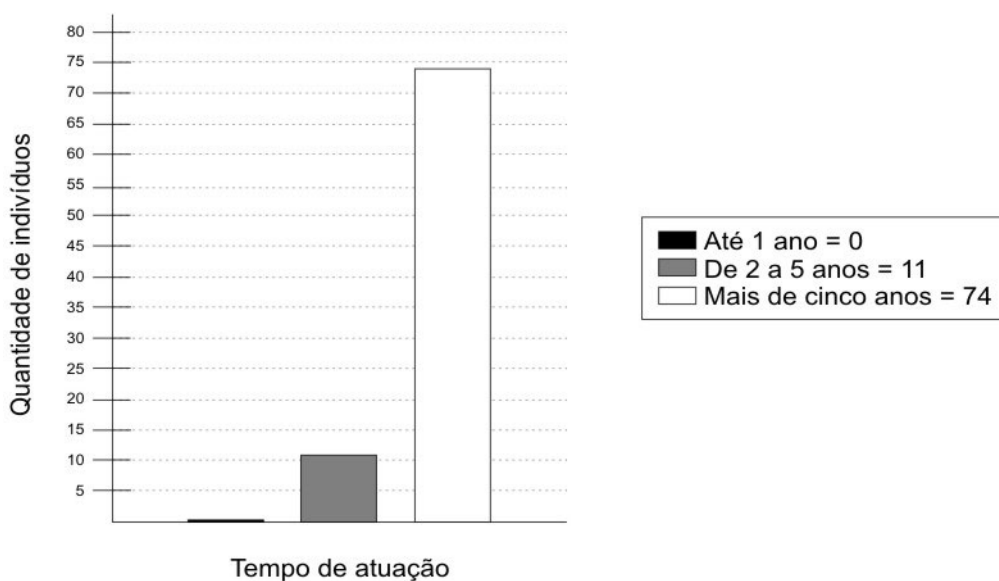
GRÁFICO 5 - CARGO OCUPADO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PELOS ENTREVISTADOS - NOVEMBRO 2005



FONTE: Pesquisa de campo

Em relação ao cargo que ocupam nas instituições de ensino, destaca-se em maior número o cargo de professor, seguido por diretor e coordenador. Esse dado aparece em uma situação de normalidade, tendo em vista que, para cada diretor e/ou coordenador em uma instituição de ensino, o número de professores é sempre maior.

GRÁFICO 6 - TEMPO DE ATUAÇÃO DOS ENTREVISTADOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO - NOVEMBRO 2005



FONTE: Pesquisa de campo

Pelos dados acima, levantados nas respostas da questão 1, pode-se constatar que a maioria dos respondentes, atuantes nas instituições municipais de ensino pesquisadas, possui experiência na área educacional, pois 87% atuam há mais de cinco anos nessa área.

3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para elaboração desta pesquisa, foram convidadas todas as escolas da rede municipal de ensino do município escolhido, que atendem a clientela de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, num total de dezenove estabelecimentos. A cada profissional foi atribuído um código para referência no corpo do trabalho, garantindo-lhes o anonimato necessário, bem como a cada um dos estabelecimentos.

Em alguns espaços das tabelas aparece o sinal (-), significando que naquela escola não houve participação do profissional correspondente.

QUADRO 2 - CODIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM NÚMERO DE PROFESSORES

Código da escola	Quantidade de professores	Código dos professores
E1	2	P1, P2
E2	2	P3, P4
E3	3	P5, P6, P7
E4	5	P8, P9, P10, P11, P12
E5	2	P13, P14,
E6	3	P15, P16, P17
E7	4	P18, P19, P20, P21
E8	5	P22, P23, P24, P25, P26
E9	1	P27
E10	3	P28, P29, P30
E11	2	P31, P32
E12	5	P33, P34, P35, P36, P37
E13	6	P38, P39, P40, P41, P42, P43
E14	4	P44, P45, P46, P47
E15	4	P48, P49, P50, P51
E16	2	P52, P53
E17	4	P54, P55, P56, P57
E18	1	P58
E19	2	P59, P60

FONTE: Pesquisa de campo

QUADRO 3 - CODIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM NÚMERO DE DIRETORES

continua

Código da escola	Quantidade de diretores	Código dos diretores
E1	-	-
E2	1	D1
E3	1	D2
E4	1	D3
E5	1	D4
E6	1	D5
E7	1	D6
E8	-	-

QUADRO 3 - CODIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM NÚMERO DE DIRETORES

conclusão

Código da escola	Quantidade de diretores	Código dos diretores
E9	1	D7
E10	1	D8
E11	-	-
E12	1	D9
E13	1	D10
E10004	1	D11
E15	1	D12
E16	1	D13
E17	1	D14
E18	1	D15
E19	1	D16

FONTE: Pesquisa de campo

QUADRO 4 - CODIFICAÇÃO DAS ESCOLAS COM NÚMERO DE COORDENADORES

Código da escola	Quantidade de coordenadores	Código dos coordenadores
E1	-	-
E2	-	-
E3	1	C1
E4	1	C2
E5	-	-
E6	1	C3
E7	1	C4
E8	-	-
E9	1	C5
E10	1	C6
E11	-	-
E12	-	-
E13	-	-
E14	1	C7
E15	-	-
E16	1	C8
E17	-	-
E18	-	-
E19	1	C9

FONTE: Pesquisa de campo

Na seqüência deste trabalho, quando da apresentação e análise dos dados, onde seja necessário dar autoria à fala, o entrevistado será identificado com o código estabelecido nos quadros acima. Por exemplo, um dos professores da escola número 1 será referido da seguinte forma: E1P1, o que significa escola codificada com o número 1 e a resposta do professor codificado com o número 1 (ver Quadro 2). E5D4 significa a escola codificada com o número 5 e a resposta do diretor codificado com o número 4 (ver Quadro 3). Dessa forma, preservam-se os dados pessoais, conforme assegurado no Termo de Consentimento Assinado e Esclarecido (Anexo 1), bem como o anonimato das escolas.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário semi-estruturado contendo dez questões, sendo três questões fechadas e sete questões abertas (Anexo 2). O questionário foi respondido por professores, coordenadores e diretores, atuantes nas instituições de ensino, que se propuseram a participar da pesquisa. Ele foi elaborado com o cuidado de possibilitar aos sujeitos respondê-lo de forma a refletir a realidade e trazer dados necessários para validar, ou não, as premissas levantadas no corpo deste trabalho. Pensou-se, também, em um instrumento que, desde que devidamente orientado, não exigisse a presença do pesquisador no momento em que estivesse sendo respondido. Foi formulado, portanto, de tal forma que seus dados possibilitassem análise significativa para a pesquisa em questão.

A primeira versão do instrumento foi aplicada em um grupo piloto, que apresentava as mesmas características da amostra da pesquisa. Trata-se de um grupo composto por quarenta e oito educadores, atuantes em escolas de Ensino Fundamental da rede pública, de um município da Região Metropolitana de Curitiba. Após esta aplicação o instrumento de pesquisa sofreu os ajustes necessários para que se tivessem as respostas com bastante clareza, de forma que não gerassem dúvidas. O instrumento final foi validado pela orientadora deste trabalho de pesquisa.

Para aplicação desse questionário, contou-se com o apoio de uma auxiliar de pesquisa. Esta profissional é pós-graduada na área educacional e atua em instituição de ensino superior. A referida auxiliar foi orientada em relação aos procedimentos adequados para a aplicação do instrumento de pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Após a aplicação do questionário e coleta de dados, procedeu-se à análise dos dados, que se deu com base na análise do conteúdo. Segundo BARDIN (1977), a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análises das comunicações em que se busca a identificação de palavras chaves as quais, reunidas em categorias, vão explicitar o conteúdo evidente no material de pesquisa. Para a pesquisadora os métodos de análise de conteúdos correspondem a dois objetivos:

A ultrapassagem da incerteza: o que julgo ver na mensagem estará efetivamente contido, podendo esta visão muito pessoal ser partilhada por outros; e o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão. (BARDIN, 1977, p. 29)

RIZZINI (1999, p. 91), ainda, aponta que a análise de conteúdo é essencialmente interpretativa, visto que consiste em "...uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, ela teria como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto."

A análise se processou considerando os seguintes procedimentos:

- a) leitura atenta de todas as informações constantes nas respostas dos educadores;
- b) codificação das escolas e dos entrevistados (identificação por letras e números), conforme definido no procedimento de coleta de dados;
- c) unitarização dos pensamentos essenciais (unidades de significado) relacionando-os com as categorias definidas *a priori*;
- d) descrição da categorização das unidades de significado (identificação e classificação das informações) em razão das características comuns dos elementos;
- e) sistematização e organização dos dados dentro de cada categoria;
- f) análise dos dados sistematizados, estabelecendo relações entre eles e a fundamentação teórica deste estudo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise do conteúdo do *corpus* decorrente do instrumento de pesquisa pressupõe uma leitura inicial dos dados nele contidos, que deve ir além da compreensão imediata, ou seja, pressupõe o estabelecimento de relações entre as premissas estabelecidas e os elementos que se fazem presentes nas respostas.

Para análise do *corpus*, as questões foram agrupadas pelas suas semelhanças, em categorias definidas *a priori*, ficando assim organizadas:

- a) categoria 1: relação família e aprendizagem, descrita no corpo deste trabalho com base nas respostas das questões 2, 4, 5 e 10;
- b) categoria 2: concepção de família, descrita com base nas respostas da questão 3;
- c) categoria 3: interação escola e família, descrita a partir das respostas das questões 6, 7, 8 e 9.

4.1 CATEGORIAS

4.1.1 Categoria 1 - Relação família e aprendizagem

A questão 2 presente no instrumento de pesquisa, que trata diretamente sobre o tema, ou seja, se a participação da família interfere no processo educacional, foi respondida afirmativamente por 100% dos entrevistados. Fica evidente que todos os profissionais da educação das escolas onde a pesquisa foi realizada manifestam que a participação efetiva da família no processo educacional contribui significativamente para que a criança apresente bons resultados escolares, como pode ser evidenciado nas respostas dos sujeitos da pesquisa:

- a. “Na escola percebemos que os alunos que têm a participação e o acompanhamento dos pais aprendem com mais facilidade.” (E17D14);
- b. “Quando a família interage com a escola, acompanhando os avanços e regressos, trabalhos e tarefas da criança, colabora de forma significativa com a aprendizagem.” (E16P53);
- c. “Porque a aprendizagem tem como base a família e a escola, um trabalho mútuo.” (E15P50);

- d. “Os educandos cujos pais acompanham freqüentemente o aprendizado apresentam bom desempenho.” (E14C7);
- e. “Quanto maior a demonstração de interesse da família pela formação do filho, maior é o rendimento do aluno.” (E13D10);
- f. “Pais que acompanham e valorizam a vida escolar dos filhos possuem filhos com melhor aprendizagem, participam com mais interesse nas atividades.” (E10P29);
- g. “A participação da família é de fundamental importância para o desempenho da criança.” (E8P22);
- h. “O aluno que possui incentivo dos pais e que recebe uma cobrança dos mesmos possui um rendimento melhor.” (E8P23);
- i. “A família é o porto seguro do aluno pois com a sua participação o aluno consegue assimilar melhor a sua aprendizagem.” (E7C4);
- j. “Quanto maior for o apoio e a participação da família nas atividades escolares, melhores serão os resultados.” (E7P19);
- k. “Para que o processo ensino aprendizagem ocorra é necessário um bom envolvimento entre a família e a escola.” (E2P4);
- l. “Com a participação da família a criança sempre apresenta bom rendimento e é segura.” (E4P12);
- m. “Quando escola e família andam juntas, há somente resultados positivo e isto é comprovado.” (E6C3).

Nas respostas, evidencia-se, também, que os profissionais da educação consideram a participação da família de importância fundamental para o rendimento do aluno, pois acreditam que essa participação dá suporte para o trabalho da escola na sua função primordial de possibilitar a apropriação do conhecimento.

O aspecto motivação também é citado pelos educadores. Enfatizam que os alunos apresentam-se mais motivados para a aprendizagem quando têm uma família participativa:

- a. “Quando a criança percebe que os pais estão participando ela sente-se motivada a aprender mais.” (E5P14);
- b. “O aluno que é parte de uma família presente mostra-se mais participativo e motivado.” (E10P30).

Segurança e confiança também foram fatores presentes nas respostas dos educadores como sendo de importância para a aprendizagem da criança, evidenciando que a família pode ter influência em relação a esses aspectos que tanto podem interferir na aprendizagem, conforme relatado a seguir:

- a. “Porque a criança que já vem estimulada e devido ao afeto que ela recebe em casa se sente mais segura para aprender.” (E3P5);
- b. “A participação da família é uma base segura, pois mesmo os pais não ajudando, a presença no lar dá segurança afetiva ao filho.” (E19D16);
- c. “A criança que se sente segura emocionalmente, que recebe afeto e a valorização do conhecimento pela família.” E19P60;
- d. “Pelas minhas observações, o aluno que conta com o auxílio da família sente-se mais segura, mostra-se mais interessada nas atividades.” (E17P57);
- e. “Alunos que têm a participação da família na escola são mais seguros, independentes e confiantes na realização de diferentes atividades.” (E14P44);
- f. “Quando a família acompanha a aprendizagem do seu filho, demonstra amor, responsabilidade, o filho é seguro, capaz e isso refletirá na aprendizagem.” (E13P41);
- g. “Os filhos sentem segurança quando orientados pelos pais.” (E8P24);
- h. “A participação da família é fundamental, pois a criança sente-se mais segura e responsável em suas realizações, mais confiante, sem medo do que a espera e mais feliz.” (E4P10).

Na questão 4 do instrumento de pesquisa, foram evidenciados os padrões/modelos de família que são mais comuns, na percepção dos educadores, em relação aos alunos que apresentam bom desempenho na escola. Destaque maior foi dado à família composta de pai, mãe e filhos, onde há interação entre os membros e o diálogo se faz presente:

- a. “Aqueles famílias onde os pais se relacionam de forma harmoniosa e acompanham o desenvolvimento dos filhos.” (E12P37);
- b. “O padrão tradicional com pai e mãe vivendo juntos.” (E17P55);
- c. “Família bem estruturada onde os pais conversam e participam da vida dos filhos.” (E18P58);

- d. “Onde há relação mais estável e de diálogo entre pai e mãe com os filhos e mesmo avós.” (E19P59).

Em relação à questão 5 do instrumento de pesquisa, na qual se evidenciam os padrões/modelos de família que, na visão dos educadores, são mais comuns quando se trata dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tiveram maior evidência as famílias que chamaram de “desestruturadas”. O termo se refere a famílias em que há pais separados, que trocam de parceiros, entre outros.

- a. “Onde há desestruturação familiar, falta de acompanhamento na vida escolar da criança.” (E12P33);
- b. “Geralmente os que vêm de uma família desestruturada e muitas vezes as pessoas com as quais o filho mora alegam não ter tempo para auxiliá-lo.” (E14C7);
- c. “Pais separados e que não dão atenção a seus filhos, que não comparecem na escola para saber sobre o andamento do seu filho.” (E18P58);
- d. “Famílias sem estrutura emocional, sem base ou ideais de vida.” (E10P30);
- e. “São aquelas onde pai e mãe são separados e os filhos ficam abandonados.” (E6D5);
- f. “São aquelas onde pai e mãe são separados, os filhos moram com um deles ou até moram com avós.” (E6C3);
- g. “Famílias desunidas, pais separados que não participam das atividades dos filhos, não interferem em nada e deixam tudo para a escola, tanto a transmissão de conhecimento e como a educação.” (E4D3);
- h. “Famílias desestruturadas com pais separados.” (E4C2);
- i. “Aqueles onde os pais estão separados (tanto no casamento como no dia-a-dia), possuem pensamentos desencontrados que geram conflitos no meio onde estão inseridos.” (E2P3);
- j. “São aquelas que apresentam dificuldades de relacionamento, brigas entre casais, pais alcoólatras, separações, entre outros problemas.” (E1P2).

Ainda sobre os modelos/padrões de família cujos filhos não apresentam bom rendimento escolar, houve destaque para aqueles nos quais os pais se apresentam descompromissados, ou seja, que na visão dos educadores não acompanham o desenvolvimento dos filhos:

- a. “Pai ou mães que não se preocupam com a vida escolar de seus filhos, ou aqueles que demonstram pouco afeto, causando pouca auto-estima no filho.” (E11P31);
- b. “Os pais que pouco aparecem na escola, não acompanham o dia-a-dia escolar dos filhos, não valorizam o que o filho faz e não estabelecem limites e valores a serem seguidos.” (E10P29);
- c. “A família que não acompanha a criança, não lhe incentiva, não participa das atividades da escola, família ausente do cotidiano escolar.” (E7D6);
- d. “Pais que só aparecem na escola quando são chamados ou aqueles que estão sempre ocupados para ajudar os filhos.” (E7P21);
- e. “As famílias onde os pais têm pouca participação na vida escolar dos filhos.” (E5P14).

Muito evidenciada, também, a questão financeira como indicador negativo em relação ao desempenho do aluno na escola. Os respondentes consideram que o baixo poder aquisitivo, as dificuldades financeiras, de maneira geral, pelas quais a família passa interferem no desempenho da criança na escola:

- a. “Geralmente as famílias de menor poder aquisitivo e ausentes no processo de ensino-aprendizagem.” (E15D12);
- b. “São aquelas famílias que dependem de programas governamentais para manter os filhos na escola.” (E15P50),
- c. “Famílias com renda baixa, pais separados, pobres.” (E15P49);
- d. “Normalmente que são provenientes de base com carência financeira e cultural... os pais não se envolvem com a escola.” (E10P28).

Perguntado aos educadores, por meio da questão de número 10, quais indicadores de desempenho são evidentes no aluno que tem uma família participativa, vários itens foram evidenciados com um número pouco variável entre um e outro, pela ordem a seguir:

- a. “Aluno que traz as tarefas de casa sempre elaboradas”;
- b. “Aluno que é disciplinado/respeita professor e colegas”;
- c. “Aluno que traz para a escola os materiais solicitados pelo professor”;
- d. “Aluno que não falta às aulas sem motivo justificado”.

Pode-se perceber, com as respostas dos educadores, que os alunos que apresentam bom desempenho escolar demonstram atitudes que evidenciam o

acompanhamento familiar. É possível perceber, também, como padrão desses alunos, a organização, a disciplina, o limite, a responsabilidade, que são próprios de uma educação bem delineada pelos familiares.

Nota-se a relevância que é dada pelo grupo pesquisado em relação à família dos alunos que apresentam bom desempenho escolar, definindo-a como aquela que dedica tempo aos filhos, tem boa relação com a escola, participando ativamente das atividades por ela propostas e acompanhando as tarefas escolares.

4.1.2 Categoria 2 - Concepção de família

Questionados sobre a concepção de família, os educadores respondentes da pesquisa, em sua maioria, colocaram que família é representada por pessoas que convivem na mesma casa e interferem na educação das crianças. Essa foi a resposta de 50% dos entrevistados, o que demonstra que, independente da formação nuclear de família, os educadores consideram que família se identifica pelos laços que se estabelecem no lar, a boa convivência, a condução da educação dos filhos.

Para esse grupo de educadores, a concepção de que família se caracteriza por pai, mãe e filhos apareceu em segundo lugar, evidenciando que parte do grupo considera que a família deve manter a forma tradicional, nuclear. Com pequena incidência, os outros modelos de família apresentados nas respostas dos educadores foram:

- a. “Família é base, alicerce”;
- b. “Família é onde os membros se respeitam e têm afeto”;
- c. “Instituição onde o indivíduo se desenvolve emocionalmente e recebe as primeiras noções de convívio social”;
- d. “Família é quem dá limites”;
- e. “Modelo padrão não existe mais”;
- f. “Formada por mãe, filhos e avós”.

Pelas repostas dadas a esta questão fica evidente uma contradição, pois aqui, grande parte dos entrevistados entende que a família nuclear é a família ideal, diferente de quando se analisava o padrão/modelo de família ideal para que a criança desempenhe com sucesso suas funções escolares, em que maior

importância foi dada ao envolvimento entre as pessoas que moram na mesma casa, à relação e ao diálogo estabelecido entre elas.

4.1.3 Categoria 3 - Interação escola e família

A abertura que a escola proporciona às famílias foi, também, questão da pesquisa. Questionados sobre a periodicidade dos encontros entre familiares e escola, ficou evidente que quase todas as escolas pesquisadas organizam encontros bimestrais. Na questão seguinte, em que foram solicitados para marcar os motivos que levam à organização de encontros com as famílias, ficou evidente que a maior incidência é para entrega de boletins aos familiares, o que parece demonstrar uma preocupação em informar as notas atingidas pelos alunos. Em segundo lugar, foi respondido que a escola chama os pais quando há necessidade, ficando evidenciado, pelas respostas, que o ponto forte para que esses encontros ocorram são as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A realidade evidenciada nas respostas, em relação ao que ocorre atualmente nas instituições de ensino pesquisadas, mostra uma situação apenas de informação de notas aos familiares ou preocupação quando algum problema ocorre com o aluno na escola, pois as ações preventivas e de acolhimento à família são delegadas a segundo plano. Por exemplo, as palestras informativas, que têm um cunho preventivo evidente, apareceram em sétimo lugar nas respostas dos educadores como motivo pelo qual os pais são chamados à escola.

A resposta dada à questão 8 do instrumento de pesquisa revela, no entanto, que os educadores têm claro que algumas ações poderiam ser realizadas pela escola para aproximar mais os familiares. As sugestões que mais se evidenciaram foram palestras informativas, visitas, reuniões periódicas freqüentes, seguidas por atividades recreativas e culturais e projeto de oficina para mães.

Na questão 10, todos, ou seja, 100% dos entrevistados afirmaram que gostariam de receber sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com o objetivo de estreitar as relações entre a família dos alunos e a escola.

5 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Conforme já descrito no corpo deste trabalho, o primeiro contato que a criança tem com o mundo é por meio da sensorialidade e da motricidade. Trata-se, portanto, de um contato que permite, sem dúvida, uma primeira forma de conhecimento, mesmo que elementar. No entanto, essa forma de conhecimento não é suficiente para que se possa falar de conhecimento propriamente humano.

Tudo indica que sem a criação do sistema de signos (em particular as diferentes formas de linguagem) o homem não conseguiria ultrapassar a aparência das coisas. Fazendo uso desse sistema, passa a ser capaz de representar o real de forma independente da materialidade e reproduzi-lo em forma de imagem e, também, de representações simbólicas, até chegar ao mundo dos ordenamentos lógicos da ciência.

Para que a criança passe por todo esse processo, que não é tão simples e resumido como aqui se coloca, é necessário que a ela seja aberto um mundo de representações, construído pelo próprio homem. A leitura desse mundo só é possível se ela detiver os códigos que permitam que essa leitura ocorra. É preciso a tomada de consciência, e a consciência é sígnica. Ela existe a partir da linguagem que materializa em signo o valor e o sentido de tudo.

Ao longo da infância, os processos representacionais vão se instalando, adquirindo formas cada vez mais complexas em função da rede neural e também das experiências culturais da criança. Ao considerar experiências culturais da criança, pode-se reportar à sala de aula, para onde a criança já leva as experiências prévias adquiridas no meio em que vive. Os teóricos que embasam este estudo — Piaget, Vygotsky e Wallon — se referem à aprendizagem como resultado da interação do indivíduo com o outro, considerando-se a maturação biológica, a bagagem cultural e a nova situação que se apresenta.

O aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem uma instituição de ensino. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Portanto, a criança, ao chegar a esse espaço, já traz uma bagagem considerável de conhecimento, que se diferencia de uma para outra em função do meio em que vive. É comum que, ao deixar o filho na escola, os pais repassem a ela toda a responsabilidade pela aprendizagem da

criança, sem considerar que vários fatores do seu entorno têm influência nesse processo. A falta de esclarecimento por parte das pessoas, principalmente aquelas que têm pouca escolaridade, sobre a importância da participação no processo de aprendizagem dos filhos, muitas vezes, acaba por atribuir somente à escola a função de educar. Seria interessante reforçar a informação de que mesmo os pais que não dominam a leitura e a escrita podem e devem ser companheiros dos seus filhos na trajetória escolar.

Analisando as respostas dadas pelos pesquisados, constatou-se que as instituições de ensino do município onde a pesquisa foi realizada, na sua maioria, fazem encontros periódicos com os familiares com o objetivo principal de entregar os boletins de notas dos alunos, embora tenham clareza de que é necessário organizar momentos de esclarecimentos sobre aspectos referentes à educação dos filhos.

Além disso, o convívio no meio escolar tem mostrado que é muito comum os professores relatarem experiências negativas em relação à criança que não recebe o apoio da família. Por outro lado, também relatam que a criança bem acompanhada pela família tende a apresentar melhores resultados na aprendizagem escolar.

É função da escola proporcionar à criança situações que possibilitem a aquisição do conhecimento sistematizado. No entanto a pesquisa realizada traz como resultado uma visão de que o processo educacional precisa transcender os muros da instituição de ensino o que se pode perceber por meio de respostas como esta, dada por uma das professoras envolvidas na pesquisa: “Quando a família interage com a escola, acompanhando os avanços e regressos, trabalhos e tarefas da criança, colabora de forma significativa com a aprendizagem”. Ser o mediador do conhecimento é função primordial do professor, porém o interesse pelo processo e o acompanhamento, principalmente o acompanhamento carregado de muito afeto por parte da família, é de fundamental importância para a segurança, a auto-estima e a aprendizagem da criança.

Segundo CHALITA (2001, p. 119), “a educação é um processo lento de lapidação de uma pedra bruta de inestimável valor, que precisa ter um grande número de facetas polidas que a façam brilhar, que realcem sua beleza intrínseca”.

Pode-se retomar a informação de que é no plano externo, pelo contato da criança com o outro indivíduo mais experiente, que os significados são partilhados, e é no plano interno que as informações são transformadas de acordo com as

informações que a criança já possui. Dessa forma, é no contexto interativo, ou seja, a partir das experiências realizadas no meio social e das estratégias usadas pelo outro, alguém experiente para intervir no processo de aprendizagem que a criança aprende. Assim sendo, as experiências da família aliadas ao trabalho da escola resultam certamente em melhor nível de aprendizagem para a criança. Os pesquisados evidenciaram que sentem necessidade de maior apoio e participação efetiva da família dos alunos.

Pelas respostas, foi possível perceber, também, que há uma relação direta entre pais participativos e alunos com bom desempenho escolar, pois os profissionais consideram que esse bom desempenho é evidente em alunos que são disciplinados, respeitam os professores, não faltam às aulas, trazem as tarefas de casa elaboradas e materiais solicitados, situações que evidenciam um acompanhamento por parte dos familiares.

No entanto, ficou evidente, também, que os filhos provenientes de famílias desestruturadas e/ou não interessadas nas questões escolares quase sempre apresentam algum tipo de dificuldade na escola. Consideram como desestruturadas as famílias cujos pais são separados, cujos integrantes são desunidos ou, ainda, sem equilíbrio emocional. Estes aspectos, na visão dos educadores, interferem negativamente no processo de aprendizagem da criança. Tal fato se evidencia, por exemplo, pelas seguintes afirmações, em relação ao modelo de família em que os filhos apresentam dificuldades de aprendizagem: “Onde há desestruturação familiar, falta de acompanhamento na vida escolar da criança.”, “Famílias desunidas, pais separados que não participam das atividades dos filhos, não interferem em nada e deixam tudo para a escola, tanto a transmissão do conhecimento, como a educação.”

Com estes e outros dados coletados, pode-se concluir que há uma necessidade evidente de se trabalhar em conjunto - família e escola - visando ao melhor aproveitamento escolar por parte dos alunos. A criança deve ser aceita, amada e compreendida como ser humano que tem as suas virtudes e também as suas limitações e particularidades. Para que o rendimento escolar seja adequado, todos esses aspectos devem ser considerados pela família e pela escola. É na família que está a essência da educação; portanto, é preciso que ações sejam

desenvolvidas, entre as duas instituições no sentido de ampliar as informações sobre esse papel tão importante na educação da criança.

Essas ações podem começar pela abertura que as instituições de ensino proporcionam às famílias, oferecendo momentos de interação, em que a emoção seja trabalhada, pois, segundo CHALITA (2001, p. 232), “não é possível desenvolver a habilidade cognitiva e a social sem que a emoção seja trabalhada”. É evidente que esse não é um processo fácil, exigirá paciência, boa vontade e disposição de realizar, mas para as instituições de ensino que estejam dispostas a desenvolver esse trabalho de integração entre família e escola, podem-se sugerir alguns pontos importantes. Os participantes da pesquisa responderam, por unanimidade, em uma das questões propostas do questionário que gostariam de receber sugestões de ações que poderiam ser desenvolvidas nas escolas, visando a melhorar o relacionamento com as famílias dos alunos. Não se tem, aqui, a pretensão de oferecer fórmulas prontas, mas destacar alguns aspectos que, se discutidos com o corpo docente e outros envolvidos, podem resultar em ações efetivas na escola:

- a) iniciar pela conscientização dos próprios profissionais da escola (corpo docente e administrativo) sobre a importância da educação participativa;
- b) organizar, em conjunto, de acordo com a realidade local, ações que efetivamente possam ser desenvolvidas com o envolvimento das famílias, considerando interesses e condições das famílias da comunidade;
- c) convidar representantes da comunidade escolar para partilhar do planejamento;
- d) informar os familiares sobre o interesse da escola em estreitar as relações, para maior integração entre as ações da família e da escola, visando à melhor aprendizagem dos alunos;
- e) realizar as ações dentro de um cronograma definido e informá-lo aos familiares, para que estes possam organizar seus horários e, assim, participar mais ativamente.

As ações motivadoras dos encontros podem ser:

- a) palestras informativas sobre assuntos como desenvolvimento infantil, afetividade, diálogo, relações familiares, direitos e deveres da criança, entre outros;

- b) grupos de pais e/ou mães para estudo de assuntos de interesse comum, como, por exemplo, disciplina, limites;
- c) ações sócio-educativas que envolvam escola–comunidade–família, como questões de saúde, cidadania, prevenção às drogas, entre outras;
- d) organização dos momentos festivos a serem promovidos pela escola;
- e) oficinas educativas em que, por meio de atividades lúdicas, se possam vivenciar situações entre pais e filhos;
- f) divulgação dos avanços na aprendizagem dos alunos, por meio de atividades concretas como exposições, feiras, teatros, dramatizações, jogos, entre outras.

Um ponto muito importante que a experiência na área educacional tem mostrado é que os familiares precisam ser motivados a estabelecer essa relação mais próxima com a escola. Assim sendo, não há, realmente, fórmula mágica. É necessário que a escola abra suas portas, acolha e proporcione momentos agradáveis aos familiares, mostrando que eles não serão convidados a vir à escola para ouvir reclamações sobre maus comportamentos ou notas baixas dos filhos. É preciso que percebam que terão oportunidade de maiores esclarecimentos sobre seu verdadeiro papel no processo educacional dos filhos. Pelas respostas dos participantes da pesquisa, foi possível perceber que eles próprios têm clareza da necessidade de se propiciar momentos de atividades de cunho esclarecedor aos familiares sobre questões relativas à educação dos filhos. Quando é possível aliar esforços, os resultados tendem a ser melhores.

E, parafraseando o poeta Thiago de MELLO (1964)⁵: que haja girassóis em todas as janelas, que eles tenham direito a abrir-se dentro da sombra e que as janelas possam permanecer abertas para as ações que retratem a esperança de melhores condições de educação para todas as crianças.

⁵ Baseado em trecho do poema *Os estatutos do homem (Ato institucional permanente)*, escrito por Thiago de MELLO em 1964, em Santiago do Chile.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAROCIO, R. **La participación de los padres de familia en el Curriculum de High Scope**: compendio de lecturas. Ciudad de México: Trillas/FIEHS, 1999.
- BASTOS, A. B. B. I. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BERGER, P. L. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRANDEN, N. **O poder da auto-estima**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 23 jun. 2005.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/L8069.htm>> Acesso em: 25 jun. 2005.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 23 jun. 2005.
- BRASIL. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 23 jun. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Técnico do SAEB 2003**. Brasília, 2004.

CARVALHO, M. G. **As vicissitudes da família na sociedade moderna**: estudo sobre o casamento e as relações familiares, São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. 8. ed. São Paulo: Gente, 2001.

COLL, C. et al (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.

CUBERO, R.; MORENO, M. C. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1. p. 190-202.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUBROVSKY, S. (Comp.). **Vygotsky**: su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

EVANGELISTA, F.; GOMES, P. de T. (Orgs.). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. **Fazer escola conhecendo a vida**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação — um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GHIRALDELLI JR., P. (1996). **Pedagogia e infância em tempos neoliberais**. Disponível em: <www.uff.br/creche/docs/concepcao_educacao_infantil_01_01.doc> Acesso em: 24 fev. 2006.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 2004.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, J. M. Não existe família onde não há boa convivência. **Gazeta de Alagoas**, 25 maio 2002. Entrevista. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/gazeta/Frame.php?f=Materia.php&c=7345&e=121>> Acesso em 25 maio 2005.

MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 171, maio/ago. 1991.

_____. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998. p. 239-250.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-24.

_____. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições.** São Paulo: Educ, 2002. p. 9-31.

MARQUES, M. O.; DALLEPIANE, J. I. **A educação na família e na escola: temas para reflexão e debate.** Ijuí: Unijuí, 2002. (Museu Antropológico Diretor Pestana.)

MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Índios do Brasil 2.** Caderno da TV Escola. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGIS, G. Aumenta a escolaridade, mas não o conhecimento dos brasileiros: quase 60% das crianças brasileiras saem da 4ª série sem saber ler. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 28 set. 2003. Caderno Educação, p. 3.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Tradução de: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. O kantismo evolutivo de Jean Piaget: das relações entre lógica, linguagem e pensamento às questões de significação. In: ASSIS, O. Z. M. de et al (Orgs.). **Piaget Século XXI**. Campinas: FE, 2002.

RIZZINI, I et al. **Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SABOIA, G. V. **Educação em direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/saboia-edh.html>. 2004> Acesso em: 22 jun. 2005.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1984. (Polêmicas do Nosso Tempo, 5.)

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHLÖGEL, E. **Gestão: o novo desafio para a escola pública**. Curitiba, 2004.

SILVA, T. M. T. da. Mamãe, a professora quer falar com você. Eu não fiz nada. In: EVANGELISTA, F.; GOMES, P. de T. (Orgs.). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análises das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.).

Psicologias sociais: textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 117-145.

SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva.** Tradução de: Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento das Crianças nos Anos 90.** 30 set. 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/summit2.htm>> Acesso em: 23 jun. 2005.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos; 2, 6 , 7.** Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução de: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE 1**TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO E ASSINADO**

Eu,

Escola,

estou ciente de que as informações fornecidas a seguir farão parte de um trabalho de pesquisa que tratará sobre a importância da educação participativa para o desenvolvimento cognitivo da criança, junto ao Programa de Pós-Graduação da UFPR, e autorizo que as mesmas sejam publicadas, desde que seja resguardado o anonimato do(a) informante (dados acima não serão divulgados).

Data:/...../.....

assinatura

APÊNDICE 2

Instrumento de pesquisa sobre a participação da família no processo de aprendizagem da criança

Perfil do entrevistado

A - Nível de formação:

- () Médio. Curso
- () Superior. Curso Instituição
- () Especialização
- Instituição Ano
- () Mestrado
- Instituição Ano

B - Sexo:

- () Feminino () Masculino

C - Cargo ocupado no momento:

- () Professor(a) () Diretor(a) () Coordenador(a)

Questões

1. Há quanto tempo atua em instituições de ensino?

- () até 1 ano () 2 a 5 anos () mais de 5 anos

2. A participação da família no processo educacional, interfere na aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta.

- () Positivamente () Negativamente () Não interfere

.....

.....

.....

8. Cite algumas ações que você acha que poderiam acontecer na escola visando estreitar o relacionamento com as famílias dos alunos.

.....
.....
.....

9. Se você julga que algumas ações podem melhorar o relacionamento com as famílias dos alunos, gostaria de receber sugestões sobre outras possibilidades?

Sim Não

10. Se você acredita que a participação da família pode contribuir para a aprendizagem da criança, assinale as alternativas abaixo que na sua opinião são indicadores de desempenho e que podem ter a interferência da família.

Aluno que:

- não falta às aulas sem motivo justificado
- é disciplinado/respeita professor e colegas
- auxilia os seus colegas na sala de aula
- participa ativamente das atividades escolares
- traz para a escola os materiais solicitados pelo professor
- traz as tarefas de casa sempre elaboradas
- apresenta bom rendimento escolar (aprendizagem)
- vem uniformizado e cuida da higiene pessoal