

A Relação Família e Escola no Encaminhamento de Estudantes para Salas de Apoio

Heloiza Iracema Luckow¹
Aliciene Fusca Cordeiro Machado²
Mariana Datria Schulze³

Resumo

A relação entre família e escola é importante para o processo de escolarização, tendo contribuições específicas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. O atual estudo buscou compreender os sentidos atribuídos por pais ao encaminhamento de seus filhos para a Sala de Apoio Pedagógico (SAP). Assim, foram realizadas dez entrevistas com mães, indicadas pelas próprias escolas, que tiveram seu filho/filha encaminhado, com vistas a compreender a concepção dos pais sobre a função da escola e da SAP e a entender como foi realizado o encaminhamento e o sentido atribuído a ele. Quanto aos aportes teóricos, autores como Szymanski (2001), Carvalho (2004), Patto (1991), Escabora (2006) foram utilizados. Os dados foram investigados por meio de análise de conteúdo, e durante todo o processo da pesquisa (contatos com a escola, família e entrevista) percebeu-se como ocorre a relação entre a família e a escola. Observou-se que a família atribui à escola função essencial para o futuro dos estudantes, sendo o papel da mãe mais responsabilizado socialmente com relação à educação escolar de seus filhos. Fica explícito também que o encaminhamento dos filhos é forjado em um sistema educacional que busca camuflar seus problemas sociopedagógicos por meio da culpabilização do estudante e da família.

Palavras-chave: Salas de Apoio Pedagógico. Processo ensino-aprendizagem. Família.

¹ Cursando Graduação em Psicologia pela Universidade da Região de Joinville – Univille. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Pibic/CNPq). helo_luckow@hotmail.com.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. Professora-pesquisadora da Universidade da Região de Joinville - Univille. aliciene_machado@hotmail.com.

³ Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – Univille. Professora dos cursos de Psicologia e Publicidade e Propaganda na Universidade da Região de Joinville. marianad.schulze@gmail.com.

RELATIONSHIP FAMILY AND SCHOOL STUDENTS FOR THE REFERRAL OF CLASS SUPPORT

Abstract

The relationship between family and school is important to the educational process, with specific contributions to learning and development of students. The present study investigated the meanings attributed by parents to their children forward for Class Pedagogic Support. Thus, 10 interviews were conducted with mothers, indicated by the schools themselves, who had their son/daughter routed, trying to understand the concept of parents about the role of school and SAP, as well as understand how the routing was made and the meaning attributed to it. As to the theoretical contributions, authors such as Szymanski (2001), Carvalho (2004) Patto (1991), Escabora (2006) were used. Data were analyzed using content analysis and throughout the research process (contacts with school, family and the interview) is realized as the relationship between family and school. It was observed that the family attaches to the school function essential to the future of the students, and the role of mother more socially responsible with regard to school education of their children, also made it clear that the referral of children is forged in an educational system that search disguise their problems social and pedagogical by culpability the student and family.

Keywords: Class Pedagogic Support. Teaching-Learning Process. Family.

Tem sido comum nos discursos cotidianos da escola, bem como denunciada por pesquisas (Carvalho, 2000; Chechia; Andrade, 2005; Dessen; Polonia, 2007; Ribeiro; Andrade, 2006; Szymanski, 2004), a relação perversa que se estabelece entre famílias de classes populares e as dificuldades na escolarização. Essas famílias vêm sendo culpabilizadas pelo fracasso escolar de seus membros. Assim, ficam ocultos os valores hegemônicos que perpassam desde a construção do currículo até as relações professor/aluno em sala de aula, movimentos pautados em uma ideologia meritocrática.

Considerando que a construção do sujeito, de acordo com Charlot (2000, p. 82), é dada pela “relação com o saber” e que esta ocorre por múltiplos processos, envolvendo família, sociedade e escola, surgem debates quanto à eficácia dos docentes, do serviço público, “sobre a igualdade das ‘chances’, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a ‘crise’, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc.” (Charlot, 2000, p. 14).

Dessa forma, não seria natural estigmatizar uma criança somente pelo fato de não corresponder a padrões determinados de escolarização. Charlot (2000, p. 27), entretanto, também relata a frequente consideração de que “faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor...) fosse eficaz”, ilustrando a dificuldade em lidar com a diversidade na escola.

Nesse sentido, a disparidade e exclusão impostas podem ser observadas nos “dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2007), em que se constata que 41% dos alunos que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguiram terminar a 8ª série⁴” (Forgiarini; Silva, 2007). Por meio desses dados percebe-se que a universalização do ensino ainda não foi concretizada. Esse movimento é justificado, de forma simplista, muitas vezes pela dificuldade no processo de escolarização dos alunos e/ou pela culpabilização direta das instituições envolvidas nesse processo (família e escola).

⁴ Em razão do ano da publicação dos dados, a designação série foi mantida.

Entre as estratégias para lidar com as histórias de fracasso escolar e dificuldades no processo de escolarização, encontram-se as Salas de Apoio Pedagógico (SAP), as quais têm como proposição “um atendimento pedagógico, diferenciado, destinado às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão” (Escabora, 2006, p. 64). No município no qual foi realizado o presente estudo, as SAP são destinadas a alunos do 2º ao 5º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem, com foco em dois aspectos: alfabetização e letramento.

Na perspectiva adotada neste trabalho entende-se que a aprendizagem é um processo multideterminado, no qual estão envolvidas a escola, a criança, a família e a relação entre elas. Assim, a educação está intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento humano, pois nele estão envolvidas as ações civilizatórias e educativas, as tensões sociais, culturais e políticas. Ao processo de educação de uma criança são inerentes o funcionamento e o relacionamento de, no mínimo, duas instituições primordiais – família e escola – que assumem a tarefa educativa que lhes é designada pela sociedade. Cabe ressaltar, entretanto, que cada uma delas tem suas especificidades, e a ação educativa realizada por elas está marcada por distinções quanto aos objetivos, aos conteúdos, às formas e aos métodos relacionados à afetividade e às interações (Szymanski, 2001).

A escola constitui um espaço diversificado de aprendizagem e desenvolvimento, onde a pluralidade de conhecimentos, atividades, regras e valores sociais advém da convivência entre diferentes pessoas (estudantes, pais, professores, gestores, etc.), o que remete, muitas vezes, a conflitos e tensões. Nesse local físico, psicológico, social, histórico e cultural, seus participantes vivenciam seu desenvolvimento global de acordo com as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (Rego, 2003).

Compreende-se que a escola não é a única envolvida no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A família compartilha de funções sociais, políticas e educacionais realizadas pela escola, na medida em que estas também influenciam na formação de seus membros. Para Dessen e Polonia (2007, p.

22), escola e família “são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente”. Assim, ambas surgem como fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social dos estudantes.

De acordo com Patto (1991, p. 16), o sistema educacional escolar apresenta-se como aberto, tendo como objetivo a escolarização, “com caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual”. Já aos pais/responsáveis, caberia o cuidado contínuo da criança no ambiente familiar, criando condições de desenvolvimento tanto no ambiente físico quanto no tipo de ações que desenvolvem e nas oportunidades que oferecem (Szymanski, 2001).

Desse modo, a relação família/escola presentifica-se como fundamental para que o estudante aprenda e se desenvolva, apresentando como benefícios possíveis avanços nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e de identidade. Como aponta Szymanski (2001, p. 224), “uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo”, em que seja promovida a compreensão, evitando a culpabilização e/ou opressão entre uma instituição e outra.

A escola é fonte de conhecimento não apenas para o estudante, mas também para a família, afinal a criança poderá levar para o ambiente familiar novos conhecimentos e aprendizagens por vezes desconhecidos por seus familiares, fato que deve ser destacado considerando a sociedade em que vivemos, a qual valoriza imensamente a informação. Assim, entende-se ser possível que a escola, ao cumprir seu papel pedagógico, se aproxime das famílias dos alunos que têm dificuldades no processo de escolarização, sem responsabilizá-las pelo fracasso deles.

Observa-se nas camadas populares menos escolarizadas e com menos recursos materiais disponíveis que a maioria dos pais acredita que a única forma de seus filhos terem um futuro melhor é por meio do acesso à educação. Percebe-se que os pais possuem um sentimento de que a escola é importante e desejam

para os filhos algo melhor do que o que eles próprios conseguiram na vida. De acordo com Szymanski (2001, p. 115), “a escola é tida pelos extratos populares como o único meio de acesso às camadas superiores e, tanto a própria instituição escolar como as aprendizagens que lá se adquirem, são muito valorizadas”.

Com base nessa valorização depositada ao trabalho desempenhado pela escola, a família frequentemente aceita de maneira automática, sem desenvolver reflexão crítica, o que a escola afirma, caracterizando uma relação assimétrica, pautada principalmente em relações de poder. Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 53) destaca:

Ademais, parceria supõe igualdade, e as relações escola-família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) têm poder sobre os leigos (pais/mães). São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia e gênero) que, em princípio, ora podem favorecer as/os professoras/es, ora os pais ou mães ou responsáveis.

Nesse ensejo, surgem as dificuldades no processo de escolarização, por vezes justificadas pela incapacidade dos alunos e/ou pelo desinteresse e desorganização de suas famílias. Tais concepções estão permeadas de preconceito, como “família desestruturada” e “carência cultural”.

A teoria da carência cultural baseia-se na compreensão de que a pobreza geraria certa privação de estímulos cognitivos em momentos críticos do desenvolvimento infantil. Patto (1991, p. 213), entretanto, faz a importante afirmação de que “pobreza material nem sempre vem acompanhada de pobreza cultural. A cultura não é privilégio de ricos nem de pobres, mas de quem a tem. A inteligência humana não depende da riqueza nem da pobreza”.

Tendo como base os pressupostos da teoria da carência cultural, alguns profissionais da escola, entre os quais professores, diretores e equipe pedagógica, relatam não encontrar condições necessárias ao apoio de seu trabalho perante a família. Assim, ganha corpo uma ideia generalista de que os pais não estão aptos para conduzir os filhos da maneira mais adequada, o que leva a destacar

nos familiares características negativas, dificultando o reconhecimento de que a experiência que os pais possuem é valiosa no convívio dos desafios que seus filhos terão de enfrentar cotidianamente.

Patto (1991, p. 287) ressalta o quanto a cultura mais ampla se objetiva nas vozes dos profissionais da escola:

A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: “burros”, “preguiçosos”, “imaturos”, “nervosos”, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “sem raciocínio”, “lentos”, “apáticos” são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é “desorganizada”. Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são frequentemente referidos como “irresponsáveis”, “desinteressados”, “promíscuos”, “violentos”, “bêbados”, “nômades”.

Entende-se que essas formas de referir e compreender estudantes e pais são produto tanto das relações sociais mais amplas quanto da formação docente inicial e continuada. Segundo Patto (1991, p. 289), os docentes são “porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de desvalorização profissional e de uma política educacional burocrática tecnicista e de fachada”.

Dessa forma, há que se rever as situações de desencontros entre escola e família, pois, quando família e escola mantêm boas relações, o favorecimento de condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento do estudante pode ser facilmente percebido.

Tratando-se das temáticas que envolvem a relação família-escola, destaca-se que, de acordo com Polonia e Dessen (2005, p. 310), “a grande maioria das pesquisas é oriunda da cultura norte-americana e européia, o que, de certa forma, espelha os seus valores, normas e crenças no que diz respeito às funções da família e da escola”. Então, visando a contribuir para a compreensão de como

se estabelecem as relações entre famílias e escola, desenvolveu-se este estudo, particularmente nas SAP, onde se encontram estudantes caracterizados como aqueles que têm dificuldades de aprendizagem.

Assim, conhecer o que os pais pensam sobre a escola, sobre o processo de escolarização de seus filhos na SAP e os encaminhamentos que são feitos para que estes frequentem tal espaço, pode dar importantes indícios para discutir a relação família-escola em uma perspectiva mais integradora e menos unilateral, na qual prevalecem a visão e vozes dos professores que compõem o ambiente escolar. Considerando esses pressupostos, o presente trabalho tem como objetivo discutir os sentidos da frequência à SAP por pais de estudantes que estão inseridos nesse espaço.

Método

Esta pesquisa adotou como base epistêmico-metodológica o materialismo histórico e dialético, o qual, de acordo com Freitas (2003, p. 21), enfatiza

[...] a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nesta orientação é vista pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam.

Baseando-se nessa visão, tem-se o olhar da perspectiva histórico-social, que segundo Freitas (2002, p. 26), “ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, deve focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”.

Com base nos aspectos éticos considerados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), a pesquisa iniciou-se após receber o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da própria instituição. Para coleta e posterior análise de dados foram realizadas entrevistas individuais com dez mães de

crianças que frequentavam a SAP de sete escolas municipais. As entrevistadas foram selecionadas a partir de indicação da escola e contato telefônico. O local foi determinado pelas próprias entrevistadas, visando a promover uma situação o mais confortável possível.

Assim, oito entrevistas foram feitas nas próprias escolas e duas na residência da família. Todas as participantes foram previamente comunicadas sobre os propósitos da pesquisa e participaram após “consentimento livre e esclarecido”. As observações em campo possibilitaram perceber como se dava a relação da escola com a família e principalmente a responsabilidade que é atribuída às mães no processo de escolarização dos filhos.

As entrevistas individuais foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo. De acordo com Franco (2003), esta considera os sentidos atribuídos pelos participantes em seu contexto social em relação aos questionamentos efetuados. Dessa forma, utilizaram-se três eixos de análise: função que a escola assume na vida do estudante sob a visão da mãe; sentidos atribuídos pelas mães à trajetória dos estudantes da SAP e a participação dos pais/responsáveis na vida escolar de seus filhos.

Resultados e Discussão

“Só um minutinho, vou passar pra mãe...”: **caracterização dos participantes da pesquisa**

A questão de gênero na educação de filhos foi um dos pontos que se destacou desde o início deste estudo. Inicialmente, a equipe pedagógica das escolas, onde seria realizada a pesquisa, indicou que o contato deveria ser feito com as mães das crianças. No passo seguinte, quando se estabelecia o contato telefônico com as famílias, caso os pais atendessem à ligação deixavam claro que os assuntos da escola deveriam ser tratados com a mãe e encaminhavam as pesquisadoras para conversar com ela. Houve uma única entrevista marcada pela própria escola com um pai, entretanto ele não compareceu no dia marcado. Outro

fato que confirma essa visão é que as pesquisadoras convidadas para participar de uma reunião que seria realizada com as famílias sobre a SAP depararam-se somente com mães.

As mães participantes deste estudo demonstraram que é atribuído ao universo feminino maior responsabilidade no processo de educação das crianças, concordando com os resultados da pesquisa de Silva (2011, p. 5), para quem “[...] a par das inegáveis transformações pelas quais a família passa, ainda é atribuído à mãe o papel central em relação à educação da prole”. Percebe-se, contudo, que não é possível seguir o modelo de parceria família-escola que pressupõe “a típica família de classe média cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar” (Carvalho, 2000, p. 151), pois, como nos mostram os dados, seis mães, de um total de dez, trabalham fora de casa.

Com relação à escolaridade, quatro mães possuem Ensino Médio completo, uma tem Ensino Fundamental completo e cinco não completaram o Ensino Fundamental. A escolaridade dos pais que moram com os filhos mantém basicamente o mesmo padrão das mães: cinco fizeram Ensino Médio completo, um terminou o Ensino Fundamental e três não completaram.

Outro aspecto que chama atenção é que frequentemente se atribui a dificuldade no processo de escolarização à desestruturação familiar, ou seja, às famílias que diferem na sua organização do modelo nuclear. Nas famílias deste estudo, entretanto, tal característica não se evidencia, uma vez que do total de dez mães apenas uma não vive com o pai da criança, e em outro caso os responsáveis pela criança são seus avós, sendo estes considerados por ela seus pais. Dessa forma, em nove casos a criança vive no modelo nuclear de família, em que há o pai e a mãe presentes. Entende-se assim que não há uma relação linear, causal e unívoca entre a estrutura familiar e o sucesso escolar. Concorde-se com Szymanski (2001, p. 86) quando diz que “não há uma definição única de família, na forma de um modelo de ‘família ideal’. O que é ideal para um grupo de pessoas pode passar muito longe do que é ideal para outro”.

De acordo com a pesquisa de Ribeiro e Andrade (2006, p. 388), as famílias encontram dificuldades “quanto aos métodos educativos a serem adotados com os filhos”, pois há uma “cisão entre aspectos sócio-culturais da família de origem e as vivências atuais”. Szymanski (2004, p. 6), todavia, afirma que a família recebe atribuições, impostas e vividas na forma de cobranças e culpabilização, sem que haja preocupação da sociedade “em apoiar os responsáveis para sua importante função. Este modo de ‘tratar’ a família está calcado em um modelo que inclui o mito do ‘dom’ feminino para educar crianças, destinando às mulheres a maior carga de responsabilidade”.

O estudo de Chechia e Andrade (2005, p. 437) vai ao encontro de nossos resultados, como veremos adiante, posto que a participação dos pais é ativa, porém permeada de dificuldades e, ao contrário do que alguns profissionais na escola afirmam, “os pais não estão alheios aos problemas do filho; muitas vezes o que lhes falta é uma orientação adequada”.

***“Ela vai pra ser alfabetizada”*: caracterização dos estudantes que frequentam a SAP**

Nas famílias estudadas, a quantidade de filhos é de, no máximo, três. Assim, estamos diante de famílias de porte médio e não ampliadas. Das dez entrevistadas, seis tinham filhos e quatro tinham filhas frequentando a SAP. Duas crianças no 2º ano, sete no 3º ano e uma no 5º ano. A maior parte dessas crianças (sete) frequenta a SAP pelo segundo ano consecutivo, ou seja, pode-se dizer que reprovaram⁵ na SAP, e mais uma vez – ou ainda –, permanecem sendo vítimas de uma exclusão a partir de um mecanismo utilizado com o intuito de camuflar os problemas sociopedagógicos; uma delas não frequenta mais a SAP

⁵ A reprovação é realizada com o intuito de promover uma melhora no desempenho escolar do aluno que não comprovou, por meio do sistema de avaliação imposto, que aprendeu os conteúdos previstos durante o ano letivo. Sabe-se, entretanto, que essa prática não traz benefícios para o estudante diante do fato de que se sente desmotivado em uma classe na qual as crianças são de uma faixa etária diferente e em que o conteúdo não estimula sua atenção (Gatti; Patto; Costa, 1981).

e outras duas crianças haviam iniciado as aulas recentemente. Relativamente à idade, uma estava com 7 anos, quatro tinham 8 anos, quatro 9 anos e uma, a mais velha, tinha 10 anos.

Essas crianças, quando escutam de seus professores e familiares que não conseguem aprender porque são “fracas”, “preguiçosas”, “vagarosas”, “hiperativas”, são estigmatizadas e tomam para si uma verdade que muitas vezes não lhes pertence. Nesse sentido, concorda-se com Collares e Moysés (1996, p. 217), quando afirmam que “crianças inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Compromete-se sua auto-estima, seu autoconceito e aí, sim, reduzem-se suas chances de aprender”.

Assim, institucionalizam-se crianças; uma institucionalização invisível e que, por isso, as acompanha em diferentes espaços, muitas vezes para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola, pois, na sociedade em que vivemos, o conhecimento é algo de grande valor e importância para seus cidadãos.

“Hoje sem estudo a gente não é nada...”: função que a escola assume na vida do estudante sob a visão da mãe

Ao serem questionadas sobre a função da escola na vida da criança, percebe-se, por parte das mães, uma visão pragmática do processo de escolarização, com grande ênfase na importância dedicada à aprendizagem da leitura e escrita: “*Mesmo que a gente não estude muito, mas pelo menos tem que saber o básico né, que é ler e escrever, e que é ... saiba assinar o seu nome para que ninguém passe a perna, né?*” (E6⁶, l 143 a 144). Se, por um lado, há certa legitimidade nessa reivindicação, deve-se, por outro, considerar a compreensão que essas famílias têm da leitura e da escrita, o que, pelas falas, demonstra ser algo descontextualizado das funções mais abrangentes, como a inserção na sociedade e na cultura bem como o desenvolvimento cognitivo do estudante.

⁶ Por questão de sigilo, serão adotadas siglas referentes às citações extraídas das transcrições das entrevistas.

Além disso, a escola é vista como passaporte para um futuro melhor: *“Para ter um futuro melhor, porque, se eles não estudarem, o que que eles vão ser, né, da vida”* (E6, l 8); *“Não quero que eles passem o que eu passei, [...] tem que seguir em frente o estudo, o principal objetivo da vida da gente é o estudo, então tá se incentivando. O que eu não pude fazê, quero que eles façam!”* (E4, l 128-132). Fica claro então que o acesso à educação é visto pelas mães como meio de ascensão social, pois acreditam na igualdade de oportunidades e em uma vida melhor, por isso a instituição escolar e as aprendizagens que lá se adquirem são muito valorizadas pelos extratos populares (Collares; Moysés, 1996; Szymanski, 2001).

Segundo Rego (1995, p. 104), “a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada”. Esse fato fica bem-evidente, por exemplo, nas falas: *“é bom que eles [os professores] ensinam o que a gente não ensina em casa”* (E5, l 78); *“às vezes a gente não tem aquele tempo suficiente pra tá ensinando em casa, e na escola, eu acho o melhor lugar”* (E4, l 7-8).

As falas dessas mães nos mostram que elas reconhecem que há diferença entre a função da família e da escola. As especificidades do ensino escolar são reconhecidas pelas mães, que atribuem muita importância a este, delegando até a responsabilidade da trajetória futura do estudante ao desempenho escolar. Essa concepção da escola e de seu papel na vida da criança contribui com a possibilidade de uma relação de poder desigual e de submissão por parte das famílias à escola e seus profissionais.

***“Ninguém perguntou nada, assim, pra mim”*: sentidos atribuídos pelas mães à trajetória dos estudantes na SAP**

Há uma relação assimétrica entre família e escola que tem como consequência a situação na qual professor/escola faz uma solicitação que é acatada pelos pais, muitas vezes sem haver reflexão crítica sobre o assunto.

Ou seja, ocorre a reprodução da lógica da escola sem haver contribuição significativa para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Ribeiro; Andrade, 2006).

Em nosso estudo, quanto ao encaminhamento para a SAP, nove das mães relatam que as crianças foram encaminhadas pelas professoras da sala de aula regular, e apenas uma mãe afirma ter sido encaminhada pela orientadora escolar. Oito mães foram comunicadas sobre o encaminhamento de seus filhos para a SAP por meio de bilhete, como ressalta uma das mães: “*a professora que mandou bilhete*” (E4, l 67). Somente duas mães relatam terem sido chamadas para conversar na escola, de maneira que foi solicitada a opinião delas. Silva (2011, p. 12) pondera: “as famílias populares tendem a acatar como legítimo o discurso da escola atribuindo menor valor às próprias opiniões e anseios”. Nesse sentido, segundo Collares e Moysés (1996, p. 182),

a primeira ação imprescindível da família consiste em submeter-se às normas impostas pela instituição. Mesmo que aparentemente ilógicas. E submeter-se significa não apenas acatar docilmente. Sem questionar. Sem nem tentar entender. Entre essas normas, destaca-se a que estabelece que a família é responsável pela aprendizagem escolar de seu filho. E deve, em casa, ser capaz de fazer o filho aprender o que o professor ensinou na escola.

A forma como os objetivos da SAP são compreendidos pela família dá novamente indícios da predominância da visão pragmática do processo de escolarização, que tem como foco a leitura e a escrita, além de uma continuidade, um reforço dos conteúdos da sala de aula regular: “*ela serve justamente pra ajudar aquele aluno que não consegue acompanhar, que tá com alguma dificuldade [...] como é um trabalho diferente de dentro da sala de aula, como a professora explicou, é um trabalho com computador, eles mexem...*” (E1, l 46 a 79).

Os estudantes encaminhados são caracterizados por suas mães como crianças que “*não conseguem acompanhar*” (E1), que têm “*dificuldade de aprender*” (E5), “*tímidas*” (E8), “*vagarosas*” (E2), “*fracas*” (E9), “*não gosta de estudar por isso não consegue aprender*” (E6), “*preguiçosas*” (E3), entre

outros adjetivos pejorativos. Nesse sentido, há certa simetria na visão desses pais e de algumas escolas. Muitas instituições, de acordo com Patto (1991), utilizam, entre outras formas, esse modo para se referir aos alunos que não seguem os padrões esperados. Há, entretanto, dissonâncias nos discursos, pois algumas mães asseguraram que “[o estudante] *se interessava em vir*” (E4), “*ele [o estudante] não gosta de acordar cedo, mas pra ir para o apoio ele dorme cedo, pra não ter que faltar*” (E5).

No discurso das mães há também uma comparação entre a aprendizagem familiar com a dos estudantes/filhos. Assim, por vezes surge a questão de hereditariedade como justificativa para a não aprendizagem, algumas frases que elucidam essa questão são: “*Ela tem um pouquinho de preguiça, daí eu falei assim ‘eu sei quem tu puxou, tu puxou teu pai’, porque o pai dela que era complicado, pra levar pra escola, tinha que levar arrastando!*” (E7, l 45 a 47); “*É porque é muito difícil um pé de laranja dar lima, ou dar limão, vai dar laranjinha, então se a gente era assim, os filhos tende[m] a ser*” (E1, l 223-224).

Pode-se dizer que a ideia de que a criança é como seus pais evidencia um resquício histórico do contexto das décadas de 1960 e 70. Escabora (2006, p. 24) afirma que “o foco da dificuldade de aprendizagem continuou na criança e a escola continuava a buscar as causas para os problemas de aprendizagem em fatores orgânicos”. Muitos foram os rótulos que contribuíram para ocultar os problemas sociopedagógicos gerados, em grande parte, pela escola. Assim, o foco de melhoria educacional da sala de aula acaba sendo desviado para o ambiente familiar.

Na reunião da qual as pesquisadoras participaram, essa situação é explicitada na seguinte fala da supervisora direcionada às mães: “*A escola está fazendo o trabalho, o problema pode ser em casa, na relação entre os pais, tem que observar o que acontece em casa, ou é o aluno que ainda não amadureceu...*”. Fica claro nesse momento o que Rego (1995, p. 57) afirma sobre a concepção dos professores acerca das dificuldades no processo de escolarização: “a respon-

sabilidade está na criança (e no máximo em sua família) e não na sua relação com o contexto social mais amplo, nem tampouco na própria dinâmica interna da escola”, isentando-se, assim, a escola de uma avaliação interna.

Quando os profissionais buscam fatores inerentes ao aluno, como, por exemplo, o amadurecimento, ocorre, conforme Rego (1995, p. 57), “certo imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação”. Da mesma forma, ao relatar que “*o problema está em casa*”, os professores reduzem “sua capacidade de se modificar ou interferir no contexto social e político, no sentido de transformá-lo e inová-lo”, acreditando que os estudantes só serão capazes de reproduzir as características de seu ambiente familiar (Rego, 1995, p. 58).

Quando questionadas sobre a efetividade do trabalho da SAP, quatro mães não a perceberam. E1 (frequenta a sala desde o início do ano), E2 (frequenta a sala pelo segundo ano consecutivo), E8 (iniciou no final do ano passado) e E9 (frequenta a sala pelo segundo ano consecutivo). Seis relatam ver resultados positivos na participação do filho na SAP: cinco frequentam pelo segundo ano consecutivo e um frequentou durante meio ano.

Algumas mães/pais relatam claramente que se percebem como parte do processo de escolarização, assim, em geral, não atribuem o progresso de seus filhos apenas ao trabalho realizado na Sala de Apoio.

Percebe-se que a política educacional atual criou maior responsabilidade à família, “redefinindo o lar como uma extensão da sala de aula e o dever de casa como uma tarefa a ser realizada fora do horário escolar, de preferência, em casa”. Tal política é reafirmada com pesquisas que “sugerem que o maior envolvimento dos pais está associado a melhores notas [...], menor probabilidade de suspensão, expulsão ou evasão escolar, e maior participação do estudante em atividades extra-curriculares”. Pode haver, entretanto, um aumento da desigualdade, de maneira a promover maior culpabilização sobre a família pelo fracasso escolar e enfraquecer “a autonomia da família e a liberdade dos pais e mães”.

Além disso, essa função acadêmica atribuída à família “apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz a educação à escolarização e confunde o papel paterno/materno com o papel docente” (Carvalho, 2000, p. 146).

“Então a gente fica assim dividido entre o afazer dentro de casa e a atenção dos filhos, mas a gente tenta contornar direitinho”: participação dos pais na vida escolar dos filhos

O papel atribuído à família não leva em consideração as estruturas familiares existentes, pois, para satisfazer essas exigências, é necessário capital econômico (tempo livre para acompanhar as tarefas escolares, ou condições financeiras para pagar alguém para a função) e capital cultural (cultura acadêmica e conhecimento dos conteúdos curriculares e de pedagogia). Dessa forma, sabe-se que muitas famílias veem a educação escolar como o principal meio de ascensão social, porém nem todos os adultos responsáveis por crianças dispõem dos meios exigidos, como, por exemplo: “tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, familiaridade com as matérias escolares e habilidades para ensinar o dever de casa” (Carvalho, 2004, p. 53).

Todas as mães do presente estudo garantem auxiliar nas tarefas que a escola envia para casa, cada uma dentro de suas possibilidades. Nesse momento surgiram relatos de dificuldades, tanto em relação à maneira de ensinar quanto à falta de escolaridade. Há também as que não demonstram dificuldades; estas disseram que ajudam as crianças, mas não expõem que essa seja uma atividade complexa. Relativamente a questões de rotina de estudo, sempre há um momento dedicado a auxiliar os filhos nos deveres de casa: sete mães relatam uma rotina estabelecida com horário fixo e atenção de sua parte, uma reconhece a dificuldade em acompanhar esse momento e outras duas não determinam horários específicos. Importante destacar que, no tocante aos estudos em casa, somente em uma das entrevistas foram citados o apoio e incentivo do pai.

Mediante os relatos, cabe refletir que a ação educativa dos pais não deveria ter como preocupação igualar-se à da escola, pois elas diferem nos seus objetivos, conteúdos, métodos e no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo. Além disso, as estratégias de socialização familiar podem ou não ser complementares às da escola. Assim, enquanto a escola estimula o desenvolvimento de uma visão do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças, estabelecendo, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento de forma coordenada (Szymanski, 2001; Polonia; Dessen, 2005).

É fato que os pais não conseguem responder às expectativas da escola. De acordo com Ribeiro e Andrade (2006),

parece ser a partir do contraponto entre a expectativa da escola, que muitas vezes já está internalizada por eles, e aquilo que efetivamente conseguem executar, que surgem algumas atitudes de desistência; e estas tendem a ser vistas pela escola como desleixo e irresponsabilidade, e frente a isto os pais não sabem como se defender.

Assim, percebe-se que é difícil para os pais saírem dessa lógica da escola. Não há como alcançar o perfil esperado pela escola, mas eles esforçam-se a sua maneira, chegando ao ponto de tentar reproduzir em casa o ambiente escolar, por exemplo: *“se tu for lá em casa tu vê, eu coloquei o alfabeto na parede maiúsculo, coloquei minúsculo, coloquei números, daí quando a gente vai estudar eu fico apontando, eu fico falando, então é assim que a gente tá fazendo”* (E1, l 101 a 103).

Nesses casos percebe-se que por vezes a família não tem liberdade para escolher seu “currículo” informal sem que seus filhos sejam prejudicados na avaliação escolar. A especificidade do ensino escolar se perde quando a família é responsabilizada pelo processo de escolarização, apagando a distinção formal-informal. Além disso, parece que a escola desconhece as mudanças nas formas de organização familiar que vêm distanciando um grande número de famílias do modelo em que a mãe se dedica integralmente aos filhos e à vida familiar (Carvalho, 2000).

Considerações Finais

Ao longo do estudo constatou-se que a função da escola atribuída pelos pais está muito relacionada à aprendizagem pragmática da leitura e da escrita, além de sua importância para que as crianças tenham um futuro digno. Diante dessa valorização da escolarização, o desempenho escolar recebe muita atenção, haja vista que muitos pais estabelecem uma relação direta desse fator com o sucesso no futuro profissional.

Nessa visão, a SAP será considerada uma estratégia importante, pois vai reforçar os conteúdos da sala de aula regular, sendo destinada aos alunos que “não conseguem acompanhar”, que “têm dificuldade de aprendizagem”, “são fracos”, “preguiçosos”, entre outros adjetivos que estigmatizam aqueles que não conseguem aprender de acordo com as expectativas da escola. Nota-se que essa concepção dos pais foi construída a partir de uma relação assimétrica entre família e escola, na tentativa de ocultar os problemas sociopedagógicos por meio da culpabilização da criança e da família. Como exemplo dessa relação assimétrica, tem-se o encaminhamento dos estudantes às SAP, o qual se dá por meio de uma comunicação por bilhete aos pais, excluindo a possibilidade de uma conversa explicativa sobre tal serviço, o que inviabiliza que os pais sejam consultados sobre sua opinião a respeito desse recurso escolar.

Os pais declaram que é importante a sua participação no processo de ensino/aprendizagem, sendo essa ação carregada de responsabilidade para a mãe, que, por vezes, não sabe exatamente como agir em virtude de falta de tempo e pouca escolarização. As exigências a fazem procurar reproduzir em casa o ambiente formal da escola, não sendo capaz de distinguir as especificidades de cada forma de ensino.

As mães entrevistadas deixam claro sua preocupação com a escolarização dos filhos/filhas, o que as leva a se submeter às decisões da escola, como no caso do encaminhamento às SAP. Sem orientações específicas, cada uma a seu modo busca auxiliar o processo de escolarização. Supõe-se que a parceria entre escola e família, para ser autêntica, deve ter objetivos claros. À escola cabe estabelecer o que deseja dos pais, levando em conta as particularidades de

cada família, uma vez que a escola é um ambiente de grande diversidade e deve proporcionar oportunidades iguais para todos os estudantes que nela chegam, independentemente do modelo de família, classe social, entre outros.

A família tem sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento de seu filho/filha, mas de forma alguma pode arcar com o ônus das dificuldades e dos desafios encontrados no âmbito escolar por eles, muito menos deve ser levada a compartilhar dos estigmas que adoecem os aprendizes.

Quando se pensa na relação família-escola e crianças que estão com dificuldades no processo de escolarização, os diferentes universos em que a criança está inserida, com suas regras, valores, conceitos e relações, precisam ser efetivamente conhecidos para serem utilizados em benefício da criança, e não para culpabilizá-la.

A família, ao considerar a escola uma das referências em relação à identidade de seu filho, pode ser levada de forma irresponsável a reproduzir estigmas que terão a duração de uma vida inteira. Ter essa compreensão quando se tomam decisões referentes a encaminhamentos é fundamental para a escola.

Dessa forma, conclui-se que serviços de apoio ao estudante como as SAP podem cumprir um objetivo diferente daquele proposto inicialmente quando se desconsideram aspectos importantes do processo de escolarização do estudante, como a relação família e escola. Estabelecer uma parceria com os responsáveis pelo estudante torna-se fundamental aos propósitos educacionais da instituição escolar. Assim, há que reconhecer as concepções sobre escola e educação daqueles que acompanham a escolarização do aluno para que se estabeleçam diálogos e estratégias em comum, visando à aprendizagem e o desenvolvimento da criança, de forma que esta possa construir, com base em uma educação emancipatória, sua identidade e autonomia.

Referências

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, p. 41-58, 2004.

_____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 143-155, 2000.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, v. 10, p. 431-440, 2005.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, p. 21-32, 2007.

ESCABORA, C. *Sala de apoio pedagógico: os sentidos e significados construídos no município de Barueri, SP*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – *A formação de professores no contexto da pedagogia histórico-crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2011

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2003.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, 2002.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, 2003. *Anais...* Poços de Caldas, 2003.

GATTI, B.; PATTO, M. H.; COSTA, M. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, p. 3-13, 1981.

PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. 2. ed. São Paulo: T.A., 1991.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, p. 303-312, 2005.

REGO, T. C. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, v. 16, p. 385-394, 2006.

SILVA, M. L. C. Q. da. Famílias e escola: uma relação em transformação frente aos desafios da sociedade contemporânea. 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14268%20int.pdf>>.

SZYMANSKI, H. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

_____. *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano, 2001.

_____. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia*, v. 21, p. 5-16, 2004.

Recebido em: 24/6/2013

Aceito em: 8/5/2014