

A representação social do apoio familiar no processo educativo das crianças: a perspectiva de educadores da pré-escola

Anelise Donaduzzi

Eliana Bhering

Maria Helena Cordeiro

Introdução

Este artigo relata parte de uma pesquisa na qual são investigadas as representações sociais de professoras de pré-escola sobre os seus alunos, tentando perceber como essas representações se cristalizam a partir de situações concretas vividas no interior das escolas e buscando as diferentes significações que tais representações carregam, expressas nas falas das professoras pesquisadas. Destaca-se que, em todas as falas, há uma multiplicidade de sentidos que vai sendo tecida por elas em diferentes situações.

Mais especificamente, serão discutidos neste trabalho os diferentes significados contidos em um dos atributos que as professoras utilizaram como critério para classificar seus alunos. Esse atributo foi escolhido por elas como um dos mais significativos na representação do “bom aluno”: o apoio familiar.

A presente pesquisa está fundamentada na teoria das representações sociais e na literatura de envolvimento de pais na educação.

Revisão bibliográfica

Atualmente, tanto a literatura de envolvimento de pais na educação como a que discute as indicações/parâmetros para o funcionamento eficaz de uma educação comprometida com a qualidade reconhecem que, na medida em que produzem e vivenciam coletivamente o cotidiano escolar, os professores, a direção e os funcionários, assim como os alunos e seus pais são atores sociais cujo envolvimento nas ações e nas transformações ocorridas na escola está impregnado pelas representações que circulam em seu grupo social sobre os diversos

fenômenos educacionais. A complexa dinâmica dessa vivência coletiva outorga sentido aos sentimentos, valores e processos vividos por cada um.

A literatura de envolvimento de pais afirma que a família é um recurso que deve ser ativamente incorporado ao conjunto de recursos que as escolas reúnem para desencadear o processo educacional dos indivíduos. Epstein e Dauber (1991) defendem que o nível de envolvimento de pais depende da posição da escola e principalmente do conjunto de crenças, conceitos e práticas compartilhado pelos educadores, os quais determinam o ponto de partida desse processo de envolvimento. Epstein (apud Brandt, 1989) apresenta uma tipologia de envolvimento que engloba: a) as obrigações básicas dos pais, as quais se referem às responsabilidades da família no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e escolarização das crianças, as quais têm implicações para a atuação dos educadores (tipo I); b) as obrigações da escola no que tange todo o tipo de comunicação entre escola e família (tipo II); c) o envolvimento voluntário dos pais em atividades da escola (tipo III); d) a participação dos pais em atividades feitas em casa que auxiliam a aprendizagem e o rendimento escolar (tipo IV); e) a inclusão dos pais nas associações de pais, colegiado, conselhos de classe, setor administrativo e em nível de secretarias públicas (tipo V) e f) a colaboração e as trocas entre as escolas e organizações da comunidade em geral, viabilizando a entrada das famílias em programas que complementam a escolaridade de todos os integrantes da família (tipo VI). Epstein e Dauber (1991) enfatizam que se a escola constrói coletivamente diferentes maneiras de envolver os pais com a escola e a escolaridade dos filhos, de forma a abrir possibilidades para os pais se envolverem de acordo com suas habilidades e profissões, os educadores naturalmente disponibilizam mais informações sobre o processo escolar. O simples fato de abrir possibilidades para os pais, tanto via participação ativa na escola como pela disponibilização de informações relevantes, dinamiza o ambiente familiar de maneira a fomentar as atividades escolares com mais frequência e qualidade. Esse movimento vindo da escola desencadeia ações dos pais que são muito desejáveis do ponto de vista da escola.

Hornby (1990) defende que, apesar de haver diversas maneiras de envolver os pais com a escola e a escolarização das crianças, os pais escolhem maneiras específicas de se engajarem com a escolaridade dos seus filhos. O autor apresenta um modelo em forma de duas pirâmides que se juntam pelas suas bases, o qual explica o envolvimento de pais dentro de uma perspectiva mais ampla.

O modelo consiste de duas pirâmides, uma representando a hierarquia das necessidades dos pais, a outra, a hierarquia de suas habilidades e possíveis contribuições. Ambas as pirâmides demonstram visualmente os diferentes níveis das necessidades e habilidades dos pais. O modelo mostra que enquanto todos os pais têm algumas necessidades e habilidades que podem ser utilizadas, outros podem se envolver em atividades que demandam mais tempo e mais expertise da parte dos profissionais; um número menor deles tem uma necessidade intensa de orientação ou, por um outro lado, a capacidade de contribuir extensamente e em muitas coisas diferentes. (p. 248)*

A plasticidade desse modelo pode explicar as necessidades de todos os incluídos no processo de envolvimento de pais. O reconhecimento de que nem todos os pais querem ou podem contribuir com a escola ou com o processo educativo da mesma forma ou de que nem todos precisam de orientação em pequenos grupos ou individualmente, é uma característica desse modelo. Para isso ser reconhecido pela instituição, é preciso que a comunicação flua constantemente, oportunizando as trocas de informação em prol de uma parceria. Criar parcerias, segundo Pugach e Johnson (apud Gettinger e Guetschow, 1998), significa unir indivíduos que estão interessados em trabalhar juntos para atingir objetivos comuns. Além disso, uma parceria bem-sucedida é, por natureza, colaborativa, pois é baseada no que é compartilhado por ambas as partes. Flexibilidade e diversidade são características importantes do envolvimento de pais e o nível da flexibilidade e diversidade contempla a decisão, idéias e expectativas de um grupo de pessoas/profissionais na escola.

Bhering e Bombardelli (2002), baseados na literatura acima referida, investigaram o clima entre os professores de crianças de seis anos (último ano da educação infantil) até a 4ª série, em escolas estaduais em Belo Horizonte, com relação ao envolvimento de pais. O estudo revelou que as crenças dos professores incluíam principalmente os aspectos que os autores descrevem em dois tipos de envolvimento de pais: obrigações dos pais e envolvimento dos pais com as atividades escolares em casa. A expectativa dos professores gira em torno do que os pais podem fazer em casa para que os alunos possam seguir sem problemas na escola. Os resultados demonstraram que as expectativas dos professores

* Tradução de Eliana Bhering.

quanto a tal envolvimento os fariam responsáveis por definir as linhas gerais a serem seguidas pelos pais em casa. Desta forma, a idéia principal dos professores era de que os pais cumprissem com as suas obrigações preparando, incentivando e acompanhando de perto o que seus filhos recebem na escola. O grupo de professores parecia compartilhar conceitos e práticas semelhantes, fundamentando suas expectativas para a participação dos pais na escola e escolarização dos filhos dentro de seus pontos de vista. Por outro lado, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) concluíram que os pais de crianças de 4ª série, de uma certa forma, correspondem a essas expectativas, esperando que a escola dê indicações sobre o que e como fazer para contribuírem com a escola. Esses dados parecem nos indicar que as crenças sobre a participação dos pais estão bem estabelecidas, mesmo quando se considera que o nível do envolvimento dos pais com a escola varia de acordo com o momento, casos específicos e demanda geral.

O caráter do envolvimento de pais é mutável e, por isso, muitas vezes, acompanha as demandas da comunidade – tanto do ponto de vista das demandas dos alunos e pais como da equipe de professores (ibid.). Do ponto de vista da equipe, as idéias que têm sobre família, sua estrutura, papel e dinâmica determinam o alcance de suas ações, assumindo posturas baseadas nas idéias concebidas pelo grupo responsável pelas ações escolares. A equipe de educadores trabalha suas relações – com pais e alunos – a partir do que pensa que seria relevante para o seu trabalho ou daquilo que representaria sucesso para os alunos. Os educadores constroem seu cenário de trabalho justificando suas ações a partir daquilo em que acreditam e, assim, a ação da família chega a tomar proporções importantes dentro da sua rede de crenças e práticas (Bhering e Bombardelli, 2002).

Desta forma, os saberes que conferem significados às ações dos educadores são construções simbólicas que levam as marcas do tempo, do espaço e das relações que definem e articulam as diferentes partes da totalidade social à qual cada educador se integra. Nesse conjunto estariam a formação recebida e a própria experiência concreta do trabalho. A construção dessas idéias envolve também a transformação de um conhecimento teórico e científico em senso comum. Conforme Madeira (1991),

A educação é construída nas relações concretas da totalidade social. Traz suas marcas e contradições. Não é um ato isolado, nem decorre da boa vontade de

indivíduos ou da idealização de dirigentes. Entre o discurso destes e a prática cotidiana está a distância entre os efetivos interesses em jogo, interesses que extrapolam a educação e que têm suas raízes nas relações mais amplas, determinando-a. (p. 141)

Portanto, as relações dos educadores com os seus alunos e suas famílias são determinadas por valores e crenças compartilhados coletivamente, originados, modificados e perpetuados em diferentes contextos, constituindo diferentes significações que convivem e se confrontam no tecido das representações sociais, na esfera educacional. Desta forma, tais significações se produzem e reproduzem na complexa malha formada pelas relações sociais.

A teoria das representações sociais assume que, nas relações que as pessoas estabelecem entre si em um grupo social, são produzidas representações que condicionam o processo de assimilação da realidade por cada indivíduo, o qual é fruto da integração de seus valores, das suas experiências e das informações que circulam no seu meio sobre um objeto social. Moscovici (1978, p. 41) afirma que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

As representações sociais se manifestam no modo como os sujeitos apreendem a vida cotidiana e como se expressam ao fazerem afirmações sobre a realidade e sobre sua interação com os outros. De acordo com a teoria das representações sociais, o saber construído por uma dada cultura, num dado contexto, é formado por dois processos: o processo de objetivação e o processo de ancoragem. A objetivação “é a concretização de um saber que se faz ‘real’ e ‘natural’ em um grupo social” (Anadon e Machado, 2001, p. 21). O processo de ancoragem “consiste em incorporar os elementos de saber não familiares que criam problemas no interior da rede de categorias que é própria ao indivíduo” (id., p. 23). Através da ancoragem e da objetivação, o não familiar passa a ser familiar. Quando um objeto faz sentido para um sujeito, é porque ele está integrado em um conjunto de significações e para que ele possa fazer parte desse conjunto,

deve passar pelos dois processos acima citados. Moscovici (apud Sá, 1996) afirma que as representações sociais são um conjunto de conceitos, proposições e explicações compartilhados por grupos de pessoas e que surgem na vida diária através de comunicações interpessoais. Esse conjunto de conceitos, proposições e explicações define o âmbito de atuação das pessoas ao desempenharem suas funções pessoais e profissionais.

Nessa perspectiva, as representações sociais dos professores sobre os alunos e suas famílias englobam diversos aspectos. Gama (1991) observa que, tanto o aluno da escola pública, quanto a sua família, são representados distorcidamente pelo professor. As pesquisas de Gama (ibid., p. 378)

(...) revelam representações sociais cujo conteúdo apresenta um misto de determinismo sociológico, associado a uma pseudopsicologia da criança pobre, que a classifica como culturalmente deficiente bem como cognitiva e intelectualmente inadequada para aprender.

Nesse contexto, este trabalho se propõe a desvelar os diferentes significados atribuídos por professoras de pré-escolar ao que eles consideram “apoio familiar” quando explicitam suas representações de “bom aluno”. Esses significados, como veremos, envolvem diferentes racionalidades referentes às concepções de família, ao papel da escola e ao envolvimento de pais na escola e na escolarização dos seus filhos.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa

A coleta de dados foi realizada com dez professoras do primeiro ano do primeiro ciclo de escolas públicas municipais da cidade de Blumenau, SC. Essas turmas correspondem ao que geralmente se chama de pré-escolar, ou seja, são formadas por crianças de cinco a seis anos que estão iniciando o processo de alfabetização.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais, que foram iniciadas utilizando o Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM (Roazzi, 1995). De acordo com esse procedimento, solicitou-se à professora que formas-se grupos com as cartelas onde estavam escritos os nomes dos seus alunos, de

forma que todos os elementos de um grupo tivessem atributos em comum que não fossem partilhados pelos elementos dos outros grupos. A cada arranjo dos alunos em um grupo, foi solicitado que se explicitassem os critérios adotados, justificando a inclusão de cada elemento no grupo, já que não foi estabelecido nenhum critério pela entrevistadora. As professoras formaram tantas categorias quantas acharam suficientes.

A opção pelo procedimento de classificações múltiplas nessa investigação foi devida ao fato de que a categorização desempenha um papel fundamental na compreensão dos sistemas conceituais. De acordo com Roazzi (ibid.), essa técnica tem a vantagem de permitir que o sujeito utilize os próprios critérios, evitando-se a interferência do pesquisador, que poderia induzir ou limitar os sujeitos, levando-os a se adaptarem ao sistema conceitual do próprio pesquisador.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise. A partir dessa análise, foram listados os atributos mencionados como critérios de organização de cada um dos grupos produzidos pelas professoras nas entrevistas. Posteriormente, em outra entrevista, foram apresentadas a cada professora cartelas com os atributos mais freqüentemente mencionados e com as expressões “bom aluno” e “mau aluno”. Foi solicitado que as professoras organizassem essas cartelas em grupos e justificassem essa organização. A entrevista foi gravada. A análise dessas gravações permitiu conhecer os significados de cada atributo para cada professora e a contribuição desse atributo para a representação de bom aluno. Além disso, foi pedido às professoras que ordenassem os cinco atributos mais relevantes, em função de sua relação com o conceito de “bom aluno”. Para analisar os dados obtidos com as ordenações realizadas pelas professoras, foi atribuído um valor de cinco pontos ao primeiro atributo, quatro pontos ao segundo atributo e assim por diante, resultando na pontuação mostrada na Tabela 1.

Como pode ser observado, a representação de “bom-aluno” está intimamente ligada a atributos cognitivos, existindo quase um consenso entre as professoras em relação a esses atributos. Entretanto, é importante notar a forte relevância atribuída ao apoio familiar nessa conceituação.

Por outro lado, a representação de “mau aluno” está associada à dispersão e falta de aprendizagem e, sobretudo, aos problemas e falta de apoio familiar.

Assim, “Apoio familiar” foi identificado como o atributo mais relevante na representação de bom e de mau aluno.

Tabela 1 – Pontuação dos atributos considerados mais relevantes para caracterizar o “bom aluno” e o “mau aluno”, considerando a frequência e a ordem de importância

	Atributos	Professoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bom aluno	Com apoio familiar	5	4	5			5	2		5	4	30
	Boa aprendizagem	3	5			3	4	3	4	3	3	28
	Ativo	2	3	3	4	5		5	3			25
	Caprichoso		2	1	5	4	3	4	2	2	1	24
	Inteligente	4			1	2			5	4	5	21
	Calmo		1	4	2					1	2	10
	Ritmo rápido			2				1	1			04
	Dependente				3							03
	Agitado					1						01
Mau aluno	Sem apoio familiar	5	5				5		2	4	4	25
	Problemas familiares		4	5				1	5	3	5	23
	Disperso	2	3		3	5	2		3	2	1	21
	Agressivo			4	5	1		2		5	3	20
	Bagunceiro			2	4	3		3		1	2	15
	Agitado			3	2		1	5				11
	Dependente		1			4	4					09
	Dificuldade na aprendizagem	3		1			3					07
	Dificuldade na comunicação		2					4	1			07
	Imaturo	4				2						06
	Isola-se								4			04

Por isso, neste artigo, analisaremos apenas as falas das professoras que se referem a esse atributo, tentando buscar, nos diferentes significados presentes em seus discursos, a existência de racionalidades contraditórias.

A multiplicidade de significados de apoio familiar

A partir de agora, buscaremos entender a forma como os saberes das professoras, no que se refere ao atributo “apoio familiar”, dão sentido e se inserem na trama de significados que envolvem a representação social do “bom aluno”, influenciando as expectativas que elas constroem acerca de seus alunos e norteando as suas explicações sobre as dificuldades de aprendizagem dos mesmos. Nossa preocupação é demonstrar como esses múltiplos sentidos compõem um mesmo campo representacional, que acaba reforçando algumas posturas das professoras ante seus alunos e, ao mesmo tempo, eliminando outras.

Para Jovchelovitch (2000):

(...) velhas e sedimentadas representações competem com novos significados – novas representações em *potentia* – e as vencem. Este processo é um exemplo robusto de como relações de poder trabalham em campos simbólicos, definindo o que deve e o que não deve tornar-se parte de representações sociais. (pp. 168-169)

Num primeiro momento, percebe-se claramente que as professoras pesquisadas referem-se ao apoio familiar como um aspecto primordial para que a aprendizagem escolar possa se efetivar, sem, necessariamente, terem uma idéia clara do que seria esse apoio familiar. Algumas referem-se a ele em termos amplos, como a família cumprindo o seu papel, ou seja, a família é vista como uma instituição que é o pilar da sociedade.

“Hoje em dia, com tudo que está aí, com mídia, com música, com muitos valores invertidos, a família é o centro de tudo.” (Prof. 1)

O sucesso da família como transmissora dos valores socialmente aceitos pressupõe a existência de um núcleo familiar bem estruturado e sem conflitos, ou, pelo menos, que saiba lidar com (ou camuflar) esses conflitos.

“A gente vê que a base de tudo está na família. Quando tem alguma falhazinha em alguma coisinha lá na família, a criança vai refletir em sala de aula, e aí é com bagunça, com inquietação, com falta de atenção.” (Prof. 1)

"Eles [referindo-se a três alunos com dificuldades] são mais de briga, agressão física. Eles já vêm de uma família gravemente desestruturada." (Prof. 4)

"Ele [aluno] não tem limites, sabe? A gente vê que ele não tem limites. É bem largado. Ela [a mãe] deve fazer o serviço da casa e não dá nem bola pro guri." (Prof. 3)

Isso nos remete à representação social da família ideal burguesa, aquela família nuclear, tradicional, na qual o pai é um provedor ausente, mas que determina o que é certo e o que é errado, o que é permitido e o que é proibido e a mãe tem tempo, condições econômicas, tranqüilidade e informação para dedicar-se exclusivamente à educação dos filhos. De acordo com Oliveira (2002), os professores

(...) desprezam as diversas formas de arranjo familiar vigentes hoje, mantendo a imagem de uma família nuclear – na qual o pai cuida de prover os recursos necessários à sobrevivência física e a mãe é a grande responsável pela educação da prole e pela harmonia cotidiana – como o ambiente correto para o bom desenvolvimento infantil. Separações de casais, famílias monoparentais, uniões informais, uniões homossexuais, etc. são consideradas perigosas ao bom desenvolvimento psíquico e moral das crianças. (p. 176)

Se a família da criança não se encaixa nessa representação, ela passa a ser vista como a principal (se não a única) responsável pelos problemas enfrentados pelas crianças na escola.

"A mãe dele bate nele. Ela é bem gorda, sabe? Bem forte e tem uma baita tatuagem assim, no braço. Aquele dia ela veio com uma camiseta porque estava calor, uma bermuda, aquelas de cotton, sabe? Não dá para acusar também, mas ela pode estar envolvida com drogas. Desconta tudo no menino quando está com raiva e só o pai que trabalha fora." (Prof. 4)

Portanto, para as professoras, os problemas apresentados na escola sempre têm sua origem em questões familiares. Isso significa que cabe à família assegurar a transmissão, para as novas gerações, dos valores do grupo social e garantir o equilíbrio emocional das crianças, o que corresponde ao tipo I de envolvimento familiar, na tipologia de Epstein (apud Brandt, 1989) acima citada.

No entanto, para as professoras, o significado de apoio familiar exige mais do que isso: a família passa a ser vista também como responsável pela transmissão dos valores e normas estabelecidos na e pela escola, ou seja, preparar as

crianças para assimilarem a cultura da escola, reproduzindo no contexto doméstico a cultura própria do contexto escolar.

"A maior dificuldade que eu estou encontrando em sala é a falta de limites, né? Eles vieram sem regras, sem nada. Assim, não sabem a hora de falar, de conversar, de fazer atividades em grupos, eles estão sempre falando e com isso eles perturbam o andamento da aprendizagem, porque não prestam atenção, não escutam direito. Até porque, quando eu estou explicando, eles param, sabe? Mas depois, na hora das atividades, eles fazem, mas eles falam, falam, falam..." (Prof. 5)

"A dificuldade maior que eu vejo assim, pelo comportamento deles, né... é a falta de limites, de respeito." (Prof. 7)

"Desde pequena já é essa relação. Então a mãe é muito centrada na menina, faz todas as vontades da menina. Se ela tiver vontade, interesse pela escola, quem sabe vai se sair bem (na primeira série). Mas se continuar assim, de querer escapar, de ficar em casa vendo filminho, que ficar brincando é mais interessante, daí também eu vejo que vai ser difícil para ela a rotina escolar, as tarefas e tudo." (Prof. 1)

Em outras palavras, espera-se que a família esteja a serviço da escola, o que corrobora os resultados encontrados por Bhering e Bombardelli (2002). Isso mostra que as concepções dessas professoras de pré-escolar, no que se refere ao envolvimento de pais, não são diferentes das percepções das professoras de séries mais avançadas entrevistadas por Bhering. Portanto, as professoras parecem atribuir à pré-escola o mesmo papel de escolarização que atribuem à escola de um modo geral.

Além disso, mesmo quando a família se encaixa na representação de família nuclear, aparentemente sem violência ou grandes conflitos no casal, a mãe ainda é culpabilizada por assumir ocupações não diretamente relacionadas ao seu papel de mãe, pois isso não lhe deixa tempo para dar atenção aos filhos nos assuntos relativos às "coisas da escola". Essa representação é certamente incompatível com a realidade das próprias professoras, muitas delas mães que trabalham fora o dia todo. Mas elas parecem não se dar conta disso quando, implicitamente, culpabilizam as mães trabalhadoras pelos problemas escolares dos filhos:

"Esse menino aqui, a mãe dele trabalha, ela tem uma facção. Então isso também deve estar atrapalhando. Ela deixa os brinquedos lá, a televisão e vai trabalhar. Ela trabalha em casa, só que ela não tem tempo de parar a costura e ir lá atender o menino. O pai também trabalha fora." (Prof. 3)

Desta forma, nas relações entre a escola (representada sobretudo pelas professoras) e as famílias dos alunos, se constrói/reproduz uma representação de

família na qual esta é, ao mesmo tempo, a origem e a solução de todos os problemas enfrentados pelas crianças na escola.

“Hoje em dia, com tudo que está aí, com mídia, com música, com muitos valores invertidos, a família é o centro de tudo. Então, a gente vê naquela criança com bom apoio familiar, pode ser até que o ritmo dele seja mais lento, mas ele acaba se superando, ele vai numa boa.” (Prof. 1)

Na medida em que a família passa a ser responsável pelas “coisas da escola”, em momento algum esta é passível de questionamentos. Chegamos, então a uma situação curiosa: os problemas da escola não dizem respeito à escola e sim à família. Isso inclui os problemas de aprendizagem:

“Esse menino [com dificuldade de aprendizagem] tem problemas sérios em casa. Eu já conversei várias vezes com o pai e com a mãe. A mãe dele está desempregada, o pai está separado da mãe, o pai bebe e bate nela e nas crianças. Esse menino bloqueou, ele não fala mais nada. Muito difícil ele sorrir para ti.” (Prof. 6)

É interessante verificar que, no discurso dessa professora, está presente um saber que tem sua origem em teorias produzidas pela ciência, mais precisamente pela psicologia, e que dizem respeito à relação entre a afetividade e a cognição: muitas das dificuldades de aprendizagem podem ter sua origem em conflitos afetivos não resolvidos. A professora utiliza até o termo “bloqueou”, que faz parte do jargão das teorias psicodinâmicas, embora, provavelmente, ela não tenha consciência disso. Desta forma, o saber científico passa a ser utilizado para legitimar essa transferência de responsabilidade da escola para a família, no que se refere às dificuldades de aprendizagem. Assim, a idéia de que a falta de apoio familiar e problemas familiares são as principais causas das dificuldades de aprendizagem é quase que uma unanimidade entre o grupo entrevistado, o que explica que “apoio familiar” seja uma das dimensões mais cristalizadas na representação do “bom aluno”.

Entretanto, responsabilizar a família pelo desempenho escolar das crianças vai ainda mais além do que esperar que ela transmita normas e valores próprios da cultura escolar e garanta o equilíbrio emocional das crianças. Espera-se agora que a família transmita os conhecimentos científicos, atribuição que, antes, era reservada à escola. A atribuição desse novo papel à família torna a idéia de “apoio familiar” especialmente perversa, por ser ainda mais discriminatória das crianças provenientes de famílias carentes, com baixa escolaridade. Na representação das professoras, elas continuarão sendo famílias inadequadas ou omissas, mesmo que se encaixem na representação de família

nuclear burguesa, com o pai trabalhando e a mãe em casa, cuidando carinhosamente das crianças.

"...aí eu disse para a coordenadora: ou a mãe é analfabeta ou a mãe deve estar trabalhando o dia todo fora." (Prof. 3)

Portanto, a falta de escolaridade faz com que os pais sejam vistos como despreparados e pouco competentes para educar seus filhos. Isso fica muito claro nas seguintes falas:

"Eu acho que talvez em casa, eu não conheço muito bem a família, não... mas talvez já não tenha tanto contato com livros, com revistas, com material pedagógico. E tudo isso dificulta. Creio que seja por isso que ele [aluno] tenha dificuldade." (Prof. 2)

"Eu já conversei com a mãe desse menino [o apontado pela professora como sendo o que tem maior dificuldade de aprendizagem da turma dela], mas a mãe é analfabeta. A mãe não tem estudo. Então, decerto não tem estímulo em casa pra, de repente, estar escrevendo o nome dele. Então ele próprio não tem estímulo de alguém. Ele não vê a mãe lendo, não vê a mãe escrevendo, então qual o incentivo para ele ler?" (Prof. 10)

Portanto, pais analfabetos constituem um estorvo à ação das professoras, ou seja, as professoras já esperam encontrar uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos pais e o sucesso escolar dos filhos, o que torna natural o fracasso das crianças mais carentes, provenientes de famílias não escolarizadas. Mais uma vez, algumas descobertas científicas legitimam essas expectativas, já que tem sido observado em vários estudos que as crianças têm mais sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita quando os pais lêem e escrevem diante delas e, sobretudo, quando lêem, com elas, livros de literatura infantil, com bastante frequência. Na medida em que fatores culturais são identificados como a causa do insucesso escolar de algumas crianças, o papel e a ação da escola (e da própria professora) continuam não sendo questionados.

A transferência da responsabilidade pela escolarização das crianças para as famílias é traduzida, em termos práticos, como o auxílio que os pais devem dar aos seus filhos em casa no que se refere aos deveres, trabalhos e outras atividades solicitadas pela professora. Porém, para as professoras, esse auxílio não deve ser o "fazer pela criança", mas ensiná-la a fazer. Ilustraremos esse aspecto através de algumas falas:

"A tarefa, eu vejo que tem dias que não vem com a letra dele. Até o pintar, porque o pintar dele é de um tipo. A tarefa então, a gente vê que não é ele que está fazendo. Ele traz feito de casa, mas alguém que faz, então ele não tem ajuda mesmo..." (Prof. 3)

"Só que tem pai que quer proteger seu filho e fica fazendo as coisas para ele e isso não é legal, né? Mas isso vai ser colocado tudo hoje no conselho de classe." (Prof. 5)

O que está implícito nessas falas é a expectativa das professoras, de que os pais atuem como mediadores junto a seus filhos na realização dos deveres escolares. A noção de mediação advém, provavelmente, da teoria de Vygotsky, que essas professoras estudaram no curso de Pedagogia e serve de referencial para os cursos de formação continuada. O interessante é verificar que elas esperam que os pais ponham em prática ações pedagógicas que elas mesmas não têm clareza de como realizar na sala de aula.

A "missão" que as professoras esperam que os pais possam cumprir parece estar muito além do que a maioria das famílias pode ou está dispostas a realizar, sobretudo as famílias de classe popular, que freqüentam a escola pública brasileira. A realidade sociocultural da maioria dessas famílias não permite tal envolvimento com as questões escolares. Percebe-se, então, que algumas vezes a escola demanda certas posturas e atitudes dos pais às quais estes não conseguem ou não querem corresponder.

Além disso, esse comportamento dos pais pode estar baseado em idéias preconcebidas, fundamentadas em sua história de vida e em suas expectativas acerca do processo de escolarização dos próprios filhos. Essas idéias não foram mencionadas pelas professoras, o que leva a suspeitar que não exista uma maior preocupação delas em discutir com os pais o tipo de colaboração que poderia existir entre eles ou até mesmo em esclarecer a importância e os objetivos das tarefas que solicitam para as crianças. Oliveira (2002), ao referir-se à necessidade de parceria entre a escola e a família, defende que os professores reconsiderem a estrutura e o modelo de família ideal, a família nuclear típica da cultura burguesa.

Poderíamos acrescentar que é necessário reconsiderar, também, a estrutura e o modelo de escola. Se a representação de família é determinante das expectativas das professoras no que se refere ao apoio familiar, a representação de escola (e de pré-escola) que circula entre as famílias e entre as professoras também afeta essas expectativas. Uma queixa das professoras, em se tratando da relação escola/família, é sobre a falta de valorização da escola pelos pais. Para elas, os pais não dão a devida importância ao trabalho realizado na escola e, algumas vezes, chegam a desautorizar as professores diante dos alunos. Segundo elas, isso acontece principalmente por se tratar da pré-escola, em que os pais associam o trabalho desenvolvido apenas com o lúdico. Percebe-se isso nas seguintes falas:

“Quando a gente vê que a família não dá muita atenção, não cobra deveres, não dá aquele incentivo, né... então a gente pergunta: ‘olha, eu mandei os trabalhinhos, a mãe viu? O pai assinou?’ ‘não, a minha mãe disse que isso aqui é uma porcaria, que pode jogar fora.’ Tem criança que me conta que amassa os trabalhos e joga fora quando leva para casa.” (Prof. 3)

“Este menino nós já conversamos com a mãe e em algumas falas da mãe dele, a gente nota pouco interesse, sabe? Daí eu conversei com a mãe e a mãe colocou assim: ‘não, prézinho não tem importância. O que conta mesmo é a primeira série’. Daí eu falei: ‘meu Deus, jogou o trabalho da gente todo na lata do lixo’. E assim... ela tendo esse tipo de fala, sabe-se lá o que ela fala pro menino em casa: ‘ahh, prézinho você faz o que você quer.” (Prof. 1)

“Tipo um dia: eu coloquei ele {aluno} de castigo. Quando a mãe veio buscar, ele falou: ‘a professora me botou de castigo’. Aí a mãe veio tirar explicações. Eu assim: ‘não, ele não ficou de castigo, ele ficou para refletir em tudo o que ele estava atrapalhando os amiguinhos e os amiguinhos não estavam conseguindo fazer as coisas.” (Prof. 8)

Nesses depoimentos está implícita a percepção das professoras de que os pais não consideram que a pré-escola desempenha uma função pedagógica, o que não seria de admirar, pois ainda não existe um consenso, nem mesmo entre os especialistas da área, sobre o papel da educação infantil. Embora em Blumenau as turmas de pré-escola sejam parte do ensino fundamental, isso não acontece na maioria dos municípios e, provavelmente, essa organização não está clara para os pais. Assim, enquanto as professoras consideram que as crianças devem ser escolarizadas, provavelmente os pais continuam esperando apenas que elas sejam bem cuidadas, que sejam entretidas em um lugar seguro para eles poderem trabalhar despreocupados. Essa diferença de concepções sobre o papel da pré-escola torna ainda mais irrealistas as expectativas das professoras, explicitadas acima, em relação ao apoio familiar. Além disso, as falas acima sugerem que as professoras consideram que a aprendizagem escolar é um valor que compete a elas oferecer às crianças, mesmo quando elas esperam que os pais também contribuam efetivamente para essa aprendizagem.

Desta forma, do ponto de vista das professoras, existe um conflito entre as representações delas e as dos pais sobre a pré-escola, o que as leva a considerar que existe pouca valorização da escola pela família. Além disso, as funções que as professoras atribuem às famílias e que estão imbricadas no conceito de “apoio familiar” pressupõem a existência de famílias ideais, sintonizadas com os interesses e necessidades da escola e disponíveis para se colocarem a seu serviço.

Essas representações de família ideal se chocam com a percepção das famílias reais dos alunos, o que leva as professoras a considerarem que os pais estão delegando muitas funções para a escola, funções que tradicionalmente julgam não caber a elas.

“Eu noto que ultimamente os pais não estão dando tanta importância para a escola, está ficando tudo nas costas dos professores. E é geral, não só aqui, pois eu converso com colegas de outras escolas e a gente vê que está tudo jogado nas costas dos professores. As responsabilidades estão passando para nós.” (Prof. 1)

“Dar importância para a escola” significa, aqui, estabelecer limites e preparar a criança para se inserir na cultura, ou melhor, ajustar-se à disciplina escolar – que, como visto acima, é um dos significados implícitos na expressão “apoio familiar”. Assim, não é surpreendente que as mesmas professoras que esperam que os pais dêem conta da aprendizagem escolar dos filhos se sintam sobrecarregadas com o que elas consideram ser papel dos pais.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa mostraram que as famílias são bastante criticadas pelas professoras quando estas refletem sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Observa-se claramente, no discurso das professoras, uma cisão entre aquilo que elas julgam ser o exemplo de uma família ideal e os diversos arranjos familiares que existem na realidade atual. Exigir, por exemplo, como condição para a aprendizagem, a presença constante da mãe para dar apoio ao bom desenvolvimento escolar dos alunos, é ignorar que a realidade socioeconômica atual nem sempre permite que a mãe deixe de trabalhar fora ou que o único provedor da família seja o pai, como acontecia tradicionalmente no passado. A escola também pressupõe que os pais dos seus alunos tenham tido a escolarização necessária para auxiliar seus filhos sempre que a situação requeira.

O professor sonha com uma família ideal, ou seja, com pais presentes, preocupados com a educação dos filhos, provedores de suas necessidades básicas, físicas e emocionais. Como o que encontra em sala de aula é muitas vezes um situação diferente da almejada, assusta-se e fica perplexo com o que vê. (Mantovani, 2001, p. 138)

Para Charlot (2000, p.17), “afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais” tem, ainda hoje, ampla difusão no meio educacional. Tal concepção tem suas conseqüências. Em primeiro lugar, as diferenças sociais e culturais passam a ser vistas como falta e, mais precisamente, a falta está sempre do lado do aluno e da sua família, isto é: faltam-lhe as condições necessárias para alcançar uma aprendizagem “satisfatória”, faltam os recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendiz e o professor fossem eficazes. Portanto, quem é deficiente é o aluno e a sua família. Esse autor propõe que se deve buscar compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e não procurar o que falta para construir um aluno bem-sucedido, destacando que “a posição dos filhos não é ‘herdada’, à maneira de um bem que passasse de uma geração a outra por uma vontade testamental” (p. 22), mas que ela é produzida por um conjunto de práticas sociais. Assim, coloca-se em questão a crença de que os alunos de famílias populares fracassam na escola por um predeterminismo social que vê, na origem da família, a explicação para tal situação.

Entretanto, os diferentes significados que emergem das falas das professoras entrevistadas, quando se referem ao apoio familiar, reafirmam as mesmas racionalidades que vêm sendo desveladas desde a década de oitenta. Percebe-se, a partir da análise dos dados desta pesquisa, que as relações família-escola ainda são determinadas por aquilo que as professoras pensam que seriam obrigações dos pais, cujo cumprimento facilitaria a atuação delas no que se refere à aprendizagem escolar dos alunos. Esse ponto de vista leva as professoras a se sentirem sobrecarregadas, achando que estão sendo forçadas a assumir todas as funções de educação, inclusive as que seriam de responsabilidade da própria família e passam a sentir-se não apoiadas pelos pais e sozinhas nessa tarefa. Como consequência dessa percepção, as professoras acabam sentindo-se vítimas de uma situação para a qual pouco podem contribuir no sentido de mudanças. Assim, o aumento de demanda em relação ao seu trabalho é um sentimento freqüentemente apontado por elas, que o consideram fruto da desestruturação familiar. Cria-se um “jogo de empurra” que acaba com qualquer possibilidade de parceria que deveria existir entre a escola e a família. De acordo com Oliveira (2002),

Infelizmente, tem-se observado que a co-responsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes. Os professores declaram-se insatisfeitos por aquilo que entendem ser ausências e descompromissos dos pais com os filhos. E se aborrecem quando os pais contestam o trabalho da instituição e buscam controlar o que é proposto a seus filhos. (p. 177)

Assim, as professoras parecem não considerar a possibilidade de absorver o potencial dos pais no que se refere aos cuidados com as crianças (vide Epstein, Tipo 1, acima citado). É dito potencial porque parece que nem sequer os pais podem se fazer presentes diante de concepções tão bem estabelecidas e exercitadas no dia-a-dia dessas professoras.

Desta forma, constata-se que o sistema escolar, apesar de todas as discussões teóricas e evidências empíricas, não foi ainda alterado de forma a acompanhar as novas demandas. Uma dessas demandas inclui o envolvimento de pais de maneira mais efetiva e produtiva, deixando as diferenças e discordâncias como temas geradores de parceria e não de desencontros. Se não for encarado assim, a escola continuará sendo incapaz de lidar com as diferenças culturais, naturalizando o fracasso escolar e cristalizando a concepção de que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida e da falta do apoio familiar.

A tipologia de envolvimento de pais apresentada acima propõe uma reflexão sobre a necessidade de se considerar uma multiplicidade de papéis nas relações entre a escola e as famílias, principalmente quando levanta diferentes possibilidades para o envolvimento de pais (Epstein, 1992; Hornby, 1990).

Uma parceria eficaz com as famílias implica um reconhecimento da real situação das mesmas (Hornby, *ibid.*), envolvendo uma reflexão sobre os próprios valores e uma reelaboração de sentimentos com relação às crianças e suas famílias, visto que "(...) a tarefa de educar sempre implica representações e valores culturalmente definidos e incorporados às práticas dos educadores" (Oliveira, 2002, p. 179). Além disso, conforme Hornby (1990) ressalta, numa só escola, recebemos os mais diversos tipos de organizações familiares no que se

refere a sua estrutura, valores, crenças, profissões, *hobbies*, interesses e estilos de lidar com os filhos. Cada uma dessas famílias, provavelmente, tem potencial e possibilidades de colaboração diferentes – algumas querem e podem ajudar, outras têm limitações de diversas ordens que as impedem de estabelecer uma parceria mais efetiva e, ainda outras, querem mas não conseguem colaborar para a formação dessa parceria. Ainda assim, a parceria pode se tornar viável se o corpo docente e de especialistas da escola compreender essa parceria como uma evolução das práticas e contatos com os pais, desenvolvendo a flexibilidade necessária para incluir todos no processo educativo das crianças.

Resumo

Este trabalho se propõe a desvelar os diferentes significados atribuídos por professoras de pré-escola ao que elas consideram “apoio familiar” quando explicitam suas representações de “bom aluno”. Esses significados envolvem diferentes racionalidades referentes às concepções de família, ao papel da escola e ao envolvimento de pais na escolarização dos seus filhos. A coleta de dados foi realizada com dez professoras do primeiro ano do primeiro ciclo (pré-escola) de escolas públicas municipais da cidade de Blumenau, SC. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais que foram iniciadas utilizando o Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM (Roazzi, 1995). Os resultados mostraram que as famílias são bastante criticadas pelas professoras, que as vêem como a origem e a solução de todos os problemas enfrentados pelas crianças na escola. As falas das professoras revelam que as escolas apenas consideram duas possibilidades de envolvimento dos pais, não levando em conta as necessidades e disponibilidade dos mesmos.

Palavras-chave: apoio familiar; representação social; envolvimento de pais; pré-escola.

Abstract

This article aims to show the different meanings given by teachers to what they call “family support” when they express their representations of the “good pupil”. These meanings involve different rationalities which refer to conceptions of family, the role of the school, and the parents’ involvement in their children’s schooling. Data collection was carried out with ten teachers of year one (preschool) of municipal schools in the city of Blumenau, state of Santa

Catarina. Data were collected through individual interviews that were started by using the Multiple Classification Procedure (Roazzi, 1995). Results show that the families are quite criticized by the teachers, who see them as the onset of and the solution to all the problems faced by the children at school. The teachers' speech shows that the schools consider just two possibilities of parents' involvement, without taking into account their needs and availability.

Key-words: family support; social representation; parents' involvement; preschool.

Resumen

Este trabajo se propone a mostrar los diferentes significados atribuidos por las maestras de la preesuela a lo que ellas consideran como "apoyo familiar" cuando explicitan sus representaciones de "buen alumno". Estos significados abarcan diferentes racionalidades que se refieren a las concepciones de la familia, al papel de la escuela y al compromiso de los padres en la escolarización de sus hijos. La colecta de los datos fue realizada con diez profesoras del primer año del primer ciclo (preesuela) de escuelas públicas municipales de la ciudad de Blumenau – SC. Los datos fueran colectados por medio de entrevistas individuales y se utilizó el Procedimiento de Clasificaciones Múltiplas – PCM (Roazzi, 1995). Los resultados muestran que las familias son muy criticadas por las maestras, que las ven como el origen y la solución de todos los problemas enfrentados por los niños en la escuela. Las palabras de las maestras revelan que las escuelas solamente consideran dos posibilidades de comprometimiento de los padres, no considerando las necesidades y la disponibilidad de ellos.

Palabras claves: apoyo familiar; representación social; compromiso de los padres; preesuela.

Referências

- Anadon, M. e Machado, P. B. (2001). *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador, Editora Uneb.
- Bhering, E. e Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos De Pesquisa*, março, n. 106, pp. 191-216.
- Bhering, E. e Bombardelli, T. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, pp. 63-74.

- Bhering, E. (2002). Teachers' and Parents' Perceptions of Parent Involvement in Brazilian Early Years and Primary Education. *International Journal of Early Years Education*, v. 10, n. 3, pp. 227-241.
- Brandt, R. (1989). On Parents and Schools: A Conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, pp. 24-27.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Epstein, J. (1990). School and Family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, v. 1-2, pp. 99-126.
- Epstein, J e Dauber, S. (1991). School Programs and teachers practices of parent involvement in inner-city elementary and middle school. *The Elementary School Journal*, v. 91, n. 3, pp. 289-303.
- Epstein, J. (1992). School and Family partnership. In: Alkin, M. (ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. 6th Edition. New York, MacMillan, p. 1.151.
- Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 7-17, fev.
- Gama, E. M. P. (1991). As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 72, n. 172, pp. 356-384. Brasília, D. F.
- Gettinger, M. e Guetschow, K. W. (1998). Parental Involvement in Schools: Parent and Teachers' perceptions of Roles, Efficacy and Opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, vol. 32, n. 1.
- Hornby, G. (1990). The Organization of Parent Involvement. *School Organization*, v. 10, n. 2 e 3, pp. 247-252.
- Jovchelovitch, S. (2000). *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- _____. (2001). Curso de extensão promovido pelo Curso de Mestrado em Educação da FURB. Blumenau.
- Madeira, M. C. (1991). Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 72, n. 171, pp. 129-144. Brasília, D. F.
- Mantovani, M. C. (2001). *Professores e alunos problemas: um círculo vicioso*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar.

- Oliveira, Z. R. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez Editora.
- Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, 1, 1-27.
- Sá, C. P. (1996). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, UERJ.

Anelise Donaduzzi,

Mestre em Educação

Psicopedagoga clínica, professora do curso de Fonoaudiologia – Univali

E-mail: anedona@terra.com.br

Eliana Bhering

Doutora em Educação

Professora do Mestrado em Educação – Univali

E-mail: eliana.bhering@terra.com.br

Maria Helena Cordeiro

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento

Professora do Mestrado em Educação – Univali

E-mail: mhcordeiro@hotmail.com