**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA ROBERTA BORSATO

Relação escola e família: uma abordagem psicodramática

**São Paulo
2008**

CLÁUDIA ROBERTA BORSATO

Relação escola e família: uma abordagem psicodramática

Tese apresentada a Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, teorias de ensino e
práticas escolares
Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Dupas Penteado

**São Paulo
2008**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.026
B738r

Borsato, Cláudia Roberta
Relação escola e família: uma abordagem psicodramática /

Cláudia Roberta Borsato; orientação Heloísa Dupas Penteado.

São Paulo: s.n., 2008.

187 p.: tabs. ; anexo ; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Relação escola-família 2. Psicodrama 3. Formação continuada de professores 4. Comunicação interpessoal – Educação I. Penteado, Heloísa Dupas, orient.

CLÁUDIA ROBERTA BORSATO
Relação escola e família: uma abordagem psicodramática

Tese apresentada a Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, teorias de ensino e
práticas escolares

Aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao meu querido pai Luis, pela grande força, sempre presente em meus pensamentos.

À minha querida mãe Edna, por todo cuidado, atenção, paciência e dedicação, colaborando sempre com a realização dos meus sonhos.

À minha querida irmã Fabiane, por estar sempre por perto em todos os momentos que precisei, sendo eles bons e ruins, pelo apoio, carinho e por todo o amor.

Ao Celso, meu amor, por toda compreensão, dedicação, companheirismo, por acreditar em mim e por estar sempre ao meu lado de forma paciente e carinhosa.

Ao querido Raúl, pela amizade, pelo carinho, pela doçura e pela torcida.

Ao Vivi, meu querido amorzinho, por todos os momentos de muita alegria e carinho.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Heloísa Dupas Penteado, meus especiais agradecimentos, pela competência e genialidade com que orientou este trabalho.

À Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, pela oportunidade e apoio na realização do curso de doutorado.

À Secretaria de Pós-Graduação e a todos os funcionários pela colaboração e atenção prestados.

Aos professores e pais do grupo psicodramático, pelos momentos reflexivos, pelas trocas valiosas e disposição na busca da parceria escola-família. Muito obrigada pela oportunidade.

À Direção e Coordenação da escola pesquisada que proporcionaram espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao amigo e professor Antônio dos Santos Andrade pelo meu Encontro com o psicodrama, pelas contribuições valiosas e sempre muito oportunas.

Às professoras Maria da Graça Jacintho Setton e Elisa Maria Parahyba Campos pelas ricas contribuições durante o exame de qualificação.

À Fabiane Borsato, meu imenso agradecimento, pela revisão da tese.

À professora e amiga Anna Maria, por ter aceitado tão prontamente desencadear conversas sobre o projeto e por abrir caminho para o meu contato com a escola pesquisada.

À professora e amiga Karen que tanto contribuiu com a continuidade do grupo psicodramático e desenvolvimento das dramatizações, como Ego Auxiliar. Agradeço muito toda ajuda e carinho.

Sê espontâneo! Anima-te a cria! Não tomes a minha obra como dogma, porque estarás traindo a sua essência; toma-a como encontro, transforma-a, não a deixes morrer nas garras da conserva cultural!

Jacob Levy Moreno

RESUMO

BORSATO, C. R. **Relação escola e família: uma abordagem psicodramática**. 2008. 187 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

A presente pesquisa tem como objetivo a promoção da compreensão recíproca dos papéis de professores e pais na articulação das relações escola-família, para a qualificação da prática docente em benefício da educação dos alunos. A literatura especializada sobre o tema, bem como as experiências educacionais dessa pesquisadora evidenciam que, na atualidade, escola e família são parceiros não assumidos na vivência do processo ensino-aprendizagem. Professores e pais necessitam participar em conjunto e de maneira colaborativa do processo ensino-aprendizagem, meta a ser alcançada pela educação escolar. É preciso que haja troca de informações sobre o aprendiz e constante diálogo sobre o processo ensino/aprendizagem escolar para a construção de uma nova relação baseada na mobilização de pais e professores pela causa comum: o sucesso dos alunos. O que se encontram ainda hoje, com grande frequência, são relações burocráticas entre escola e família, em que pais são chamados para reuniões escolares apenas para serem informados dos resultados de avaliação de aprendizado de seus filhos, ocasião em que professores informam e pais desempenham o papel de ouvintes, especialmente quando se trata de população carente e de baixa escolaridade, como é o caso da escola focalizada nesta pesquisa. Além disso, nessas ocasiões, pais e professores responsabilizam-se reciprocamente pelo insucesso escolar da criança. A hipótese de pesquisa é a de que a construção do trabalho conjunto entre professores e pais, a consolidação da parceria escola e família podem gerar superação de atitudes defensivas e acusativas de ambas as partes, dando início a um processo participativo e colaborativo entre as duas instituições, em que a comunicação escola-família resulte em pais bem informados sobre os significados dos procedimentos escolares e em professores dotados de dados sobre seus alunos que lhes possibilitem a construção de uma prática pedagógica adequada aos “alunos reais” com que trabalham. Para o alcance de tal objetivo realizamos uma pesquisa-ação, utilizando a metodologia psicodramática, em busca de construção e desenvolvimento da parceria entre as duas instituições educativas, escola e família, promovendo desta forma, um processo de formação continuada de professores. Foram realizadas sessões psicodramáticas que obedeceram ao seguinte critério: no momento inicial, formamos dois grupos, de professores e de pais, separadamente para, em momento posterior, reunirmos professores e pais em sessões com um grupo único. Nestes encontros regulares, foram propostos exercícios de introspecção/reflexão, com o objetivo de levar os participantes à dramatização de suas relações e práticas educativas no espaço psicodramático, a fim de refletir na e sobre elas, levando-os a re-significarem a importância desta relação escola/família de forma a poderem atuar para o favorecimento desta. Dentre os resultados, foi possível verificar que a metodologia psicodramática de pesquisa promoveu o exercício da docência reflexiva, criando um espaço de trocas entre os professores, entre professores e pais, e entre a equipe escolar; favoreceu a compreensão e a valorização, tanto dos professores quanto das famílias, da parceria entre escola e família como benefício ao processo de ensino-aprendizagem; deu origem a iniciativas de criação de um espaço de comunicação de experiências pedagógicas entre professores, e entre professores e pais.

Palavras-chave: relação escola e família; metodologia psicodramática de pesquisa; formação continuada de professores; comunicação escolar.

ABSTRACT

BORSATO, C. R. **School-family relationship: a psychodramatic approach**. 2008. 187 p. Thesis (Doctorship), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

This research aims the promotion of the reciprocal comprehension of the roles displayed by teachers and parents in the school-family relationship enunciations for the qualification of the practical instruction in benefit to the students' education. Specialized literature about the topic, as the educational experiences of this researcher, presents that nowadays school and family are not assumed partners during the teaching development process. Teachers and parents need to participate together and collaboratively in this process, as the main goal in behalf of the scholar education. Exchanging information about the pupils and constant conversation about the teaching development process are needed to provide the construction of a new relationship based on the parents and teachers mobilization by the common cause: the student's success. It is still frequently noticed the bureaucratic relationships between school and family. Parents are asked to attend to scholar meetings just to be informed about their children evaluation results, developing an auditor role while the teachers simply inform them. It is specially observed when the focused school brings a lower level education context, as the one this study reports. Besides, in these occasions, parents and teachers are reciprocally responsible by the scholar failure of the child. This research hypothesis is that the construction of a joint work between teachers and parents and the consolidation of the school-family partnership can result in a overcome of defensive and accusative attitudes between them, starting a participative and collaborative process between these two institutions, where the school-family communication can produce well-informed parents about the meaning of the scholar procedures and teachers that hold all the data about their "real students", enabling the construction of a suitable pedagogical practice to them. To reach this aim, an action-research was performed, making use of the psychodramatic methodology, inquiring the construction and development of the partnership between these two educative institutions – school and family -, and also promoting a teachers' continuous formation process. Two psychodramatic sessions were performed and obeyed the following criteria: at the initial moment we formed two groups: teachers and parents separately. The following sessions were, thus, prepared to be with just one group. In these regular meetings, reflection and introspection exercises were proposed with the objective to carry the participants to the dramatization of their relations and educative practices in the psychodramatic space, leading to the reflection on and about them. Also, they were leaded to reestruturate the meaning and importance of the school-family relationship, so that they could start to act on account of it. Among the results, it was possible to check that the psychodramatic methodology of the research promoted the reflexive instruction practice by the creation of a space of exchanging information between teachers, teachers and parents and the school team. It also encouraged the teachers and families comprehension and valorization, as the partnership between school and family as a benefit for the teaching development process. Finally, it guided the creation of a space reserved for the communication of pedagogical experiences between teachers, teachers and parents.

Keywords: school-family relationship, psychodramatic methodology; teachers' continuous formation; scholar communication.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
 1 SOCIEDADE TECNOLÓGICA, ESCOLA E FAMÍLIA	 15
1.1 SOCIEDADE TECNOLÓGICA E CONSERVA CULTURAL	15
1.2 BREVE PERCURSO DA ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO FAMÍLIA	21
1.3 BREVE PERCURSO DA ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLA	25
 2 A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	 28
2.1 RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA	28
2.2 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR	43
2.3 A COMUNICAÇÃO ESCOLAR	52
 3 A ABORDAGEM PSICODRAMÁTICA	 55
3.1 O PSICODRAMA	55
3.2 A TEORIA DOS PAPÉIS NO PSICODRAMA	59
3.3 O PSICODRAMA COMO MÉTODO DE PESQUISA	62
3.4 O PSICODRAMA COMO MÉTODO DE ENSINO	64
3.5 TÉCNICAS PSICODRAMÁTICAS	65
 4 METODOLOGIA DE PESQUISA	 70
4.1 OBJETO, OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	70
4.2 CAMPO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	71
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
4.3.1 PESQUISA QUALITATIVA	75
4.3.2 PESQUISA-AÇÃO	76
4.3.3 METODOLOGIA PSICODRAMÁTICA DE PESQUISA	78
4.4 COLETA DE DADOS	80
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	83
 5 RESULTADOS DAS SESSÕES PSICODRAMÁTICAS	 85
5.1 GRUPO PSICODRAMÁTICO DE PROFESSORES	86

5.2 GRUPO PSICODRAMÁTICO DE PAIS	110
5.3 GRUPO PSICODRAMÁTICO DE PROFESSORES E PAIS	140
6 CONSIDERAÇÕES PROCESSUAIS E PROPOSITIVAS	163
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	177
ANEXO	185

APRESENTAÇÃO

Uma abordagem psicodramática da relação escola e família é o tema da presente pesquisa.

Em textos relacionados ao tema, autores como Arantes (2001), Benedito et al (1988), Campos (1997), Chechia; Andrade (2002), Feldens (1998), Gomes (1992), Nogueira; Romanelli; Zago (2000), entre outros, discutem o distanciamento entre essas duas instituições e a importância de um trabalho conjunto entre escola e família. Através dessas leituras, nota-se que escola e família têm uma vaga noção da importância da parceria entre as duas instituições no processo educativo.

As experiências vivenciadas por esta pesquisadora evidenciam alguns problemas decorrentes desse distanciamento, como: de um lado, desinteresse das crianças pelo conhecimento e pela escola de um modo geral, crianças inseguras, sem limites, desmotivadas e com a auto-estima muito baixa; de outro, professores que se ressentem da ausência do apoio familiar e não conseguem traduzir essa constatação geral em atitudes e comportamentos a serem desenvolvidos por pais e professores de modo colaborativo. O distanciamento favorece a desinformação dos pais sobre os procedimentos escolares adotados na educação de seus filhos, além de certo ressentimento em relação à escola pelas medidas tomadas e pela incompreensão das mesmas, fatores decorrentes da não comunicação escola/família. É necessário que a escola abra “espaços pedagógicos” para trocas de expectativas de pais e de professores e construção de alternativas de condutas, sempre possíveis de serem criadas, aprendidas, revistas, recriadas por ambos educadores, ou seja, pais e professores.

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surge a partir de experiências da pesquisadora enquanto docente e coordenadora pedagógica. Nessas atuações, tanto na rede pública como na particular, torna-se evidente a pequena participação dos pais na educação escolar dos filhos. Durante a atuação, percebe-se que alguns professores possuem grande resistência a mudanças e que suas crenças em relação à aprendizagem dos alunos são as de que estes não aprendem por falta de interesse e descaso da família, estigmatizando-os pela classe social. Em relação à família, estatisticamente o número de pais participantes da vida escolar do filho é bastante reduzido. Algumas famílias desconhecem a importância de sua participação, havendo grande resistência no envolvimento com a vida escolar da criança.

O interesse pela abordagem psicodramática desenvolveu-se a partir da participação em um curso de extensão ministrado pelo Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, na época

professor da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista. No decorrer do curso, o interesse em desenvolver pesquisa na área educacional se intensificou, bem como a convicção de ter encontrado referencial teórico adequado ao desenvolvimento de pesquisa que resultasse em transformações nas relações entre as instituições escola e família.

No curso de Formação em Sociodrama Educacional, oferecido pelo Instituto de Psicodrama de Ribeirão Preto (IPRP), com duração de três anos, encontrei o aprofundamento necessário ao conhecimento do método para a pesquisa educacional, o que me levou a utilizá-lo em pesquisa de mestrado intitulada “Assessoria a professores de 1ª a 4ª série visando ao desenvolvimento do profissional reflexivo a partir dos princípios do psicodrama pedagógico”. Durante o mestrado, reunimos um grupo de professores procedentes de duas escolas da rede pública estadual de Ribeirão Preto e o projeto foi inicialmente desenvolvido. Atuei como Ego-auxiliar das sessões psicodramáticas coordenadas pelo Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, orientador de mestrado. Os resultados evidenciaram a importância da abordagem psicodramática para as questões educacionais com professores em exercício, ou seja, em formação contínua. Alguns dos resultados foram: resgate da auto-estima, confiança no exercício do magistério, desenvolvimento do processo reflexivo, melhoria na relação professor-aluno.

A prática comprovava a eficácia do método psicodramático, empregado em um grupo de estudos que coordenei em escola particular da cidade de Ribeirão Preto, local em que desempenhava paralelamente a função de coordenadora pedagógica. Como docente, no curso de Pedagogia na FCL de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista, utilizei a abordagem psicodramática como método de ensino.

Essas experiências permitiram-me o acesso às dificuldades encontradas pelas duas instituições, escola e família, em relação ao desenvolvimento satisfatório de um processo ensino-aprendizagem que contribuísse positivamente para o desenvolvimento da criança. Essas dificuldades envolvem o distanciamento entre professores e pais, a falta de comunicação e colaboração mútuas e indicam a relevância do tema a ser pesquisado e do uso da metodologia psicodramática para a compreensão do distanciamento e criação de alternativas para a construção da desejada parceria entre as duas instituições.

O conceito de “conserva cultural” de Moreno (1987) permite compreender a situação encontrada. Diz ele

a conserva cultural propõe-se ser o produto acabado e, como tal, adquiriu uma qualidade quase sagrada. Este é o resultado da uma teoria de valores geralmente aceita. Os processos levados a seu termo, os atos finalizados e as obras perfeitas parecem ter satisfeito mais a nossa teoria de valores que os processos e coisas que permanecem inacabadas ou em estado imperfeito. (p. 158)

O conhecimento teórico-prático da metodologia e a urgência da questão relativa à relação entre família e escola levou-nos à presente pesquisa, realizada em uma escola pública de Ribeirão Preto que atende a alunos com dificuldades de aprendizagem e procedentes de população com baixo poder aquisitivo e grande carência cultural. No início do desenvolvimento da pesquisa, as inquietações dos professores e das famílias dos alunos giravam em torno do objetivo do projeto, do destino das informações ali colhidas e das contribuições que a pesquisa traria ao desenvolvimento de seus papéis. A busca por “fórmulas” e “receitas prontas” para a execução era grande. Tanto escola como família vinham, aos primeiros encontros, com a expectativa de saírem destes com um manual de execução de tarefas.

Ao longo dos encontros com os grupos de professores e de pais, estes perceberam que as alternativas e possibilidades para o desenvolvimento da parceria escola e família seriam construídas, em conjunto, no grupo. Nos encontros mantidos com o grupo, os participantes tinham autonomia na escolha dos temas a serem explorados. Tudo era discutido e construído no grupo. Essa liberdade de opção é condição fundamental para que se estabeleçam vínculos entre os participantes e também entre pesquisadora e participantes, vínculo essencial para a utilização da abordagem psicodramática que revela ser um bom caminho para lidar com a chamada “conserva cultural” instalada na escola, possibilitando abertura para a liberação da criatividade no processo educativo.

A existência de relações efetivas entre escola e comunidade, bem como o desenvolvimento da capacidade de atuação eficaz do educador na relação com os pais promovem a construção da “cultura docente”, fator de grande importância na formação contínua do professor, independentemente do contexto sócio-cultural em que atua.

Pretende-se com a presente pesquisa conhecer e compreender alguns fatores que impedem ou dificultam a aproximação entre pais e professores, além de, por meio dela, levar os seus participantes, pais e professores, a criarem possíveis canais de colaboração e atuação conjunta que resultem em um processo de aproximação cada dia mais fecundo entre os agentes educadores para desenvolvimento da qualificação da educação escolar.

O método psicodramático possibilita a pesquisa-intervenção, pela qual se optou, cuja pretensão, junto com os sujeitos da pesquisa, era dar início a um processo de comunicação que possa ser levado adiante por eles para a reversão da situação problemática ora constatada.

Os resultados desta pesquisa foram distribuídos em capítulos. O primeiro capítulo, denominado “**Sociedade tecnológica, escola e família**”, aborda a “invasão” da tecnologia na sociedade de um modo geral, marcada principalmente pela mídia eletrônica. Além disso, este capítulo discorre, de maneira breve, sobre o surgimento das instituições escola e família, as transformações ocorridas e a organização dessas instituições nos dias atuais.

O segundo capítulo, **A relação escola/família e a formação do educador**, trata a importância da parceria escola e família, apresentando pesquisas desenvolvidas nesta área, discutindo as dificuldades na construção deste trabalho em conjunto, os benefícios que esta relação poderia trazer e as possibilidades para a construção e consolidação desta parceria. Aborda a formação docente, inicial e contínua, defendendo que os cursos estabeleçam relações entre propostas teóricas e práticas, preparando os educadores para a realidade complexa, múltipla e incerta pela qual serão responsáveis.

O terceiro capítulo, **A abordagem psicodramática**, discorre sobre a metodologia psicodramática, suas contribuições para a educação, a utilização desta metodologia na pesquisa e no ensino.

No quarto capítulo, **Metodologia de pesquisa**, encontram-se os objetivos da pesquisa, descrição do local em que foi desenvolvida, a maneira como os dados foram coletados e analisados.

O quinto capítulo, **Análise dos dados**, traz comentários sobre cada sessão psicodramática realizada na escola, apresentando a análise dos dados das referidas sessões.

O sexto capítulo é composto das **Considerações processuais e propositivas**, apresentando as considerações obtidas após a análise dos dados, os resultados positivos alcançados na atuação escolar, o que ainda falta desenvolver e as propostas de continuidade do trabalho realizado com professores e pais.

CAPÍTULO 1 – SOCIEDADE TECNOLÓGICA, ESCOLA E FAMÍLIA

1.1 SOCIEDADE TECNOLÓGICA E CONSERVA CULTURAL

Em todas as sociedades, as mudanças culturais ocorrem ao longo do tempo, variando apenas o ritmo em que acontecem. Dois fatores humanos fundamentais contribuem para que essas mudanças ocorram: a capacidade criativa do homem, a sua possibilidade em transformar o meio no qual está inserido e a sua comunicabilidade, capaz de difundir cultura.

Através das trocas de experiências, as sociedades modificam normas de comportamentos, valores, pensamentos, crenças, etc. Portanto, os seres humanos são responsáveis por criar e difundir cultura. Para Penteado (2007, p. 150), “a cultura é produto do trabalho, da ação humana, de sua intervenção. Ela se realiza no drama, tal como este é concebido por Moreno”.

Apesar da conotação positiva que no senso comum costuma ser dada à palavra cultura, a ação humana que a produz pode ter resultados predativos, preservativos ou criativos, dependendo da natureza das ações.

A sociedade atual é rica em exemplos de cultura de valor negativo, dentre os quais lembramos a cultura do crime, da violência, do consumismo, do “vale tudo por dinheiro”. Tais culturas possuem, como qualquer outra, objetos, instrumentos e artefatos de atuação, linguagem própria, bem como códigos de condutas que são frutos do trabalho e da criação do ser humano. Os sérios problemas do Meio Ambiente que hoje desafiam a criatividade humana para busca de superações, também são frutos dessa cultura destrutiva que tem no “vale tudo por dinheiro”, no “individualismo” e no “imediatismo” seus valores maiores. Tal cultura envolve grande quantidade de energia e de criatividade, ao mesmo tempo em que os malefícios dela decorrentes vêm despertando a necessidade urgente de superação dos problemas causados, sob pena, no extremo, de não haver sobreviventes para contar a história. A necessidade de preservação do Meio Ambiente para providenciar a sobrevivência das gerações que nos sucedem tem evidenciado a necessidade de incentivar a capacidade de criatividade humana, que para tanto requer a recuperação da espontaneidade, como nos esclarece Moreno.

Penteado (2007, p. 151) aborda em seus estudos dois tipos de cultura: material e imaterial. A primeira compreendendo tudo que tem corporeidade, concretude; a segunda abrangendo normas e padrões de comportamento, crenças, valores, linguagens “que pautam a

vida humana, que se armazenam no próprio ser humano, em sua memória, em sua subjetividade, e se manifestam no drama da vida”.

Nas sociedades tecnológicas, a cultura material tem se desenvolvido em ritmo acelerado, enquanto permanecem estagnados valores e padrões humanistas, voltados para a valorização do ser humano, seu bem-estar e felicidade, itens da “cultura imaterial”.

As modernas tecnologias contribuíram para o desenvolvimento dos processos informacionais, alcançando sujeitos distanciados geograficamente. A internet é um exemplo de canal de comunicação na sociedade tecnológica, proporcionando troca de conhecimentos e experiências entre os sujeitos.

“Organizados em redes, os diferentes espaços tecnológicos, potencializam-se uns aos outros, transformando espaços originalmente informacionais em espaços comunicacionais”. (PENTEADO, 2007, p. 153)

As mídias tecnológicas promoveram uma aceleração inédita de produção de conhecimento e exigências de novos padrões de comportamento, necessários para gerenciar as novas situações sociais decorrentes, tais como: capacidade de decisão, de agir na incerteza, de autonomia, capacidade de atuação em equipe, disponibilidade para resolução de problemas, etc.

O processo comunicacional resulta em interações e trocas entre ambas as partes, em que os sujeitos assumem alternativamente papéis de emissores e receptores.

As informações não correspondem necessariamente a processos comunicacionais, pois são transmitidas em via de mão única, de um emissor a um receptor.

Há algum tempo podemos notar a “invasão” da tecnologia na sociedade de um modo geral. Os sujeitos pertencentes à sociedade atual já nascem em um mundo definido pela revolução cultural e tecnológica, marcado pela mídia eletrônica.

Os meios de comunicação fazem parte do dia-a-dia da maioria da população, reproduzindo de modo geral, comportamentos, pensamentos, valores, incentivando o consumismo, as aparências, a alienação, alimentando o que Moreno denomina conserva cultural. Para Moreno (1987), a conserva cultural seria a cristalização do resultado de um processo de criação, o produto tido por acabado, quando finalizado o processo de criação. Os objetos materiais, os usos, os costumes, os comportamentos se manteriam idênticos em uma determinada cultura. O sujeito conservaria e cultuaria o que está pronto. A conserva cultural seria o produto da criação humana, que distanciado do contexto em que foi produzido, cristalar-se-ia como padrão de comportamento, abrindo caminho à reprodução.

A televisão, a internet e outros meios midiáticos assumem este papel de modelo a ser vivenciado. A televisão pode ser considerada a maior fábrica de “padrões de comportamento”, cujas imagens são as mais consumidas pelos receptores, penetrando na vida cotidiana destes.

Todavia, a conserva cultural é necessária à sobrevivência da humanidade que “não tem que inventar a roda, a cada dia” (Penteado, 2007, p. 148). Ela se constitui como ponto de partida para o ato criador. Não se inicia um processo de criação do ponto zero, parte-se do já existente, das experiências vividas, que funcionam como parâmetros para a criação do novo.

Segundo Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 47), nas sociedades tecnológicas

a possibilidade de modificar uma dada situação ou de estabelecer uma nova situação implica em criar: produzir, a partir de algo que já é dado, alguma coisa nova. A criatividade é indissociável da espontaneidade. A espontaneidade é um fator que permite ao potencial criativo atualizar-se e manifestar-se.

Os modelos são de grande importância para as crianças. Na linguagem atual destas, é facilmente possível notar modismos, conversas, costumes, modelos, interesses, ou seja, mensagens “vendidas” pela televisão. Há proliferação de padrões comportamentais difundidos pelas tecnologias eletrônicas.

A juventude e os sujeitos de um modo geral consomem estilos, modos, comportamentos, atitudes, idéias oferecidas pela televisão, internet, rádio, revistas, etc. A mídia exhibe corpos “ideais” e os sujeitos fazem desses modelos, objetivos a serem alcançados obsessivamente.

A escola está inserida nesta sociedade tecnológica, reproduzindo padrões de comportamentos docentes, reforçando a teoria da conserva cultural. A abordagem psicodramática é uma tentativa de recuperar o lado criador do ser humano, trabalhando no descongelamento da conserva escolar, mostrando que o caminho não é se deter no problema e sim assumi-lo como um desafio a ser superado.

Tem-se, pois que a educação no mundo atual não se restringe apenas à escola e à família; a mídia também faz parte desta ação pedagógica. Segundo Setton (2002, p. 109), “para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações”.

A respeito da influência dos meios de comunicação, principalmente da televisão, Gomes (2003, p. 202) afirma que

numa sociedade que restringe ao máximo o momento de convivência das pessoas e transforma, inclusive, o seu tempo livre em extensão do momento produtivo do trabalho, os meios de comunicação de massa, para muitos, transformam-se em únicos canais de socialização. Invadindo o espaço privado das pessoas, esses meios trazem o mundo para dentro de casa, com a sua visão particular e determinada.

Portanto, as relações sociais existentes na sociedade tecnológica, muitas vezes, têm a televisão como mediadora nesse processo comunicativo. Como as relações e as comunicações entre os sujeitos estão cada vez mais escassas, os meios midiáticos são utilizados como instrumentos na comunicação, na interação, no compartilhamento com as pessoas. Grande parte dos encontros não é nas ruas, nos bares, nos parques, mas em frente à televisão. Os produtos que a mídia oferece são consumidos pelos sujeitos, passando a fazer parte da pauta diária das conversas no trabalho, no lar, na escola, na roda de amigos, etc.

A vida moderna com as exigências de sobrecarga de trabalho para garantir a sobrevivência ocasiona um distanciamento entre pais e filhos. As situações familiares de troca de afetos e ensinamentos vêm sendo substituídas pela ação dos meios de comunicação. “As histórias contadas pela mãe são, hoje, narradas pela TV. Não porque a mãe não queira ou não saiba contar histórias, mas porque a estruturação da vida contemporânea a impede”. (GOMES, 2003, p. 207)

Em relação à educação, a escola não conseguiu ser poupada da influência tecnológica. Tem perdido para outras vias o seu papel de responsável pela transmissão de informações, já que estas o fazem de forma mais rápida. Vivemos um acelerado desenvolvimento tecnológico, profundamente envolvido pela linguagem do mundo midiático, como: televisão, vídeo, computador, rádio, videogame, cinema e outros.

Segundo Gómez (2006, p. 32) “o discurso da modernidade tecnológica e audiovisual, sem quaisquer dúvidas, tem modificado o âmbito educativo”.

A escola, o trabalho docente, a comunicação professor-aluno sofrem influências desta linguagem midiática. Muitas têm sido as críticas em relação ao sistema educativo tradicional, pois o modelo didático por ele apresentado não corresponde às necessidades e expectativas do mundo atual.

A escola deixou de ser uma fonte fundamental de informações necessárias e adequadas à socialização do sujeito. Hoje, uma de suas principais funções sociais é transformar informações em conhecimentos, como fruto de seu trabalho didático.

A família, a escola e a mídia são instituições socializadoras consideradas em relação de interdependência, portanto deve-se “romper com a idéia de que as instituições socializadoras e seus agentes sejam antagônicos”. (SETTON, 2002, p. 100)

Toschi (2003, p. 115) argumenta que “mais importante do que incorporar tecnologias no cotidiano das escolas é refletir sobre o tipo de comunicação que está acontecendo nessa importante instituição social”. Os envolvidos com a educação devem discutir os problemas de comunicação que a escola vivencia. Os professores precisam estar conscientes de que “as relações comunicativas são essenciais à vida em sociedade, num mundo cheio de tecnologias essa exigência é bem maior”. (TOSCHI, 2003, p. 117)

Hoje temos um novo tipo de estudante, uma nova juventude, cercada e, na maioria dos casos, influenciada pelos meios de comunicação. A respeito dos meios de comunicação, Cogo (2003, p. 182) diz que estes “tornam-se, de modo crescente, os lugares onde se elaboram, se negociam e se difundem os discursos, os valores e as identidades, incluindo as derivadas do universo juvenil”.

A mídia, principalmente a televisão, faz parte do cotidiano dos sujeitos. Nas relações familiares está presente durante as refeições, os membros se reúnem nos finais de semana diante das telas, ou seja, a televisão participa das instituições familiares de forma marcante, exercendo influências sobre a vida das pessoas.

Em relação à comunicação escolar, é necessário que se

desperte nos sujeitos escolares os movimentos/relações para superar a rotina, o estabelecido, o fragmentado, auxiliando-os na busca de novas formas de sentir, pensar, decidir e criar em espaços comunicacionais. (PINTO et al., 2003, p. 44)

É fundamental o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de educação escolar, discutindo e compartilhando experiências para busca de possíveis melhorias.

O processo comunicacional deve ser favorecido entre professores e seus pares e entre professores e alunos, para a vivência de constante aprendizado que permita a compreensão de que todos ensinam e aprendem. Compartilhando com seus pares, o professor estará em um processo contínuo de formação; compartilhando com seus alunos, terá maiores informações sobre estes, fato que irá auxiliá-lo no desenvolvimento de um currículo de acordo com a realidade da sua sala de aula. Para o aluno, esta troca o faz sentir-se valorizado, melhorando sua auto-estima. O aluno precisa ser ouvido, sendo que “ser ouvido nada mais é do que o

reconhecimento de sua importância como cidadão, como sujeito de sua história”. (PINTO et al, 2003, p. 49)

A comunicação na escola propicia um processo participativo, de interação entre alunos e professores criando aprendizagens realmente significativas, em que os sujeitos tecem considerações sobre as informações recebidas. Para essa comunicação se efetivar em aprendizagens válidas, os sujeitos precisam ter claro que comunicar significa dialogar, argumentar, respeitar opiniões diversas, consolidando um ambiente satisfatório ao processo de comunicação. Segundo Porto (2003, p. 82),

entendemos que os problemas originados nos espaços comunicacionais na escola, em muitas situações não estão presentes nas mensagens e nem nos conteúdos trabalhados pelos professores, mas nos processos de comunicação ...

Atualmente, as mídias atingem indistintamente toda a sociedade, fazendo parte do dia-a-dia dos professores e alunos, provocando resultados distintos de acordo com as vivências de cada um. Segundo Toschi (2003, p. 111), “o professor, no seu trabalho, vive imerso num mundo de comunicação, não necessariamente de novas tecnologias. Os jovens vivem, no seu cotidiano, imersos num mundo de novas tecnologias, não necessariamente de comunicação”.

A superação deste descompasso entre as experiências midiáticas dos diferentes sujeitos das instâncias socializadoras na sociedade midiática – escola, família, mídias – remete à necessidade de comunicação da escola com a comunidade de que procedem os alunos – vale dizer com seus familiares – a fim de que a escola venha a promover o equilíbrio entre as três instâncias socializadoras indicadas por Setton:

- Atraindo os pais para a escola e se relacionando com eles;
- Conhecendo as famílias e colhendo informações sobre os alunos que possibilitem aos professores melhor compreensão das necessidades dos alunos;
- Adequando os procedimentos didáticos à sua realidade discente e
- Situando melhor as famílias sobre o sentido e o significado das decisões didáticas, de modo a promover a compreensão e confiança dos pais na escola e a angariar a colaboração possível deles.

Por isso, a Pedagogia da Comunicação esclarece a necessidade de as escolas abordarem o cotidiano dos sujeitos envolvidos, pois caso contrário, muitas vezes este neutralizará os conceitos trabalhados pela instituição. Portanto, além de trabalhar os

conteúdos clássicos e assumir a responsabilidade de transmitir e produzir conhecimentos, a escola precisa alcançar a realidade dos alunos e estar aberta à diversidade cultural. Grande parte dos professores considera a importância do trabalho de acordo com a realidade na sala de aula, mas justifica que tem dificuldades em sua realização na prática, atribuindo a falhas em sua formação básica e contínua.

As mídias tecnológicas apresentam assuntos não presentes nos livros didáticos e que muitas vezes os professores não se sentem confortáveis em abordá-los. As mídias sensacionalistas “vendem” violência, inversão de valores, o sexo como banalidade, o consumismo como algo essencial para a satisfação pessoal (“como você pode não ter isto?”), enfim, vendem imagens divulgando todo tipo de violência. Para Porto (2003, p. 102), as

mídias sensacionalistas que, por mais que adotem atitudes “moralistas” para combater a violência, alimentam-se dessas situações para divulgar imagens, histórias e informações violentas que “vendem” a seus consumidores.

Portanto, é necessário buscar o equilíbrio entre as instâncias socializadoras e superar os limites de uma educação centrada no professor, valorizando as participações dos alunos, as dinâmicas das relações sociais, a interatividade entre os sujeitos, em constante movimento de aproximação, conhecimento e compreensão entre as pessoas.

1.2 BREVE PERCURSO DA ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO FAMÍLIA

O termo família pode ser conceituado como grupo de pessoas ligadas entre si, convivendo e partilhando espaços, valores, normas, dividindo funções, etc. Os membros que a compõem trocam afetos, intimidades, obrigações, ou seja, compartilham em um mesmo espaço suas experiências de vida.

A família é o primeiro agente socializante, proporcionando à criança, desde os primeiros anos de vida, os primeiros contatos com o mundo, transmitindo os primeiros ensinamentos.

A instituição família é universal, mas apresenta suas especificidades de acordo com as características da sociedade e cultura nas quais está inserida e de acordo com o momento histórico, traço responsável pelas transformações por que a família passa ao longo dos anos, tanto no âmbito interior como na relação com a sociedade.

No Brasil, durante o século XIX, com a ocorrência da epidemia de febre amarela dizimando diariamente um grande número de pessoas, vários procedimentos ocorreram com o argumento de modernizar a família brasileira. Estes procedimentos têm o apoio dos médicos higienistas e fazem parte do discurso das ciências.

Neste período, os médicos higienistas afirmavam que as famílias eram incapazes de educar as crianças, descuidando da higiene, da moral e dos bons costumes. Uma das alternativas para inserir os membros de uma família na “normalidade” seria a escola, instituição capaz de “produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação”. (CUNHA, 2003, p. 453)

Com a introdução da indústria no país, houve um grande desenvolvimento dos espaços urbanos e conseqüentes mudanças nos modos de vida. A alteração de hábitos, crenças, valores e relações sociais modificou as estruturas familiares. Essas transformações geraram novos modelos familiares e a instituição família passou e continua passando por mudanças significativas. Algumas dessas mudanças são: aumento das uniões livres com diminuição do número de casamentos; diversificação na composição dos casais; controle do número de filhos; aumento do trabalho feminino fora do lar; procriação na modalidade produções independentes; relações conjugais altamente instáveis e renováveis.

O modelo de família até o início do século XIX era o patriarcal. Este modelo foi se alterando com as transformações econômicas (início de industrialização, abolição da escravidão) e políticas (de Império a República) ocorridas no período. A família numerosa deu lugar a uma outra com um número reduzido de membros, desprovida dos costumes escravos e afastada dos familiares mais distantes em grau de parentesco. Com isso, desenvolveu-se o modelo de família que temos hoje, a família nuclear.

As relações pessoais existentes em uma família podem ser classificadas da seguinte forma: de aliança (casal), de filiação (pais e filhos) e de consangüinidade (irmãos). A família é composta de indivíduos, sendo que cada um assume seu papel, colaborando, em conjunto, com o desenvolvimento desta instituição.

O término da Segunda Guerra Mundial, a restauração do regime democrático no país, o incremento da industrialização, a separação da Igreja e do Estado e a conseqüente perda da força da religião que pregava os casamentos indissolúveis mesmo quando se tornassem relações não mais desejadas tiveram como conseqüência grandes transformações nos costumes e nos relacionamentos. Na década de 60, as discussões sobre a indissolubilidade do casamento e a instituição do divórcio entram para a agenda do debate público.

Anteriormente, a estrutura familiar era composta pelas figuras do pai e da mãe, juntamente com os filhos. A mãe permanecia em casa, sendo responsável pelos filhos, já o pai desempenhava atividade de trabalho externo para alcançar o sustento da família. Este modelo familiar deixou de ser regra.

As famílias atuais não são compostas necessariamente pelas figuras paternas e maternas. Há famílias em que residem conjuntamente pais, avós, primos, tios. Também há famílias em que os pais são separados e o filho reside apenas com um deles. Muitas mulheres saem para estudar, trabalhar e os homens permanecem em casa executando tarefas domiciliares e cuidando dos filhos, ou dividem entre si tanto a tarefa do sustento familiar quanto das atividades domésticas. Há também casos em que pai e mãe saem para desenvolver atividades externas e o cuidado com filhos e afazeres domésticos fica sob a responsabilidade de uma pessoa contratada para desempenhar tais funções, ou de um parente mais próximo, ou mesmo do filho (a) mais velho (a).

Este novo modelo passou a valorizar o sentimento de família, cada uma em sua vida particular, em sua casa, responsável pela educação dos filhos.

Atualmente, as mulheres não são vistas somente como donas de casa; elas assumiram o desafio de conciliar atividades domésticas com trabalho externo. Esta nova posição da mulher na sociedade ocasionou um distanciamento, ao menos quantitativo em termos temporais, dos filhos. As horas dispensadas aos filhos foram reduzidas, o que não significa que tenham sido comprometidas qualitativamente, já que há pais que dispensam tempo significativo para estar com os filhos, mas não conversam, não brincam, nem trocam afetos, relação marcada pela presença física e quantitativa.

Mesmo com todas as alterações, o modelo de entidade familiar que prevalece até os dias de hoje é o da união entre homem, mulher e sua prole.

Atualmente, no século XXI, temos o modelo da família pós-moderna, marcado pelo declínio do casamento, aumento das separações e pelas referências ao controle da natalidade. Esses fatores não representam, segundo Simionato e Oliveira (2003, p. 61),

propriamente o enfraquecimento da instituição família, mas o surgimento de novos modelos familiares, de novas relações entre os sexos, numa perspectiva igualitária, mediante maior controle da natalidade, e a inserção massiva da mulher no mercado de trabalho, entre outros aspectos.

Além das alterações na estrutura familiar, houve um processo de democratização nas relações internas familiares. A tempos atrás, defendia-se que as crianças deveriam respeitar os

mais velhos, principalmente as ordens dos pais. O comportamento contrário significava repreensão. Os mais jovens eram subordinados às vontades, desejos e ordens dos mais velhos.

Hoje, esta hierarquia está sendo substituída pela relação democrática que tem como traços o diálogo, a consideração das opções da criança e de seus desejos, enfim, cada sujeito passa a ser respeitado na sua particularidade enquanto pessoa. Segundo Singly¹, 1996, apud Nogueira, 2005

... na família contemporânea, a noção de respeito não desapareceu, ela mudou de sentido. Ela marca doravante, o reconhecimento não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado como uma pessoa. (p. 7)

Nesse novo modelo, a relação democrática entre pais e filhos baseia-se no diálogo, na comunicação e não mais no autoritarismo. Através do diálogo, a família deve encorajar e valorizar o esforço da criança, suas conquistas, a aquisição do conhecimento, dar importância à escola, contribuindo para o desenvolvimento satisfatório do processo educativo infantil.

Devemos considerar que este novo modelo de família, baseado na comunicação entre pais e filhos, tem apresentado falhas durante seu uso. Na prática, através de uma utilização, muitas vezes, inadequada, tem trazido resultados nocivos. A democracia virou desrespeito e abusos de poder por parte da própria criança. Em alguns casos, a sensação é de que os papéis foram invertidos, ou seja, pais na posição de filhos, recebendo ordens e filhos na posição de pais, impondo ordens. Ao invés de haver a troca, a compreensão, o respeito, os pais se tornaram permissivos diante dos filhos, tornando-os sujeitos sem limites e intolerantes com o outro.

Este novo modelo não se realiza necessariamente de maneira pura na realidade cotidiana da vida social, desdobrando-se em variantes que englobam, em diferentes graus, tanto valores arcaicos quanto modernos, o que é observável em segmentos sociais de diferentes níveis sócio-culturais, e até mesmo dentro de cada um deles.

¹ SINGLY, F. de. *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan, 1996.

1.3 BREVE PERCURSO DA ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLA

O termo escola pode ser designado, segundo Espósito (1993, p. 30), “como estabelecimento público ou privado, onde se ministra sistematicamente o ensino coletivo”. Este local responsável pelo ato de ensinar (demonstrar, fazer conhecer, instruir, mostrar), pode também ser denominado instituto, colégio, ginásio, liceu, centro educacional, etc.

Na Idade Média, a escola era reservada, de acordo com Ariès (2006), a um pequeno número de clérigos, sem ocorrer separação por idades. Em um auditório², os ensinamentos eram transmitidos a todos, não havia preocupação com a idade, o importante era o conteúdo a ser ensinado: crianças, jovens e adultos, juntos no recebimento do saber.

Até este momento a preocupação primordial dos estabelecimentos de ensino era “proteger os estudantes das tentações da vida leiga” (ARIÈS, 2006, p. 111). Portanto, ao longo do século XIV, a juventude escolar foi separada do restante da sociedade, na tentativa de garantir essa proteção. Neste período, os asilos para estudantes pobres, as salas de aula, os espaços informais foram substituídos pelos colégios.

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. (ARIÈS, 2006, p. 110)

Os objetivos do colégio se alteraram. Passou a existir grande preocupação com a formação moral e intelectual das crianças.

Inicialmente, o colégio era considerado um meio de garantir vida honesta aos jovens. A partir do século XV, verificou-se que além da formação dos jovens, o colégio seria responsável pela instrução dos mesmos, garantindo assim, disciplina rígida, tradicional, autoritária e hierárquica.

Portanto, o colégio tornou-se instituição fundamental para a sociedade, sendo responsável pela educação, instrução e formação de crianças e jovens, ou seja, pela “normalização” destes sujeitos.

A escola, como instituição inserida em um contexto social, apesar de sua autonomia, é parte deste todo, portanto influencia e sofre influências das transformações estruturais ocorridas nesta sociedade. Segundo Tura (2006, p. 48),

² Neste período a escola não dispunha de um espaço oficial. Os ensinamentos eram transmitidos dentro ou na porta da igreja, na rua, nas casas dos mestres, etc.

a educação deve ser também entendida como uma instituição social. Isso é melhor compreendido quando se observa que as características básicas de uma instituição social são encontradas nas instituições pedagógicas: a existência de regras socialmente partilhadas, as recompensas e os castigos, os deveres e os direitos daqueles que se beneficiam dela.

A precocidade da primeira infância separou os jovens escolares. Os responsáveis pelos ensinamentos sentiam que as crianças menores não estavam amadurecidas para o trabalho em conjunto com jovens e adultos. A partir do século XIX, a separação se efetivou. Houve uma rigorosa preocupação com a correspondência entre a idade das crianças e a série na qual estavam inseridas.

Professores e alunos foram separados em salas de aula, sob o argumento de que o ensino deveria ser adaptado aos níveis dos alunos. Essa divisão de alunos e professores em salas de aula demonstrou a conscientização de que as fases da infância e da juventude têm suas particularidades e categorias. Passaram então, a classificar os estudantes de acordo com suas idades e desenvolvimento. Este modelo de correspondência entre a idade da criança e a série que freqüentará é o que temos nos dias atuais.

O movimento escolanovista, no século XX, questiona a pedagogia tradicional que via a criança como um adulto em miniatura e defende a necessidade de conhecer o aluno, de adaptação à sua realidade, tornando-o elemento ativo no processo ensino-aprendizagem. Os conteúdos trabalhados em sala de aula deveriam apresentar coerência com as vivências e realidade dos alunos.

Ao longo dos anos, várias transformações ocorreram no sistema escolar, como: mudanças nos currículos, nos métodos, diversificação dos estabelecimentos de ensino e principalmente, a influência que a escola passou a ter no dia-a-dia das famílias, defendendo que os profissionais da educação deveriam conhecer a família para compreensão da criança e geração de sintonia entre as ações das duas instituições.

Esses dados somente seriam alcançados por meio de contatos, observações dos alunos e suas famílias e principalmente pelo diálogo freqüente com os pais. Com isso, o papel da escola ampliou-se para além da formação cognitiva, abordando também questões psicológicas, emocionais, sociais, etc. Segundo Nogueira (2005, p. 9),

sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno e a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos

mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc.

Recomenda-se, de forma expressiva, o conhecimento da instituição familiar pela escola, buscando informações sobre as relações desenvolvidas no interior da família. Muitas vezes, a busca desses dados se restringe à coleta, já que professores e profissionais da educação de um modo geral, não sabem como utilizar pedagogicamente essas informações em benefício do processo ensino-aprendizagem, ou mesmo resistem a mudanças sucumbindo à conserva cultural.

As famílias aproximam-se do ambiente escolar, mas grande parte não o faz com o intuito de conhecimento das questões pedagógicas que envolvem o filho, quais sejam a aprendizagem, os sucessos, as relações construídas, os objetivos alcançados ou não, as dificuldades apresentadas pela criança. Na maioria das vezes, as relações familiares com a escola ficam restritas a aspectos circundantes do processo pedagógico e a aspectos burocráticos.

O que se defende é que as duas instituições, escola e família, sejam responsáveis pelo processo educativo das crianças. O que seria este processo de educar? Segundo Durkheim³, apud Tura, 2006, educar significa

a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (p. 41)

Para Nogueira (2005) faz-se necessário redefinir os papéis das duas agências socializadoras, escola e família, na sociedade atual. Os papéis desempenhados pelas duas instituições são complementares, um não anula o outro.

A família é responsável pela educação básica das crianças, ou seja, pelos primeiros ensinamentos, pela transmissão de afeto, amor, confiança, gerando um ambiente estável e amoroso, necessário ao desenvolvimento de uma personalidade saudável. A escola deve dar continuidade à educação oferecida pela família, complementando-a com a introdução da criança na construção do saber formal, integrando-a ao mundo da comunicação escrita e às exigências postas pela vida em sociedade e, como consequência, à formação profissional.

³ DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 9 ed. São Paulo: Melhoramentos, [197-]

CAPÍTULO 2 - A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

A família é um núcleo de identificação afetiva e moral, formadora de relações identitárias. É muito importante na determinação dos elementos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos.

A família tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, sendo a base para o desenvolvimento físico, afetivo e social dos indivíduos. Embora a instituição família tenha grande importância no processo educativo da criança, observa-se cada vez mais o distanciamento entre famílias e escolas. Pouco a pouco, os pais viram-se afastados da educação escolar dos filhos. Quando são chamados à escola, na maioria dos casos, é para a audição de críticas e reclamações, o que lhes nega espaço para serem ouvidos.

Escola e família são instituições que têm como objetivo subsidiar o desenvolvimento do educando e contribuir para um futuro melhor e mais desejável. Apesar da correspondência de objetivos das duas instituições, o que ocorre na atualidade é um grande distanciamento permeado de conflito entre elas. Pais criticam negativamente a escola e esta faz o mesmo em relação à família, com lamentável prejuízo para o processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Cunha (2003, p. 447), “no momento, vemos intensificado esse confronto por causa dos inúmeros fatos que compõem o lamentável quadro de violência que atinge as instituições de ensino e a todos preocupa”.

A história dessas duas instituições imbrica-se ao longo do tempo. Setton (2002, p. 111) afirma que “a família é uma instituição que evolui conforme as conjunturas socioculturais [...] sua história recente revela um poder de adaptação e uma constante resistência em face das mudanças em cada período”.

No Brasil, durante a Idade Moderna, com o desenvolvimento da industrialização e urbanização, a vida social tornou-se mais complexa, deixando as famílias sem tempo e preparo necessários para cuidar da educação dos filhos. Nesse contexto, a escola complementa a família como responsável pela construção do saber formal dos educandos. “A educação das crianças deixou de ser responsabilidade dos pais e passou à alçada dos poderes públicos constituídos”. (CUNHA, 2003, p. 457)

Antes do século XVII, na sociedade brasileira, os saberes fundamentais à vida adulta eram transmitidos por pais, avós e pessoas mais velhas pertencentes à família, em um

processo de educação informal. Até este momento a escola não era instituição indispensável para a formação do indivíduo.

Pouco a pouco, no Brasil, as famílias viram-se afastadas do processo educativo. Os profissionais envolvidos com a educação justificavam esse afastamento alegando ignorância dos pais, maus costumes das famílias, influência negativa do meio social. E entendiam que pais analfabetos ou de pouca escolaridade não tinham condições de interferir na escolaridade dos filhos. Por esta razão, quando chamados à escola, os pais ocupavam o papel de ouvintes das críticas, desprovidos de espaço para a escuta de suas vozes, opiniões e expectativas.

No Brasil, durante o século XIX, “a maioria das famílias não mantinha relações com a escola pública (...) os pais não eram admitidos no recinto da escola e as relações família-escola, tal como as entendemos ou preconizamos hoje, eram inexistentes [...]”. (Montandon, 1987, apud NOGUEIRA, 1998, p. 96).⁴

Nos anos 20 e 30 do século XX, a família de classe trabalhadora brasileira passa a ser vista como obstáculo à modernização do país. A partir desse momento, a escola torna-se uma instituição pretensamente democratizada. As crianças provenientes das camadas populares passam a freqüentá-la. Segundo os defensores da escola renovada da época, esta precisava ser acessível a todos os setores sociais e um dos principais objetivos era “normalizar” as crianças das camadas populares, ou seja, moldá-las, adequá-las às necessidades da sociedade. Essas crianças não poderiam ser obstáculos ao desenvolvimento da nação e, para tanto, precisavam ser educadas para o cumprimento desse ideal, a fim de contribuírem para o progresso do país. A escola precisava preparar-se para lidar com a falta de qualificações da família pobre para a educação de seus filhos. Cabia à escola impedir que a família atrapalhasse os bons ensinamentos dos professores. Era preciso fugir dos maus exemplos familiares, de seus costumes nocivos e desviantes.

Na sociedade industrializada, organizada pelo modo de produção capitalista, as máquinas e o trabalho setorizado causam a alienação do homem, porque a compreensão total do trabalho não mais ocorre. Do homem é exigida a habilidade de manusear a máquina que, após o aprendizado, torna-se simples e monótona. O seu trabalho passa a ser fragmentado e a noção e o prazer de acompanhar o produto do início de sua fabricação até a origem do produto final, não mais existem. “O trabalhador, não domina seu próprio trabalho, na medida em que não sabe porque produz, como produz, sendo, pois, alienado não só do produto, mas também do processo”. (VASCONCELLOS, 2005, p. 24)

⁴ Montandon, C. L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives. In.: _____ ; Perrenoud, P. (Orgs.). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Peter Lang, 1987, p. 23-47.

Na educação acontece o mesmo. Família e escola dividem a responsabilidade da educação das crianças, jovens e adultos. Essa divisão favorece a alienação dos pais do espaço escolar. Desinformados e ignorantes do que ocorre com seus filhos, os pais acabam por ser espelho de situação similar à da escola, também alienada das vivências e experiências familiares que o educando vive e possui.

Na vida social brasileira atual, as mudanças nas estruturas familiares afastaram os pais dos cuidados com os filhos. O final do século XX assiste a estudos e pesquisas que passam a focalizar a importância da relação entre as instituições escola e família, tendo em vista a heterogênea constituição familiar. Segundo pesquisa sobre a família brasileira, realizada pelo Datafolha (1998, p. A3), esta

não é única, mas múltipla. Transformações sociais e culturais que se processaram nas últimas décadas acomodaram as maneiras como as pessoas costumam se agrupar sob um mesmo teto [...] não há mais só um tipo de organização da família; o clássico pai com a mãe e os filhos hoje cedeu espaço para formas heterogêneas.

Nogueira (1998), a partir de um enfoque sociológico, estuda a relação família e escola, afirmando que as pesquisas iniciais sobre o tema, desenvolvidas nas décadas de 50 e 60, centravam-se na relação educação/classe social. O meio sócio-familiar era considerado um dos fatores responsáveis pelas disparidades escolares, determinando trajetórias e condutas escolares das crianças. As pesquisas focalizavam resultados educacionais e pouca importância davam ao processo do sistema educativo.

A partir da década de 60, as relações entre pais e professores ganham importância, mas não incluem a questão pedagógica. A vida escolar dos filhos é secundarizada, a maioria dos assuntos se restringe às normas, disciplina e questões burocráticas em geral. A escola julga e classifica e com isso, o valor do filho passa a ser medido pelo seu valor escolar. A escola passa a ter um lugar de destaque no meio familiar.

Segundo Nogueira (1998, p. 100) é necessário haver

continuidade entre os processos educativos familiares e os escolares, com a escola concebendo seu trabalho em ligação com as vivências trazidas de casa pela criança [...] depreende-se do discurso da escola a necessidade de se observar a família para se conhecer a criança, bem como para se obter um mínimo de coerência entre as atitudes educativas da escola e da família. E o constante diálogo com os pais passa a ser visto como o meio privilegiado de se chegar a esses ideais pedagógicos.

É importante que se efetive, na prática, a troca entre famílias e escolas, o diálogo e a parceria entre as duas instituições. Portanto, a escola participativa se faz necessária visando à melhor compreensão do aluno e ao aperfeiçoamento da ação pedagógica.

Nóvoa (1998, p. 31) afirma que

uma nova relação entre a escola e a sociedade tem de basear-se, simultaneamente, num respeito pelo direito das famílias e das comunidades a participarem na ação educativa e num respeito pela autonomia e pelas competências profissionais dos professores.

Zago (1998) assegura que na fase de vida correspondente ao ensino fundamental os pais têm papel determinante na socialização e escolarização dos filhos, destacando a importância de se compreender a família em suas condições concretas de existência e valores em relação à vida escolar e profissional, quais sejam crenças, significados e representações que os pais têm da escola.

No entanto, as atuais relações entre professores e pais são raras e quase sempre burocratizadas, abordando situações de cobranças e prestação de contas, de ambos os lados. Na reunião de pais geralmente ocorre esse encontro, mas o índice de absenteísmo familiar é alto, pois quase sempre as reuniões são agendadas em horários inviáveis, o que dificulta a presença de um maior número de pais. Apesar do direito da família à participação sobre a educação dos filhos, o que na realidade ocorre é um contato escasso, com repercussões negativas no processo de educação escolar da criança. Nóvoa (1998, p. 33) destaca este direito legítimo que a família tem de participar na educação dos seus filhos. Para este autor,

hoje em dia, é impossível imaginar qualquer projecto de inovação e de mudança que não passe pelo investimento positivo dos poderes das famílias e das comunidades, por uma democratização do sucesso (e não apenas do acesso à escola), por uma participação efectiva de todos os actores sociais na vida das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB 9394/96, artigo 12, § 6º e 7º) atribui aos estabelecimentos de ensino o dever de trabalharem em conjunto com as famílias e comunidade, proporcionando a integração destas com a sociedade. Além disso, as escolas devem informar aos pais e responsáveis sobre o rendimento e a frequência dos alunos e também sobre a proposta pedagógica da escola. A lei também garante (LDB 9394/96, artigo 14, § 2º) os direitos das comunidades, escolar e local, de participarem dos conselhos escolares.

Além da Lei de Diretrizes e Bases de Educação abordar a importância do tema família e escola, houve outras iniciativas de aproximação entre as duas instituições. Uma das iniciativas foi o Dia Nacional da Família na Escola, evento promovido pelo Ministério da Educação que teve como objetivo mostrar aos pais, professores, diretores e toda sociedade a importância da integração de pais nas escolas de seus filhos.

A proposta era que as instituições de ensino, públicas e particulares, organizassem atividades estimulando a participação da família e que também aproveitassem o momento para colherem sugestões dos pais para facilitar esta aproximação.

O evento deveria ser realizado duas vezes ao ano. O primeiro Dia Nacional da Família na Escola ocorreu em 24 de abril de 2001. A proposta surgiu após a divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb). Estes demonstraram que os alunos que tinham pais mais participativos na escola obtiveram melhorias em relação ao rendimento e interesse pela escola.

Em relação ao tema parceria escola-família, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo lançou a partir do mês de agosto do ano de 2003 o projeto “Programa Escola da Família”, realizado em escolas de ensino fundamental pertencentes ao estado de São Paulo. No programa, todos os envolvidos com a instituição deviam estar integrados, trabalhando em conjunto para o alcance do objetivo comum que era a reestruturação do ensino.

O Programa Escola da Família é estruturado em três importantes eixos: inclusão às diferenças, valorização da convivência específica e democrática e do acolhimento às diferentes situações sociais: participação, vitalizando a integração entre alunos e educadores e definindo um papel ativo para a comunidade no espaço escolar e autonomia no sentido de alunos, educadores e pais participarem do projeto pedagógico ... (BRIGHENTI; SANTOS; SILVA, 2005, p. 3)

No mesmo ano em que o projeto foi lançado, 2003, seis mil escolas públicas da rede estadual de ensino foram abertas nos finais de semana para desenvolver os objetivos propostos pelo projeto “Escola da Família”. Para os educadores universitários, como são chamados os alunos universitários beneficiados com o programa, o projeto tem como objetivo subsidiar a manutenção destes no ensino superior privado, já que ao oferecerem seu trabalho nos finais de semana, recebem bolsa de estudo para cursarem o ensino superior privado. As bolsas são concedidas somente a estudantes universitários procedentes de Ensino Fundamental e Médio de escola pública. Além disso, o projeto busca qualificar

profissionalmente os estudantes que devem desenvolver, nas escolas, atividades relacionadas aos cursos que frequentam, propiciando a estes o exercício do compromisso social. Para os alunos do ensino fundamental e toda comunidade do bairro no qual a escola está inserida, o projeto tem como objetivo levá-los a participarem mais ativamente da escola, valorizando e ajudando a conservá-la; além disso, constituir-se em espaço de aquisição de conhecimentos e de participação de atividades de lazer.

Segundo Brighenti, Santos e Silva, as bolsas são concedidas e os educadores universitários realizam atividades nos finais de semana em escolas estaduais, compatíveis com os cursos realizados por eles na graduação. As atividades são bastante diversificadas: socioculturais, esportivas, saúde e qualificação para o trabalho.

Consta no projeto que um de seus objetivos é propiciar um elo maior de ligação entre coordenadores, professores das escolas e universitários, para a reestruturação das ações pedagógicas. O projeto indica também a possibilidade de colaborar, favorecendo a ligação entre professores e pais, ou seja, escola e família. Segundo as autoras anteriormente citadas, as famílias, de modo geral, utilizam este espaço como lazer, como lugar de distração, adquirindo novos conhecimentos e se aproximando, de certa forma, do ambiente escolar dos filhos.

Concluem que o Programa vem interferindo na redução do índice de violência nas escolas, resgatando o convívio social e promovendo articulação entre a comunidade, a sua realidade e o mundo. Segundo elas, o indivíduo deve ser visto como um todo, se desenvolvendo de maneira integral, tornando-se capaz de modificar a sociedade, pois a educação é responsabilidade de todos.

Diferentemente do exposto acima, em constatações realizadas por esta pesquisadora, durante o ano de 2005, em instituição privada de ensino superior em que exerce a atividade docente, estudantes universitários participantes do Programa Escola da Família argumentaram que as atividades desenvolvidas, em sua maioria, não são compatíveis com os cursos que fazem e que, ao contrário, dificilmente conseguem colocar em prática aprendizados relacionados aos cursos em exercício. (informação verbal)⁵

Ultimamente, fala-se muito na aproximação família e escola com o objetivo de alcançar um ensino mais produtivo. As mudanças na sociedade de modo geral e a conseqüente concepção de educação escolar não efetivaram o objetivo. Ao contrário, a parceria escola-

⁵ Informação fornecida por Borsato, em Ribeirão Preto, em 2005.

família é composta de rivalidades e acusações mútuas. A família passou a atribuir à escola papéis familiares e a escola a atribuir aos pais, o papel de auxiliares do ensino.

Dimenstein (2006) informa-nos de projetos desenvolvidos com o objetivo de alcançar a aproximação entre família e escola. Um deles foi criado, em 2005, pela Secretaria Municipal de Taboão da Serra. Trata-se do projeto *o professor-visitador*. Neste, os professores realizam visitas às casas dos seus alunos com o objetivo de despertar nos pais e nas crianças a valorização da escola e, além disso, para que os professores conheçam melhor os alunos e a realidade em que vivem. Este projeto contribui para o estreitamento dos laços de cumplicidade entre professor, aluno e pais refletindo de forma positiva no desempenho escolar do estudante. Família e escola caminham juntas em benefício da melhoria da qualidade do ensino. Segundo Dimenstein, “as famílias, sentindo-se valorizadas com a visita, passaram a ajudar a escola, o que se refletiu na atitude e no aprendizado dos estudantes”.

Em pesquisa realizada pelo Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no ano de 2003, com estudantes da rede pública e privada constatou-se que a participação da família influencia positivamente o desempenho escolar dos alunos. Os resultados foram obtidos através da comparação entre as notas dos estudantes e respostas destes a um questionário sobre a participação da família na vida escolar do filho. Os estudantes com melhor rendimento são os que têm famílias mais participativas. As respostas aos questionários mostraram que os alunos com rendimento escolar mais alto possuem pais que conversam, estão atentos ao que ocorre na escola, cobram a lição de casa e têm o hábito da leitura.

Para Carvalho (2003), uma das formas de estreitar os laços familiares e escolares é através do dever de casa. A atividade de casa seria a formalização da parceria escola-família, integrando as duas instituições e dividindo o trabalho educacional entre ambas. Apesar de ser um meio de integrar família e escola, o dever de casa pode gerar conflitos na estrutura familiar e na relação pais e professores, quando estes últimos desconhecem características necessárias da estrutura doméstica para apoiar as atividades escolares que devem ser realizadas em casa.

É importante a conexão entre práticas educativas desenvolvidas em casa e na sala de aula para que os deveres de casa do aluno, envolvendo participação dos pais, possam ser realizados com sucesso para o processo de ensino/aprendizagem.

O dever de casa, às vezes, alcança resultados opostos, ou seja, não aproxima família e escola e ainda culpabiliza os pais por não conseguirem assumir a responsabilidade de auxiliares dos filhos nas tarefas de casa. Com isso, as famílias que necessitam trabalhar o dia

todo e que, muitas vezes, não conhecem o assunto da tarefa são as mais desconsideradas pela escola.

Considerável é o número de pais que se preocupam com a aprendizagem dos filhos e têm consciência da responsabilidade compartilhada entre eles e professores, entretanto, muitas vezes, ao tentarem ajudar na realização do dever de casa, estes pais experimentam dificuldades por não saberem ler, pela falta de tempo, por não conhecerem o assunto, ou porque a forma como aprenderam foi modificada.

Zago (1998) realizou pesquisa sobre a interação família e escola nos meios populares, analisando as realidades sociais e escolares. Buscou o significado que a educação formal, ou seja, a escolarização dos filhos tinha para os familiares. A idéia defendida pela teoria da carência cultural, principalmente nos anos 60 e 70, de que crianças provenientes de classes menos favorecidas têm maior tendência a apresentar problemas escolares, pois as famílias não têm condições de promover estímulos suficientes ao desenvolvimento dos filhos, não foi confirmada no desenvolvimento da pesquisa.

Através de entrevistas semi-diretivas realizadas junto às famílias, nas residências destas, constatou-se que pais de crianças pertencentes às camadas populares valorizam o ensino como caminho para a melhoria nas condições de vida, para um trabalho melhor, para uma vida mais digna, etc. “As ambições sobre o futuro dos filhos são limitadas mas representam sempre a superação das condições sociais dos pais”. (ZAGO, 1998, p. 70).

A escola, para as famílias populares, representa o caminho para um futuro melhor e por isso, é vista como atividade séria, classificada ao lado do trabalho. Para Thin (2006, p. 221),

o sentido da escolarização para famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja em termos de futuros profissionais, seja em matéria de conhecimentos que permitam, segundo seus próprios termos, que o sujeito “se vire” na vida cotidiana.

Devido à importância que a escola tem para as famílias provenientes de classe desprivilegiada, estas se sentem incompetentes para contribuírem com alternativas para melhoria do ensino, acreditando que podem prejudicar os próprios filhos. Para elas, o processo de escolarização deve ser coordenado pelos professores e pela escola.

Zago (1998) considera que a família é uma instituição histórica e socialmente construída que foi transformada no decorrer do tempo, por diversos fatores. Por isso, as

situações escolares devem ser estudadas a partir da situação familiar, social, econômica e cultural.

Apesar de o ensino fundamental, com duração de oito anos e a partir de 2008, nove anos, ser legalmente obrigatório em nosso país, na prática, o que ocorre é que o número de crianças com acesso ao ensino fundamental aumentou, mas ficou reduzido o número de alunos que conseguem terminar este ciclo. Portanto, a lei da obrigatoriedade escolar está distanciada da permanência das crianças neste ensino. Grande parte sai da escola e depois retorna, e apenas uma minoria conclui o ciclo sem nenhuma interrupção. Os motivos que levam as crianças a deixarem a escola ligam-se a necessidades econômicas de sobrevivência da família que as encaminha para o trabalho, dificultando a permanência na escola, além de problemas de moradia, realidades sociais e econômicas familiares precárias.

Outro fator considerável é que famílias populares e professores, muitas vezes, ocupam posições diferentes no espaço social. Geralmente as famílias de estudantes de escolas públicas pertencem à classe social desprovida de maiores recursos econômicos e os professores se enquadram na classe média assalariada. A partir dos resultados obtidos em pesquisas desenvolvidas sobre as relações entre famílias populares e escolas, Thin (2006, p. 212) coloca que há “uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado”.

Essa posição distinta pode ocasionar confronto de idéias e interesses porque as práticas escolares tendem a se orientar por padrões de cultura de elite e a se impor aos alunos e às suas famílias.

Os pais tendo pouco ou nenhum domínio dos conteúdos e das formas de aprendizagem escolar são cobrados a participar do processo de escolarização sem terem sido introduzidos, pela escola, nos procedimentos de ensino adotados e nos valores que os suportam. Muitas vezes, através deste confronto desigual, surgem inquietações, mal-entendidos, dificuldades em construir uma relação satisfatória entre professores e pais. Este confronto desigual interfere de maneira negativa no desenvolvimento do trabalho do professor, pois dificulta ou impede a troca de informações sobre as crianças entre as duas instituições, família e escola.

Estudos e pesquisas parecem unânimes ao afirmar a importância da participação dos pais no âmbito escolar, defendendo que a escolarização bem sucedida depende do apoio da família.

Samartini (1995) afirma que a participação das famílias na escola pública vem sendo pouco significativa, pois a maioria das situações restringe-se à doação de recursos e trabalhos

voluntários, como por exemplo, limpeza da escola, auxílios na merenda escolar, situações não direcionadas às questões educativas.

Em pesquisa desenvolvida por Ribeiro e Andrade (2004), em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, localizada em um bairro de periferia, foi possível observar que os pais participavam apoiando financeiramente e com trabalhos voluntários, visto por eles, pais, de forma positiva. Participações em decisões, discussões sobre currículo e outras questões ligadas mais diretamente ao ensino não ocorriam. Os autores observaram que “provavelmente sem o exercício de uma reflexão crítica, os pais acabam reproduzindo a lógica da escola e não conseguem verdadeiramente dar sua contribuição”. (p. 441)

Os pais geralmente se colocam de forma submissa e não questionadora em relação ao conhecimento propagado pela escola. Já a escola vê a família como um segmento que deveria complementar suas expectativas, como responsável pelas dificuldades dos alunos.

Autores como Gomes (1992) e Casas (1998) consideram que a instituição família vem sofrendo transformações sociais, acarretando, na maioria dos casos, a não participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Segundo Carvalho e Vianna (1994) há grande dificuldade dos professores em aceitar a presença dos pais na escola. Pais e professores ameaçam-se mutuamente devido a ausência de delimitação precisa das funções educativas da escola e da família. Um responsabiliza o outro pelo não desenvolvimento significativo do ensino. A família atribui à escola a responsabilidade por instruir e educar seus filhos e a escola quer que a família compreenda e apóie o trabalho dos professores, caso contrário, o melhor é mantê-los afastados do contexto educacional para que não interfiram no trabalho dos professores. Na visão do professor, a família não tem condições de alcançar o nível educacional que a escola pode oferecer aos alunos.

Tais pesquisas revelam uma escola fechada a possíveis considerações críticas da família, ainda incapaz de ponderar sobre os argumentos paternos para o estabelecimento de um processo de comunicação família-escola que resulte em pais bem informados sobre os significados dos procedimentos escolares e em professores dotados de dados sobre seus alunos que lhes permitam adequar princípios e processos didáticos orientadores de sua docência aos alunos reais, com os quais possam interagir de modo a alcançar a docência comunicacional.

É necessário esclarecer que a família idealizada pela escola não existe, tampouco a escola idealizada por pais e educadores, ou seja, a instituição onipotente. Chechia e Andrade (2002, p. 209) afirmam que

a participação dos pais na vida escolar dos filhos pode influenciar de modo efetivo o desenvolvimento escolar dos filhos. O entrosamento dos pais com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspectos pedagógicos.

A relação que a família mantém com a criança oferece modelos de conduta social e de relacionamento. São os intercâmbios entre o meio social e seus componentes que vão definindo os papéis sociais e complementares. Parreira e Marturano (1999, p. 68) afirmam “que o relacionamento entre os familiares, principalmente entre os pais e os filhos, é um fator de grande importância para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança”. Para as autoras, a criança recém chegada ao ambiente escolar deveria estar preparada para compreender o modo como se dá o relacionamento entre as pessoas e a importância de se respeitar o outro. Nesse ambiente novo, a criança provavelmente daria continuidade às relações desenvolvidas no ambiente familiar. Nesse sentido, seria fundamental acercar-se dos pais para uma revisão conjunta entre educadores, pais e professores, e das relações destes com os filhos e alunos, refletindo em termos educacionais. É importante lembrar que quando se fala em participação fundamental na vida dos filhos, não se está insinuando que a família é responsável pelos fracassos e sucessos destes na escola, mas apontando a importância que ela tem na formação da criança enquanto ser humano e considerando quão seria positiva a colaboração da família no processo de socialização do filho. A respeito das relações que a criança desenvolverá com professores e colegas, Benedito et al. (1988, p. 43) argumentam que

quando nasce, uma criança se inscreve em um contexto familiar, que é fundamental na sua formação. É nele que a criança, ao diferenciar e assumir papéis, vai adquirindo características pessoais únicas (...) o núcleo familiar influi sobre a criança favorecendo ou dificultando determinadas condutas. É o núcleo central na sua formação. Ela passará por uma evolução favorável se o grupo familiar permitir que seus componentes (os membros do grupo, inclusive a criança) atuem de forma espontânea e desenvolvam independência.

A participação que a família deve ter na escolarização da criança precisa ser motivada pela valorização do conhecimento, pelo incentivo à auto-estima de pais e professores, estimuladora da criança, o que, conseqüentemente influenciará de maneira positiva a motivação da criança para a busca do conhecimento.

A instituição família tem grande importância no processo educativo da criança, encorajando-a e valorizando seu esforço, pois isso fará com que ela se sinta apoiada e motivada.

Há estudos que abordam a relação família-escola: Perez (2001), utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas estudou a representação do universo educativo através da visão dos pais, alunos e professores. Além de realizar entrevistas, fez uso de observação participante do ambiente escolar, constatando que as famílias, na maioria dos casos, se sentem inferiores aos professores, gerando um abismo entre os universos escolares e familiares. Ribeiro (2002), usando esses mesmos recursos metodológicos, selecionou pais para realização de entrevistas em grupo focal, chegando a resultados semelhantes à pesquisa desenvolvida por Perez (2001), em que as famílias se sentem inferiores aos professores e a escola atribui às famílias a responsabilidade pelos insucessos das crianças, criando assim, uma grande barreira nas relações entre as duas instituições.

Apesar das importantes informações encontradas por esses autores a respeito da “parceria” família e escola, as relações existentes entre professores e pais não foram focalizadas diretamente. Segundo Campos (1997, p. 31)

... faz-se necessário refletir mais profundamente sobre como se pode encarar positivamente esse relacionamento e como família e escola podem colaborar efetivamente visando ao interesse das crianças e jovens pelos quais são responsáveis conjuntamente.

Pais envolvidos com a instituição escolar passam a valorizá-la, transmitindo à criança a importância que dão aos estudos e à própria escola. Em muitos casos, há falta de tempo ou mesmo certo desinteresse por parte da família em assuntos relacionados ao ensino e ao ambiente escolar. O oposto acontece quando os pais se envolvem com os estudos dos filhos com a intenção de assumir postura dita “moderna” e, em consequência, não lhes impõem limites. Nesse caso, Campos (1997, p. 34) denuncia que

os pais, muitas vezes, incorrem no erro oposto, ou seja, acabam não colocando limites para a criança, que não consegue ver onde terminam seus direitos e começam os de seus próximos, tornam-se, então, crianças extremamente desagradáveis no convívio diário e têm grandes dificuldades de se adaptar à escola.

A questão a respeito de limites pode ocorrer também na escola. Muitas vezes, para evitar a imagem tradicional, a escola torna-se permissiva em relação às atitudes e comportamentos dos educandos, o que pode gerar consequências difíceis no processo

educativo, além de ocasionar algumas dificuldades de convivência no ambiente familiar. Parreira & Marturano (1999, p. 39) defendem que

a maneira como a família conversa e incentiva o desempenho da criança na escola é muito importante para ajudá-la. O encorajamento e a valorização do seu esforço vão fazer com que ela se sinta apoiada pelos pais.

Embora os alunos tenham contato quase diário com a família e a escola, o mesmo não acontece entre pais e professores que geralmente se relacionam poucas vezes ao ano, quase sempre na reunião de pais. Nesses encontros, os temas discutidos geralmente se restringem ao rendimento escolar e a questões burocráticas, deixando em segundo plano a possibilidade de valiosas trocas de informações e oportunidades de comunicações construtivas para o processo de ensino/aprendizagem escolar. As trocas consistem em informação dos pais sobre a atuação dos filhos em casa no que se refere às questões relativas à escola, também sobre como eles, pais, agem com os filhos; relato de professores sobre o desempenho das crianças no papel de educandos; apresentação das dúvidas e considerações paternas sobre o ensino escolar; esclarecimento, por parte dos professores, dos significados dos processos de ensino, das atitudes e dos comportamentos vivenciados, bem como a apresentação aos pais de suas dúvidas e incertezas, fornecendo-lhes questões a serem pensadas e a disponibilidade para recolher e implementar as respostas quando possível, criando assim, de maneira concreta, o vínculo educativo entre as duas instituições e possibilitando aos pais o sentimento de inclusão e de responsabilidade no processo educacional do filho. Uma vez estabelecido o vínculo, haveria amenização de atitudes defensivas e acusativas de ambas as partes, dando início a um processo participativo e colaborativo entre as duas instituições. Com isso, seria possível chegar ao processo de comunicação escolar por meio do exercício da “alteridade”, do colocar-se no lugar do outro.

Assim, escola e família estariam articuladas na educação geral da criança, o que permitiria ao professor conhecer e compreender melhor o seu aluno, suas possibilidades, suas limitações, suas resistências, já que seria o “co-responsável pela transmissão de valores sociais e padrões de comportamento” (Campos, 1997, p. 37). A família conheceria a instituição e seus procedimentos, podendo assim compreendê-la melhor, posicionando-se com mais clareza em relação à escola que deseja para seus filhos e colaborando para a sua realização. A família também auxiliaria a criança na compreensão de seu papel enquanto educando. A aprendizagem da criança não está restrita ao ambiente escolar, ocorrendo em

tempo integral – em casa, na rua, com os colegas, com as mídias, especialmente a televisão -, sendo fundamental a participação de pais e professores no preparo desses indivíduos para a vida. Zago (2000, p. 21) sobre essa questão afirma que

os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às influências do ambiente doméstico. Acompanhando seus desdobramentos, fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais.

Setton (2002) argumentando com base em uma perspectiva relacional entre as instituições socializadoras da atualidade – família, escola e mídias – chama a atenção para a possibilidade de reversão da situação. Segundo Setton (2002, p. 112), “a escola sempre foi vista como responsável pela transmissão de um saber consagrado, útil para a manutenção de uma ordem baseada na divisão do trabalho social”.

Ao mesmo tempo em que é responsável pela expansão do conhecimento, a escola vem limitando sua função a setores restritos da sociedade quando ignora ou subestima a cultura dos alunos reais e concretos que tem pela frente. Muitas vezes, não há coerência entre seus projetos educacionais e a realidade dos educandos. O sistema escolar atual caracteriza-se por contradições hierárquicas. Oficialmente, todos têm acesso à escola, mas as trajetórias estudantis e a disponibilização do saber escolar variam de acordo com as condições sociais e experiências de vida dos alunos. Desta forma, aqueles com maiores acessos culturais fora da escola contam com maiores e melhores oportunidades escolares de aprendizagem do que os de menores acessos culturais.

A escola, enquanto instituição de ensino, aberta a alunos procedentes de diferentes segmentos sócio-culturais, perde-se em relação a seu real papel, não conseguindo organizar suas funções de educar e formar sujeitos. Pouco preparada para enfrentar os desafios atuais, a escola se enfraquece enquanto agente de educação formal.

É possível pensar os sujeitos sociais podendo orientar suas práticas e ações, podendo refletir sobre a realidade, construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais, presentes na escola e na família (...) é preciso focalizar melhor a variedade de configurações particulares, combinações de equilíbrio específicas entre uma multiplicidade de traços gerais entre os agentes socializadores responsáveis pela construção de sujeitos em formação. (SETTON, 2002, p. 113-114)

Segundo Penteado (1998a), a criança precisa deixar de ver a escola como algo sofrido, sem prazer e para isso os professores precisam despertar nos alunos o gosto e a alegria de estar no ambiente escolar. O ensino precisa ganhar sentido, evidenciando a importância da aquisição do conhecimento. Um dos caminhos para o despertar do prazer nas crianças é o envolvimento destas e de suas famílias em um processo colaborativo.

O discurso dos professores, em sua maioria, é o de que muito pouco se pode fazer sem a colaboração dos pais, sem a participação efetiva destes. Portanto, procurar entender como se dá a relação família e escola, ou mais especificamente, a relação entre pais e professores, poderá trazer importantes contribuições ao papel do educador.

Segundo Arantes (2001, p. 3),

os professores vêem na família a origem das dificuldades que vivenciam na sua acção, sentem-se frequentemente desacreditados ou desvalorizados por ela; os pais, por seu turno, culpabilizam os professores pelo insucesso, acusam-nos de pouco profissionalismo.

Família e docentes devem se considerar parceiros do processo ensino-aprendizagem. O real objetivo da união entre pais e professores, o processo educativo, precisa ser visto como a meta mais importante.

Para Machado (2002, p. 246)

... as escolas e as creches não são as responsáveis únicas pela educação das crianças e dos adolescentes. As famílias também o são. Portanto, como profissionais da educação, precisamos aprender a lidar com as múltiplas realidades que constituem os contextos familiares dos alunos e com suas conseqüências, não para condená-las, mas para fazermos boas parcerias.

Conceitos básicos, tais como respeito, limite, higiene pessoal e outros que antes eram atribuições familiares, hoje são responsabilidades da escola. Para Esteve (1995), uma das causas da redução da participação da família no ato educativo deve-se à incorporação da mulher no mercado de trabalho, restando cada vez menos tempo paterno para a dedicação aos filhos, projetando na escola ansiedades e desejos próprios. Além disso, muitos pais sentem-se incapazes diante de um mundo que produz tanto conhecimento, num desenvolvimento rápido demais e de difícil acompanhamento.

Tanto a família como a escola, não podem ser vistas de maneira isolada do meio onde se encontram. Elas estão inseridas em um contexto histórico e social que delimita o processo educacional.

A partir dos estudos e constatações até aqui abordados é preciso cuidado para não responsabilizar professores pela crise do ensino, e para não considerar inconveniente a participação dos pais na educação dos filhos, incorrendo-se, assim, em julgamento precipitado de uma situação problemática, cujas raízes não se explicitam nos fatos em si, reveladores apenas da superfície de uma questão bem mais ampla.

Por isso a importância da discussão conjunta entre escola e família sobre o que pode e deve ser feito em relação às crianças e ao bem-estar comum. Campos (1997, p. 39), em relação à união de professores e pais, escreve:

... é preciso que façam um esforço para vencer essa relutância ou medo da mudança e se dêem as mãos para discutir juntas o que pode e deve ser feito em relação à educação dos jovens, que são sua responsabilidade. Certamente o trabalho comum ajudará cada uma delas a encontrar soluções, respostas aos problemas enfrentados. Cada uma precisa ver a outra não como concorrente, mas como colaboradora.

Especialmente no caso da educação escolar pública, e principalmente escolas que atendem a alunos em defasagem escolar e com dificuldades de aprendizagem, mais do que em quaisquer outras situações, a mobilização das famílias para a participação escolar, em processos dialógicos e colaborativos com os professores e destes com os pais carece de iniciativas que partam da escola, para que o círculo vicioso hoje instaurado (pais culpabilizando professores e escola e, esta, culpabilizando pais) se rompa. Há uma importante questão imposta aos estudiosos do distanciamento entre as duas instituições: por que razões tais iniciativas não ocorrem com frequência?

Uma breve incursão pela formação do professor pode revelar alguns dos importantes indicadores dessa situação atual.

2.2 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Atualmente é marcante a presença de estudos sobre a figura docente, sua formação, história de vida e prática profissional. Quando falamos da formação do professor, estamos nos

referindo a todo o processo de construção do educador, abrangendo sua infância, a vivência de seu papel de educando e o desenvolvimento do papel de docente.

... é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (BUENO, 2002, p. 10)

Os programas de formação de professores, muitas vezes, impõem padrões de ensino e conteúdos, treinando-os para serem excelentes implementadores de propostas elaboradas por sujeitos que jamais estiveram em salas de aula. A política educacional raramente investe em pessoas, ou seja, nos sujeitos reais que se destinam à formação docente. Muito se tem falado sobre o desenvolvimento do professor reflexivo com o objetivo de que ele deixe de ser apenas um executor de técnicas impostas pelos outros e passe a atuar com autonomia e competência profissional em sua prática docente.

Um dos problemas dessa formação tecnicista de professores consiste na ênfase ao desenvolvimento da própria prática de forma isolada, ignorando as condições sociais do ensino que influenciam diretamente sua atuação em sala de aula. Não basta aos professores serem reflexivos sobre sua prática; é necessário também alcançar melhorias na educação que reflitam na vida social. A reflexão é um ato político e contribui para a construção de uma sociedade mais justa, revelando desigualdades e ajudando a combatê-las.

A formação inicial do educador, e com isso concorda grande parte dos estudiosos da questão, deveria ter como base o incentivo à reflexão, tanto da trajetória pessoal como das teorias e práticas docentes. Para que essa reflexão realmente se efetive ao longo do exercício da profissão, é necessário que os professores partilhem suas idéias e práticas, ressaltando-se a importância do trabalho em grupo e de um espaço para discussões e inter-relações. Schön (1992, p. 60) define o conceito de reflexão-na-ação, “como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade”. Além disso, deve-se investir na formação inicial e contínua do professor, levando-o à constante reflexão sobre o fazer docente e sobre a sociedade na qual está inserido.

Em realidade, o que se encontra na maior parte dos cursos de formação são metodologias apresentadas de maneira rígida, negando o próprio pensamento crítico. Essa rigidez, em muitos casos, torna-se presente nas práticas dos docentes. Para Giroux (1997), ser

profissional reflexivo é ter a capacidade de integrar pensamento e ação. Os programas de formação deveriam se adaptar às necessidades dos docentes, proporcionando-lhes a capacidade de analisar as atividades que desenvolvem nos contextos incertos em que atuam. Ganuza e Sánchez (2001), sobre a questão da formação permanente do docente, afirmam que este deve orientar-se na direção da reflexão sobre a sua própria atuação, com a ajuda de elementos dinâmicos, mas também com a colaboração teórica, que propicia a interpretação da realidade e adiciona maior sentido à ação educativa. Ainda defendem o fato de que a prática em si mesma pouco colabora com processos transformadores e que só se efetivará realmente se houver reflexão crítica do docente, uma análise do que ele faz, de suas causas e fins.

Para que a reflexão ocorra, as instituições escolares teriam que passar por mudanças, e uma das principais seria impedir o isolamento dos professores, oferecendo espaço para encontros entre eles. Sobre esse assunto, Campos (1997, p. 38) considera que

o professor é uma pessoa que desempenha sua função isoladamente, não tendo contato constante com seus colegas, profissionais da mesma faixa etária ou semelhante. Não tem, assim, normalmente possibilidade de discutir os problemas que vivencia com companheiros de trabalho, ficando sozinho para enfrentá-los.

Espera-se do professor postura crítica em relação ao ensino, reflexão sobre a própria prática, mas durante sua formação, o pensamento reflexivo raramente é estimulado ou colocado em prática. A formação docente precisa ser composta de situações que propiciem a construção de um educador crítico e comprometido com a sua prática e com a sociedade de um modo geral. É preciso desenvolver no educador habilidades para agir diante de situações novas e únicas, buscando possíveis soluções para as dificuldades apresentadas. Os programas de formação precisam melhor capacitar os professores para que tenham condições de superar dúvidas, dificuldades e problemas que cercam o sistema de ensino, tornando-os mais confiantes e conseqüentemente aptos para o desempenho de uma melhor educação, cientes de que são responsáveis pela formação de cidadãos conscientes e críticos. “No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação”. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 14)

Para Feldens (1998, p. 130), sabe-se que os

programas de formação de educadores, têm tido como resultado um professor despreparado, desarmado para lidar e trabalhar com a irredutível heterogeneidade das classes, a diversidade de estágios de desenvolvimento, de atitudes, personalidades, de

heranças e vivências culturais, de relações com a linguagem e o saber dos alunos e suas comunidades.

A inadequação em relação à formação do professor é perceptível e a superação da situação atual é urgente. Um dos caminhos seria a construção, com os professores, de um projeto político-pedagógico crítico que gerasse subsídios para a transformação do ensino e para a boa formação do cidadão.

Segundo Gómez (1992), existem duas formas de classificar o profissional do ensino: o professor como técnico especialista e o professor como prático autônomo ou reflexivo. O primeiro pretende ser eficaz no quadro da racionalidade técnica, isto é, um profissional que desenvolve atividades instrumentais, com aplicação mecânica de teorias e técnicas científicas. A racionalidade técnica valoriza o conhecimento de modo abstrato, desconsiderando as peculiaridades da realidade concreta em que se atua. Faz crítica ao modelo empírico, defendendo a aplicação de regras. Grande parte das investigações educacionais e dos programas de formação de professores desenvolveu-se até o momento através da racionalidade técnica e de uma concepção linear dos processos de ensino. Não é possível reduzir os problemas da prática a intervenções instrumentais pré-estabelecidas. A racionalidade técnica não é uma solução, pois qualquer situação de ensino é incerta e variável. Portanto, não há condições de encontrar respostas universais para atividades únicas, variáveis, incertas. Inexiste a teoria objetiva que possa ser aplicada a toda e qualquer situação.

O professor, como prático autônomo, como profissional reflexivo, precisa mergulhar em suas experiências, consciente de que é do contato com a prática e reflexão nela e sobre ela, que novas teorias se constroem. Esta reflexão é essencial para o processo de aprendizagem do profissional professor. O pensamento reflexivo leva o educador à conscientização dos próprios atos, atividades e situações problemáticas que envolvem o ensino, ou seja, é preciso refletir na e sobre a ação para que haja criação durante e a partir da realidade vivida. Com o processo reflexivo na ação, o professor desenvolverá o papel de investigador na sala de aula. Sobre o processo reflexivo proposto por Schön, André (1996, p. 99) afirma que

é preciso criar espaço para a formação docente em serviço, ou seja, para a formação continuada dos professores. Torna-se necessário criar oportunidades para os docentes refletirem sobre sua prática e adquirirem subsídios que os levem a reconstruí-la em direção ao sucesso escolar de todos os alunos.

Estas reflexões incluem a importante tarefa dos professores de repensar e refletir sobre suas histórias de vida. Para isso, é necessário dar voz aos professores, oferecer um espaço em que possam falar sobre si mesmos. O educador não pode permanecer como figura passiva e sim, como participante ativo, falante de seu próprio papel e de sua figura enquanto docente. Para pensar em mudanças e em transformações no sistema educacional é preciso ouvir os professores, sujeitos diretamente envolvidos com o ensino. Para Goodson (1992, p. 10),

dar voz aos professores é uma forma de assegurar que os docentes sejam ouvidos, e uma contra-cultura é produzida à medida que essa voz pode se constituir em um mecanismo que atue contra o poder institucionalizado. Trata-se, em outras palavras, do direito dos professores de falarem e de serem representados por si mesmos.

Ser educador é apenas um dos papéis que o ser humano desempenha na vida. Pierre Dominicé, citado por Nóvoa (1995), argumenta que é necessário que o educador realize uma investigação de sua história de vida, e que, após isso, reflita sobre os momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. Mizukami (1996, p. 68) confirma que o relato do “educador deve ser uma reinterpretação do ocorrido em diferentes momentos de sua vida pessoal/profissional”.

Zeichner (1992) alerta que há limitações no desenvolvimento da prática reflexiva, pois ao invés de enfatizar uma transformação de pensamento, pode acabar por reafirmar a continuidade da prática existente. Por isso, é essencial que durante a formação inicial o professor encontre ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, chegando à auto-reflexão, ao questionamento e a discussões que possam gerar melhorias em sua participação no processo de desenvolvimento do ensino. Para o autor, um outro obstáculo à prática reflexiva é a rejeição a todo conhecimento exterior, ou seja, uma reflexão pela reflexão, que desconsidere o contexto social no qual o professor e o sistema educacional estão inseridos. Portanto, é preciso que essa reflexão seja contextualizada, para se constituir crítica e transformadora, não restrita ao âmbito das práticas desenvolvidas em sala de aula, buscando considerar os problemas educacionais existentes para além dos limites do espaço escolar. A escola precisa criar um ambiente de trocas de experiências, ou seja, uma *prática coletiva*, na qual os educadores poderão expor suas percepções, além de compartilhar vivências, dificuldades, problemas e sucessos. Zeichner⁶, 1993, apud Mizukami et al, 2002 diz que o

⁶ Zeichner, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ensino reflexivo implica que os professores, em vez de refletir apenas sobre a aplicação em suas salas de aula das teorias geradas fora delas, critiquem e desenvolvam suas teorias práticas à medida que refletem, sozinhos e em conjunto, na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 18)

Sobre a importância desse compartilhar, Catani (1998) afirma que os problemas e possíveis soluções deveriam ser considerados a partir das percepções e representações que os próprios professores têm de suas práticas, das dificuldades e ações enfrentadas no espaço escolar, por isso a importância da construção de um ambiente em que os professores possam compartilhar as suas percepções.

Segundo Zeichner (2003, p. 47), “precisamos reconhecer que reflexão, por si só, significa muito pouco. De certo modo, todos os professores são reflexivos. É importante considerar o que e como queremos que eles reflitam”.

O professor precisa associar sua disciplina à realidade dos alunos promovendo maior compreensão dela; conhecer melhor seus alunos; coordenar discussões e ser capaz de decidir no dia-a-dia. O educador precisa ter consciência da importância do seu papel e de que o ensino nunca é neutro, sabendo que suas ações educacionais por si só não vão resolver os problemas sociais, mas podem contribuir de maneira significativa para uma sociedade mais justa.

Para essa conscientização, seria necessário um maior investimento na formação docente. O que encontramos atualmente, são condições de trabalho que só têm piorado. É preciso oferecer aos professores maior autonomia, mais participação na vida da escola, condições materiais mais dignas, prestígio, respeito, resgatando seu status social e sua auto-estima.

Zeichner (2003, p. 52) coloca que para uma reforma efetiva no ensino é preciso

melhorar os salários e as condições de trabalho dos professores de todo o mundo. Se tais condições não tiverem conexão com o atual esforço pela reforma, tudo a que nos propomos a realizar não terá muita influência nas salas de aula ou na realização da educação de alta qualidade para todos.

Uma escola de qualidade é construída a partir do envolvimento de todos os seus profissionais e de todas as pessoas participantes do ambiente escolar. Para Palma Filho e Alves (2003, p. 285)

[...] só é possível construir uma boa escola com o envolvimento de todos os seus profissionais [...] envolvimento de alunos, educadores, pais e demais membros da comunidade na construção de um projeto educacional que leve em conta as suas necessidades concretas, os seus sonhos e fantasias, os seus desejos e utopias.

A educação brasileira enfrenta diversos problemas e a causa da maioria deles é atribuída à formação dos professores. Acredita-se que para obter uma melhor qualidade no ensino é necessário um maior investimento na formação docente. Quando se fala em investimento, relaciona-se com a situação salarial, afirmando que a má qualidade do ensino é fruto da baixa remuneração docente. A situação salarial pode desmotivar o professorado, comprometendo a qualidade do seu trabalho, mas não pode ser indicada como único fator responsável pela má qualidade do ensino. Segundo Azanha (1998, p. 51)

é claro que um professorado aviltado na sua situação salarial e por isso mesmo desmotivado e ressentido não favorece a melhoria do ensino, mas não temos pesquisas que permitam estabelecer uma relação de causa e efeito entre essas duas variáveis.

O reducionismo das dificuldades do ensino em relação aos baixos salários acaba favorecendo o descompromisso do professor com seu próprio trabalho.

Embora a qualidade do ensino deva também ser examinada em um contexto mais amplo do que o da sala de aula, se nesta houver um professor mal formado, qualquer que seja o nível de sua remuneração, haverá um ensino de baixa qualidade. (AZANHA, 1998, p. 51)

A melhoria da prática docente deve ser feita pela reflexão crítica da própria prática, no momento em que ocorre, e não pela crítica de uma prática distante, dissociada e descrita teoricamente. Após o período acadêmico, a formação deve ser contínua, proporcionando aperfeiçoamento do docente e garantindo sua melhoria, principalmente como agente transformador.

Para Ruz (1998) deve haver, na formação do educador, uma reavaliação dos papéis a serem desempenhados, dos planos de estudo, das relações entre teoria e prática e da integração entre saber erudito e saber cotidiano.

As crises na educação, em sua grande parte, devem-se à falta de uma consciência geral da importância da educação. Os sujeitos precisam ser conscientizados de seus papéis e do

papel da escola e, além disso, é necessário resgatar principalmente nos docentes a credibilidade em relação ao ensino. Para Feldens (1998), há alguns caminhos a serem percorridos para o alcance desta credibilidade: aproximação do discurso pedagógico da prática docente, melhoria salarial, disponibilização de recursos para o ensino, oferecimento de cursos de formação de educadores. O Estado precisa responsabilizar-se pela garantia de condições básicas para um ensino de qualidade. Para este autor,

há uma necessidade urgente de assegurar que a melhoria e o desenvolvimento da escolarização e do ensino público que aí estão precisam passar pela melhoria de status, poder e condições de trabalho do professor educador. (p. 126)

Difícilmente há um estabelecimento de relações entre as propostas teóricas e a prática pedagógica em sala de aula. Os professores iniciantes, ao se confrontarem com a realidade, percebem que o preparo recebido durante a formação foi dissociado da prática que o esperava. Os cursos, em sua maioria, não preparam o futuro educador para o mundo do trabalho, para a realidade complexa, múltipla e incerta pela qual será responsável.

... algumas das mais sérias dificuldades enfrentadas na educação brasileira estão diretamente relacionadas ao fracasso DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS em educar e preparar professores para as “realidades” e “culturas” com as quais deverão lidar, cujo caráter é essencialmente dinâmico, e que não lhes são desveladas ao longo de sua formação profissional. (FELDENS, 1998, p. 129, grifos do autor).

A instituição escolar está cada vez mais complexa. O papel docente não pode ser reduzido ao domínio de conteúdos e técnicas. Exige-se que o professor esteja preparado para conhecimentos em construção e mutáveis, que se comprometa com as mudanças e que saiba lidar com as incertezas que compõem o ambiente escolar. Aprender a ser professor não se conclui após estudos de conteúdos e técnicas de trabalho. Esta aprendizagem deve ocorrer por meio de situações práticas problemáticas ou não, pela exigência e desenvolvimento de práticas reflexivas e de compromisso político com a educação. É preciso

buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva [...] a reflexão implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-los. Implica intuição, emoção e paixão. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 18).

Estão em pauta muitas discussões sobre a formação continuada de professores. Argumenta-se que os cursos oferecidos com o objetivo de dar continuidade à formação, muitas vezes apenas fornecem informações, alterando o discurso dos professores, sem contribuição para uma mudança efetiva na ação. A educação continuada no Brasil é vista como reciclagem de docentes, ou seja, atualização, por meio de treinamentos, da formação recebida. Esta educação continuada deveria ir além da atualização docente, caminhando para a reflexão crítica sobre as práticas exercidas pelos docentes. Segundo Mizukami et al (2002, p. 28)

a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem [...] para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade docente.

Portanto, fica evidente que não se pode exigir do docente o que não lhe foi oferecido na sua formação inicial. É necessário superar o isolamento dos professores, pois assim cada um oferece o que sabe, ouvindo, analisando, compartilhando posições distintas, compreendendo seu papel profissional.

Em vez de receitas, o desafio está em pensar em uma formação integral, não limitada à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas, sim, orientada fundamentalmente àquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos: aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar. Este seria, portanto, o significado dos termos educação e formação, concebidos diferentemente de capacitação e treinamento. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 42)

Tal desafio implica na compreensão da educação escolar como um processo de comunicação específico, rumo a novas práticas docentes, resultando na aprendizagem desejada a estudantes e professores.

Estamos convencidos de que a teoria psicodramática a ser adotada nessa pesquisa, com seus conceitos fundamentais, sua teoria dos papéis e técnicas de dramatização, tem muito a colaborar para a reconstrução do papel de professor e para a qualificação das necessárias relações nele implicadas.

2.3 A COMUNICAÇÃO ESCOLAR

O incentivo à comunicação escola/família ocorre dentro de uma compreensão da educação escolar como um processo de comunicação próprio da prática pedagógica compreendida como uma prática social.

O processo de comunicação é fator essencial para a construção e desenvolvimento de relações satisfatórias entre sujeitos. Quando se fala em comunicação, remete-se à mídia eletrônica, mas é válido lembrar que a mídia humana antecede a esta.

Segundo Penteadó (2006a, p. 6), “mídias são suportes de processos de comunicação que se realizam por meio de linguagens”. O homem se socializa através da comunicação com seus semelhantes. Esta comunicação pode ser realizada através de diversas linguagens como: oral, escrita, sinais, corporal, dramática e das linguagens midiáticas nas sociedades tecnológicas da atualidade. É a capacidade de comunicar-se que faz do homem um ser social, um ser de relações, de interações.

O processo de comunicação compreende três dimensões e são elas a intracomunicação, a intercomunicação e a transcomunicação. A intracomunicação é realizada pela introspecção, ou seja, pela comunicação consigo mesmo. A intercomunicação acontece através das relações sociais presenciais e a transcomunicação ou intercomunicação à distância, ultrapassa as relações presenciais em direção à comunicação à distância, podendo realizar-se através de textos, da mídia eletrônica, etc. (PENTEADO, 2006b)

O importante em qualquer dimensão do processo de comunicação é a qualidade comunicacional estabelecida, de tal forma a promover o pensamento crítico reflexivo.

... no psicodrama ocorre a intracomunicação do protagonista com o conflito, estimulada pelo diretor psicodramático e que se desdobra em intercomunicação presencial na construção e vivência do drama, com o diretor psicodramático, com as demais personagens do drama, na “revivência atualizada” do conflito, e na etapa dos comentários. (PENTEADO, 2006b, p. 14, grifos do autor)

O homem tem possibilidades de criar e recriar procedimentos comunicacionais. Juntamente com a criação vêm as melhorias e/ou riscos, dependendo do uso que irá fazer destes procedimentos.

Em relação à comunicação escolar, é necessário que esta seja estabelecida, qualitativamente, entre direção e professores, professores entre si, professores e alunos, direção e pais, professores e pais, alunos e alunos, direção e alunos. Enfim, é preciso vivenciar processos comunicacionais de qualidade entre todos os sujeitos envolvidos na

educação escolar, favorecendo a parceria entre estes no processo educativo e colaborando com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Portanto, é essencial um trabalho colaborativo e de equipe que não deve ser somente formada por professores e alunos, mas por todos os envolvidos com a educação escolar, principalmente pais.

A docência fundamentada na concepção da educação como um processo de comunicação, encontra na metodologia comunicacional de ensino, um encaminhamento didático para as relações cotidianas professor/aluno, superando o processo de dominação/subordinação característico do modelo tradicional de ensino.

a metodologia da comunicação escolar – ou metodologia comunicacional de ensino – prevê para os sujeitos da educação, professor e alunos, uma atuação em parceria. Todos eles se entrelaçam em relações sociopedagógicas por meio das quais se realiza a comunicação escolar. (PENTEADO, 2002, p. 35, grifos do autor)

A escola quando tenta introduzir transformações pedagógicas, depara-se, em grande parte, com resistências familiares. Na maioria dos casos, essas resistências são decorrentes da falta ou má utilização da comunicação escolar com as famílias. É preciso explicar-lhes e conscientizar-lhes dos significados, motivos e conseqüências de tais mudanças para o processo ensino/aprendizagem e ouvi-los a respeito para o estabelecimento de uma interação construtiva entre eles, de tal forma a esclarecer dúvidas e criar um ambiente receptivo e colaborativo no acompanhamento do processo.

Também o desconhecimento das famílias pelos professores leva a expectativas irreais de colaboração, bem como a concepções equivocadas de impossibilidades de colaboração, quando em realidade esta é sempre admissível, ainda que de formas diferenciadas, quando o professor tem clareza dos papéis possíveis e necessários de cada um desses agentes sociais.

Na escola, como na sociedade de modo geral, a linguagem é um dos elementos mais importantes na construção do conhecimento e na compreensão das relações. Para Penteado (2000, p. 169), a pedagogia da comunicação tem “por meta legitimar uma ideologia democrática da educação, segundo a qual se pretende definir o espaço escolar como um local social de encontro/comunicação/trocas culturais ...”

A compreensão deste espaço escolar democrático de encontro, comunicação e trocas, encontra no psicodrama pedagógico um dos procedimentos metodológicos que, através da dramatização, proporciona aos participantes o desenvolvimento da espontaneidade, condição para a criatividade e, por intermédio da introspecção que encaminha à reflexão sobre os papéis desempenhados, permitirá melhor compreensão destes e possibilidade de

resignificação, tendo como consequência a melhoria das relações. Nesta metodologia, a linguagem corporal se articula a outras linguagens (oral, simbólica, musical, etc.) ampliando possibilidades de comunicação e de compreensão de valores, significações e traços culturais diversos dos envolvidos. Quando utilizada no ambiente escolar, a metodologia psicodramática envolve sujeitos significativos para a qualificação do processo ensino/aprendizagem - pais e professores - e pode desencadear novas posturas educacionais em suas necessárias relações, esclarecendo novos caminhos colaborativos, profissionais e pedagógicos.

Portanto, o psicodrama pedagógico é uma possibilidade de aproximação compreensiva/criativa entre pais e professores, entre família e escola.

No presente trabalho, as dimensões do processo de comunicação a serem mobilizadas são: a intracomunicação e a intercomunicação, fundamentais na criação de caminhos de resolução de conflitos relacionais e também na formação de um professor reflexivo, através do exercício da introspecção e das relações entre os sujeitos.

“O espaço psicodramático é um dos raros espaços onde a intracomunicação é estimulada e desenvolvida” (PENTEADO, 2006b, p. 5). Portanto, o psicodrama enquanto processo de intra e intercomunicação presencial proporciona aos sujeitos participantes a compreensão de si e dos outros com os quais se relaciona.

CAPÍTULO 3 - A ABORDAGEM PSICODRAMÁTICA

3.1 O PSICODRAMA

Jacob Levy Moreno, criador do método psicodramático, realizou a primeira dramatização pública no dia primeiro de abril de 1921, na cidade de Viena. Esta data foi considerada por ele próprio, como marco da fundação do teatro da espontaneidade e da criação do psicodrama.

O psicodrama nasceu de práticas grupais em ruas, hospitais, prisões, etc. e mais tarde concretizou-se em concepção teórica. Além da incontestável importância do Psicodrama em clínicas, também foi utilizado com grande êxito na área da pesquisa e da educação, levando Moreno à criação do Psicodrama Pedagógico.

Em relação à educação, o método psicodramático pode ser utilizado no ensino e na pesquisa com alunos, professores, funcionários, pais, etc. A utilização do psicodrama na educação é muito importante, pois propicia o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade, facilitando o crescimento pessoal e a qualificação de desempenho dos papéis sociais.

Segundo Moreno (1992), a nossa civilização é repleta de conservas. “A conserva cultural propõe-se ser o produto acabado e, como tal, adquiriu uma qualidade quase sagrada”. (MORENO, 1987, p. 158). A sociedade atribui mais atenção ao resultado final do que aos processos criativos, ao produto do que à inspiração momentânea, por isso a espontaneidade é muito pouco desenvolvida e prejudica o preparo para surpresas e reações rápidas e organizadas. O ser humano tem uma capacidade ilimitada para a ação criativa e espontânea, porém esta vem sendo bloqueada pelas conservas culturais.

É através do psicodrama que Moreno tenta resgatar as relações télicas, ou seja, “a capacidade de se perceber de forma objetiva o que ocorre nas situações e o que se passa entre as pessoas” (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988, p. 49). Cria assim condições para a recuperação da criatividade e da espontaneidade, proporcionando o *Encontro*. O *Encontro* se dá quando há reciprocidade total, momento em que os indivíduos adquirem tal grau de identidade que podem escutar o outro mesmo mediante o silêncio, sem que, com isso, haja perda ou dano da identidade própria. No *Encontro*, o indivíduo é capaz de enxergar com os olhos do outro e vice-versa. No texto intitulado “Convite ao Encontro”, Moreno (1987) poetizou esse momento:

(...)
 Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.
 E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos
 e colocá-los-ei no lugar dos meus;
 E arrancarei meus olhos
 Para colocá-los no lugar dos teus;
 Então ver-te-ei com os teus olhos
 E tu ver-me-ás com os meus.
 (...)

No psicodrama, o mais importante é o momento da criação e seu valor está no processo e não no produto final. O indivíduo cria no *aqui e agora* do espaço psicodramático, na vivência do drama, durante o processo. Segundo Fonseca Filho (1980, p. 7):

No cenário psicodramático, tudo é atual. O passado é presente. O futuro também o é. O cenário psicodramático é sempre a perspectiva de um mundo novo, de um momento novo não vivido na vida do passado. Não importa somente a revelação da vivência passada. Importa mais o presente. A vivência do momento atual é um convite a uma comunicação humana transformadora; é a tentativa de “desintelectualizar” o ser humano para um contato mais verdadeiro, mais emocional, mais pessoal – o encontro.

A teoria psicodramática reúne conhecimentos procedentes da sociologia, da psicologia e do teatro. Surgiu do contato com a realidade social, concentrando-se no indivíduo e sua capacidade para a espontaneidade criadora na ação. Seu objetivo é proporcionar ao sujeito a possibilidade de interagir criativamente e de se afastar, ainda que temporariamente, das conservas culturais e sociais.

Na formação de professores, a tarefa desta abordagem é incentivar a espontaneidade, pois sendo espontâneo, o educador é capaz de criar. O professorado adquire maiores condições de buscar respostas novas para as situações de ensino, utilizando-as em lugar das respostas prontas e estereotipadas. O psicodrama sugere que a espontaneidade não deve permanecer adormecida ou intacta e para isso é preciso que haja oportunidade para a sua manifestação. A escola não deveria incentivar a criança à repetição do já feito, à formação de atitudes iguais, não espontâneas e não criativas. Moreno (1987, p. 198 e 199) a respeito dessas idéias afirma que

... se os instintos humanos forem abandonados à sua espontaneidade “crua”, o resultado dos processos não será a espontaneidade [...] uma pedagogia adequada aos nossos ideais tem que basear-se completamente e sem compromissos de qualquer sorte no ato criativo. Uma técnica do ato criativo, uma arte da espontaneidade, tem que ser desenvolvida de modo a habilitar o homem a criar continuamente.

Nos cursos de formação docente, como ao longo do exercício da profissão, o ato psicodramático pode colaborar de maneira significativa, favorecendo as relações grupais, intergrupais, a liberação da espontaneidade e da criatividade. Sobre o processo de formação docente, Penteado (1996, p. 166) afirma que

recorrer às propriedades formativas do jogo, tanto nos cursos de formação de professores quanto na formação continuada (ou formação em serviço), é uma maneira de “vivificar” esta relação [relações grupais entre docentes] de tal forma a liberá-la para encontros educacionais formadores.

Os cursos de formação de professores necessitam, sem qualquer tipo de restrição e resistência, incentivar e promover o ato criativo, pois desenvolvendo a espontaneidade do professorado, o habilita para a criação. O método psicodramático visa ao encontro, à integração, à criatividade, ao trabalho grupal e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Nenhum conhecimento pode ser efetivamente incorporado na escola se não há espaço propício e disponibilidade para isso. Nota-se que o ensino tradicional aproveita minimamente a participação que o aluno pode oferecer.

Por intermédio da metodologia psicodramática, contribuimos para que o aluno coloque para fora o conhecimento que “sabe” e o compreenda como algo próprio, como algo seu. E isso acontece porque ele descobre as conotações que dão sentido ao conhecimento e que têm valor para si e para os outros, dentro de um mesmo contexto cultural. (ROMAÑA, 1996, p. 48)

A dramatização ocupa-se da realidade e da experiência, portanto utiliza o máximo da experiência que o grupo pode oferecer, e com isso, cria-se o tom afetivo, pois o grupo sente-se valorizado, sente-se “ouvido”.

A dramatização também favorece o autoconhecimento, o resgate da espontaneidade e cria condições para a inter-relação. Durante o ato psicodramático, protagonista, atores, ego auxiliares⁷ são convidados, pelo diretor psicodramático, a utilizarem seus corpos (em alguns casos juntamente com falas; em outros, somente a expressão corporal) na representação de papéis. Esta linguagem corporal explorada pelo psicodrama pode ser utilizada na etapa do

⁷ O Ego-Auxiliar pode colaborar com o diretor psicodramático ou com o protagonista. No primeiro caso, pode ser enviado ao palco para representar um papel ou contrapapel, contribuindo com o desenvolvimento da ação psicodramática, e em alguns casos atuando como provocador, de acordo com as instruções do diretor. No segundo caso, pode ser indicado pelo Protagonista, para representar o papel de determinada pessoa que surge na cena a ser dramatizada.

aquecimento e também durante a dramatização. O andar, a postura, a expressão facial, os gestos utilizados durante a etapa do aquecimento inespecífico são respostas ao comando do diretor psicodramático aos participantes, como também expressões utilizadas pelo protagonista e/ou atores nas representações de papéis durante a dramatização.

No caso da educação, durante a dramatização, o aluno participa ativamente, sentindo, fazendo, imaginando e refletindo, o que propicia que os conteúdos adquiridos através da dramatização não caiam no esquecimento. O método psicodramático articula a aquisição do conhecimento intelectual com emoções, auto-avaliação, respeito, sensibilidade, relação com o outro, espontaneidade e criatividade. Além de ser um incentivo à espontaneidade e à criatividade, pode ser utilizado como aprofundamento de aprendizado de conteúdos já vistos, na aquisição de um conteúdo novo, na melhoria das relações entre educandos, entre educandos e profissionais da educação, entre professores e pais. Na realidade, o que se encontra com frequência indesejada, ainda hoje, nas escolas, é o não incentivo e a privação da espontaneidade, divulgando conceitos prontos, promovendo assim a preservação das conservas culturais.

Segundo Romaña (1996), o papel provavelmente desejável pelo educador é o de ser articulador entre os conhecimentos formais e as experiências do aluno vividas em sua realidade imediata e concreta, o de aproximar o mundo dos conhecimentos da realidade vivida, desenvolvendo assim, um ensino significativo para o aluno, oportunizando-lhe a compreensão crítico/reflexivo favorecedora da ação transformadora.

... o método educacional psicodramático propõe-se a ajudar o educador a alcançar nos seus alunos, em alguma medida, a integração entre conhecimento adquirido e experiência vivida, integração esta que, imaginamos, o educador procura atingir. (ROMAÑA, 1996, p. 23)

O alcance de tal proposta implica no “encontro” de sujeitos significativos para os processos focalizados. No caso da educação escolar, o processo de ensino/aprendizagem abrange além dos professores e alunos, os pais.

O psicodrama pedagógico, focalizado nos papéis profissionais, baseia-se nas experiências cotidianas e tem como objetivo a melhor compreensão e estruturação desses papéis. Ao ser realizado na escola, permite melhor concepção de papéis e contrapapéis (professor/ aluno; pais/ filhos). Daí a importância da metodologia psicodramática na formação inicial e continuada de professores.

3.2 A TEORIA DOS PAPÉIS NO PSICODRAMA

O indivíduo, durante sua trajetória de vida, ocupa posições sociais (status), cujos padrões de comportamento são definidos socioculturalmente. Ao vivenciar os papéis sociais correspondentes é possível estabelecer uma relação dinâmico-criativa e não meramente reprodutiva de tais padrões. A reprodutividade mecânica dos padrões é responsável por condutas estereotipadas e por desconforto e conflitos na vivência do papel social. A fixação a condutas conservadoras, embota a espontaneidade e a criatividade próprias do ser humano.

O psicodrama proposto por Moreno (1987) aborda esse fato afirmando que para ocorrer a liberação destas estereotípias, a dramatização teria que ir além dos teatros tradicionais, que muitas vezes, apenas reproduziam o que ocorria na sociedade, reafirmando as conservas culturais.

Moreno (1987) propôs que o teatro espontâneo fosse um local de liberação, de transformação, de improvisações, incentivando o desenvolvimento da criatividade e da espontaneidade. Um espaço em que os atores criassem seus próprios personagens e não desenvolvessem papéis criados por um outro autor, pois sendo assim, por mais originais que fossem as representações, não passariam de esforços para repetições.

A primeira tentativa deste mesmo autor em alcançar este objetivo foi a transformação do teatro comum em teatro espontâneo. A proposta é transformar de dentro para fora, liberar os papéis através da dramatização espontânea. Instaura-se o conflito entre o papel dramático e a pessoa privada do ator. Ao representar, um ator omite sua pessoa privada, porém tal omissão é sempre incompleta, atrás do papel do personagem está presente a personalidade privada do ator. Jacob Levy Moreno coloca que

o grau em que um dado papel pode substituir ou preencher o espaço da pessoa privada do ator é cronicamente incompleto. Por detrás da máscara de Hamlet espreita a personalidade privada do ator. Chamei freqüentemente a isso de conflito primário papel-pessoa. (MORENO, 1987, p. 206)

O teatro espontâneo busca pôr fim a este dilema entre o drama espontâneo (improvisado) e a rígida conserva dramática (papel a desempenhar). Moreno busca a superação das conservas, permitindo e incentivando a criação e a espontaneidade, promovendo o desenvolvimento de papéis "in status nascendi", ou seja, criados na situação do momento, durante o processo.

Dessas considerações sobre o teatro, Moreno avança para os papéis na vida. “O desempenho de papéis é anterior ao surgimento do ego. Os papéis não decorrem do eu, mas o eu pode emergir dos papéis”. (MORENO, 1987, p. 210)

Segundo este autor, os papéis estão presentes na vida de cada sujeito de forma tão intensa, que acabam englobando a pessoa privada em grau tão elevado que esta passa a ser uma parte do papel. Para Moreno (1987), os papéis são classificados em três tipos: papéis psicossomáticos, papéis sociais e papéis psicodramáticos.

Os papéis psicossomáticos, apesar de serem chamados de papéis, não permitem relacionamento de pessoa a pessoa, ou seja, não há um relacionamento entre sujeitos que corresponda a ações bem delimitadas. Não há ainda inter-relação, a criança, de pouca idade, pode apenas interagir com seu corpo e sua fisiologia, daí a designação papéis *psicossomáticos*. Incluem papéis denominados *ingeridor*, *defecador*, *urinador*, etc. A característica básica destes papéis é anteceder à separação entre fantasia e realidade.

Os papéis sociais envolvem a realidade, surgem quando a criança se encontra em situação de assimilação das imposições das instituições sociais, através das pessoas que constituem seu meio. Enquanto conserva culturais, os papéis são impostos a todo sujeito pelas instituições sociais e respondem pela continuidade da vida social. Os papéis sociais constituem o fundamento da interação social.

Os papéis psicodramáticos, que também surgem quando se alcança a separação entre produções imaginárias e realidade, caracterizam-se pela oposição à realidade e aos papéis sociais, naquilo que eles têm de mais intolerável para o sujeito, seus aspectos repressivos e inibidores da espontaneidade. Daí, a predominância da fantasia. Os papéis psicodramáticos correspondem à dimensão mais subjetiva da vida psíquica.

Naffah Neto (1979) faz revisão dos conceitos de Moreno e realiza o desenvolvimento da teoria dos papéis ao criticar seus aspectos funcionalistas e propor sua explicação a partir do desenvolvimento de uma perspectiva materialista-histórica. Com fundamento nessa perspectiva, recorre ao conceito de "clivagem do sujeito".

A sociedade capitalista, com sua divisão do trabalho, acaba desenvolvendo um processo de divisão do sujeito, chamado por Naffah Neto (1979) de "clivagem". Este é separado, dividido entre papel social e pessoa privada. Há uma clivagem entre interesses coletivos e interesses privados. De um lado, fica o mundo imaginário e ilusório; de outro, o mundo social, do trabalho. Por estranhar seu mundo social, o sujeito acaba criando um mundo imaginário, cheio de ilusões e fantasias, mas que possui a função de aliviar a insatisfação presente nas realidades sociais. Isso constitui para a sua alienação e construção de um mundo

ideal, imaginário. Pode-se supor então que a pessoa privada não constitui a essência do sujeito, como crêem certas concepções humanistas, não representa a sua realidade como um todo, mas apenas parte dela.

Numa perspectiva marxista, Naffah Neto aponta a questão da alienação do sujeito através do papel social como um produto da divisão do trabalho, típica da sociedade capitalista e consequência dos conflitos entre as classes sociais. A própria ação do homem domina-o em lugar de ser por ele dominada, terminando por fazer surgir uma estereotipia dos papéis e a diferenciação em uma pessoa privada. “É a alienação do drama coletivo e a consolidação dos papéis sociais, onde os atores desempenham, como marionetes, uma peça que não foi por eles escrita”. (Naffah Neto, 1979, p. 187)

A clivagem do sujeito, ou seja, a sua divisão em papel social e pessoa privada, não deve ser generalizada para todos os tipos de sociedade, pois é, segundo o autor, uma característica da sociedade capitalista, na qual isso se evidencia de forma fundamental ao considerar o trabalhador como mão de obra na divisão social do trabalho, fragmentando-o enquanto pessoa. Portanto, a divisão do sujeito é consequência de um processo histórico, típico da sociedade capitalista. Não existe a possibilidade de participação social do sujeito enquanto totalidade. Naffah Neto (1979, p. 184) enfatiza que ao se

procurar a pessoa privada que existiria camuflada pelo papel, sejamos levados novamente à máscara, portanto ao próprio papel [...] a pessoa privada não tem existência real, é uma abstração, um conceito vazio; entretanto ela possui uma representação ideológica e como tal uma existência imaginária ...

A pessoa privada cria um mundo ilusório, uma falsa liberdade e acaba se isolando, não participando das situações que envolvem o mundo. Com isso, aliena-se em seu mundo imaginário, deixando de exercer sua espontaneidade e capacidade criadora.

Somente quando o sujeito rompe essa privacidade, colocando em risco essa liberdade ilusória é que passa a ser capaz de questionar os papéis que desempenha, deixando emergir o sujeito espontâneo-criador, capaz de chegar a uma reflexão dramatizada. “É a pessoa privada que se vai dissolvendo em consequência da dissolução de suas próprias máscaras; o sujeito que, por fim, se faz presente para reencontrar o seu verdadeiro sentido no mundo”. (NAFFAH NETO, 1979, p. 184). Portanto, o marxismo pode fundamentar a teoria moreniana e vice-versa. Para Naffah

os papéis sociais, sua estrutura e dinâmica próprias, nada mais fazem que repetir e concretizar, num âmbito micro-sociológico, a estrutura de contradição e oposição básicas que se realiza num âmbito maior entre papéis históricos, constituída pela relação dominador-dominado. (NAFFAH NETO, 1979, p. 193)

São as características até aqui consideradas que tornam o método psicodramático um adequado recurso de pesquisa e de ensino, possibilitando o aflorar da espontaneidade, a superação da “clivagem” e a liberação da criatividade.

3.3 O PSICODRAMA COMO MÉTODO DE PESQUISA

Desde 1998, quando iniciamos nossa dissertação de mestrado “Assessoria a professores de 1ª a 4ª série visando ao desenvolvimento do profissional reflexivo a partir dos princípios do psicodrama pedagógico”, percebemos que a abordagem psicodramática vem conquistando importantes espaços, sendo utilizada em ONGs, escolas, instituições, empresas. Há cada vez mais pesquisadores envolvidos em busca de uma nova maneira de trabalhar com essa abordagem.

Penteado coordenou, em 1999, junto com o médico psiquiatra e psicodramatista Ronaldo Pamplona T. da Costa, um projeto de pesquisa, denominado “Telepsicodrama pedagógico, pedagogia da comunicação e educação: formação em temas emergentes e urgentes”, que teve por meta a produção do Telepsicodrama, cuja proposta era a realização de sessões psicodramáticas para circuitos abertos de TV, buscando estender as propriedades formativas do método aos receptores, visando a alcançar jovens, escolarizados ou não, como público alvo. Tinha também como meta a mixagem de duas linguagens: a televisual, presente atualmente em praticamente todos os domicílios brasileiros e a psicodramática, de cuja fusão se espera um discurso imagético televisual, revelador e não alienador, sobre o tema focalizado. Além disso, o telepsicodrama assim produzido constituiu-se em material didático, cuja procedência no ensino escolar, já vem sendo pesquisada e aprovada junto a docentes e discentes. (PENTEADO, 2007)

Bubeneimer (1979) utilizou o psicodrama em pesquisa com um grupo de professores. O autor defende as vantagens desta técnica em relação a outras de dinâmica de grupo, afirmando que o aspecto positivo pode ser visto na ativação integral das funções somáticas, afetivas e cognitivas, que se dão nas atuações dramáticas de uma situação. Por estas razões e por sua experiência, o autor recomenda a utilização do psicodrama na capacitação de professores.

Malufe e Szymanski (1997, p. 61) realizaram um trabalho com famílias dos educandos, numa perspectiva educacional, utilizando o psicodrama como método. Após o desenvolvimento da pesquisa, as autoras confirmaram que “o método possibilitou-lhes [às famílias] a descoberta de que a solução para seus problemas vem deles mesmos, e que, como grupo, eles tinham condições para isso”.

Scavone (2003) utilizou a metodologia sociodramática com o objetivo de capacitar o educador para possíveis melhorias no desenvolvimento de suas funções, enquanto agentes transformadores e modelos de identificação e, além disso, para descrever e analisar as etapas de um trabalho sócio-educacional.

O trabalho foi realizado com professores, diretores e funcionários de uma escola municipal, que abrange crianças de zero a seis anos, pertencente à cidade de Porto Alegre. Partiu-se do pressuposto de que os educadores estavam carentes de programas que reforçassem suas capacidades de atuação na inter-relação diária com seus alunos, ocorrendo muitas vezes falhas decorrentes do desconhecimento de modos de ação. Os profissionais da área da educação, geralmente, não recebem apoio e preparo para lidar com essas situações.

Scavone (2003), fazendo uso das palavras de Lima, diz que a questão “Para que estamos juntos” deve ser sempre respondida pelo grupo, pois assim os participantes poderão conhecer suas próprias expectativas, identificando *para que* e *como* as relações interpessoais se estabelecem, consolidando o projeto dramático do grupo.

Primeiramente, a pesquisadora fez, através de um questionário, um levantamento de interesses dos professores e funcionários para verificar o que realmente dificultava o trabalho deles na escola. Percebeu, com as respostas, o grau de insegurança e despreparo que as educadoras sentiam no contato com as crianças, questionando-se então, como é construído o papel do professor.

Ficou visível, no grupo, a ausência de discussão dos problemas educacionais. Após as sessões de psicodrama sócio-educacional, organizadas por meio da troca de experiências, os participantes perceberam que as situações problemáticas eram comuns a todos. A partir do momento em que o grupo passou a verbalizar as dificuldades, os participantes passaram a se sentir mais relaxados e espontâneos.

A metodologia sociodramática proporcionou aos professores a mudança de olhar em relação às famílias, durante a inversão de papéis. Eles conseguiram ver a situação com “os olhos” dos pais, aproximando-se da realidade vivida por estes. Anteriormente aos encontros, a criança e sua família eram vistas como ameaçadoras e problemáticas e passaram a ser percebidas de maneira mais humanizada. A pesquisadora concluiu que o

uso da socionomia e seus desdobramentos metodológicos – sociodrama, role-playing, jogos dramáticos e técnicas fundamentais como dramatizações, troca de papéis, espelho, duplo – nos proporcionam alcançar os objetivos a que nos propusemos. (SCAVONE, 2003, p. 48)

Cinco meses após as sessões sociodramáticas com o grupo de profissionais da escola, foi realizado o primeiro encontro com pais e comunidade escolar. Foram discutidos problemas e criadas comissões para enfrentar os desafios desta comunidade. Pais e educadores tinham muitas dúvidas em comum.

A pesquisadora concluiu que os objetivos do trabalho foram alcançados e que esta proposta deve ser contínua. Foi possível confirmar a eficácia da metodologia socionômica, trabalhando em uma realidade centrada no aqui e agora, espontaneamente, proporcionando aos participantes um espaço para serem ouvidos e com isso, refletirem sobre os seus desempenhos no dia-a-dia escolar.

3.4 O PSICODRAMA COMO MÉTODO DE ENSINO

Romaña, a pioneira na utilização do psicodrama pedagógico na Argentina e no Brasil, após o uso deste em diversas situações educacionais e estudo sobre o tema, estabeleceu, em 1995, a expressão pedagogia do drama.

A autora coloca que as duas propostas, a didática e a psicodramática são complementares, tendo os seguintes princípios comuns: didática participativa, relação afetivo-cognitiva, sentido no trabalho e liberação da espontaneidade.

Segundo Romaña (2004, p. 23), pedagogia do drama “é uma proposta educacional que se propõe a vincular os saberes que o aprendizado formal oferece ao estudante, com as experiências de vida (culturais e afetivas) que ele carrega”. A pedagogia do drama pode colaborar no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, na obtenção da compreensão do mundo de modo autônomo e comprometido.

Nota-se que no capitalismo globalizado em que vivemos e com o papel que as mídias vêm desempenhando neste contexto, especialmente a TV, o espaço para a criatividade está cada vez mais reduzido. Com isso, Romaña buscou alternativas mais abrangentes, consistentes e socialmente comprometidas, surgindo a Pedagogia do Drama.

“Na prática da Pedagogia do Drama exercita-se o convívio com a tolerância, com a diversidade, a coragem para manifestar suas opiniões, a apreciação estética, a ternura, a

solidariedade, a compaixão, a aceitação dos erros e o aprendizado a partir deles”. (ROMAÑA, 2004, p. 65)

Na área da educação já vem ocorrendo alguma utilização das técnicas psicodramáticas, principalmente para capacitação de professores e profissionais da educação.

Kohut Jr (1976) defende a utilização do psicodrama por psicólogos escolares e orientadores educacionais na formação de professores em serviço. Segundo o autor, através da utilização de procedimentos psicodramáticos em programas de formação em serviço, consegue-se um notável aumento na comunicação entre os membros de uma comunidade escolar.

Puttini (1991) realizou um curso com professores e alunos de Habilitação para o Magistério, cujo objetivo era sensibilizar os professores para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, buscando aperfeiçoá-las por meio do desenvolvimento da criatividade e da expressividade. Os professores tiveram contato com a abordagem psicodramática em educação, com algumas informações sobre o Psicodrama Pedagógico e com as possibilidades de utilização em escolas. O objetivo de Puttini era buscar a compreensão do brinquedo, ou melhor, das brincadeiras infantis e de sua grande influência no desenvolvimento da criança. Sabe-se que a brincadeira prepara a criança para a ação, satisfaz suas necessidades e influi no seu desenvolvimento. Em suas conclusões, juntamente com as do grupo, a autora destacou que “o Psicodrama como método educacional pode oferecer à educação uma ampla contribuição que ainda não foi devidamente explorada, ou melhor, tem sido muito pouco explorada na escola”. (PUTTINI, 1991, p. 91)

Em um artigo do jornal “O Estado de São Paulo”, de fevereiro de 2002, Penteadó dizia que há mais de vinte anos utilizava o método psicodramático na área pedagógica e vinha constatando sua eficácia. Relata um de seus trabalhos em curso de formação de professores em capítulo intitulado “Jogo e Formação de Professores: videopsicodrama pedagógico” (apud Kishimoto, T. M. - org., 1996).

Romaña (1996) fez uso da abordagem psicodramática em um grupo de capacitação para professores. A autora utilizou o método psicodramático no ensino das idéias de alguns dos primeiros pedagogos (Comenio, Pestalozzi e Rousseau). Propôs que as alunas os representassem, mantendo um diálogo entre eles. Com isso, a compreensão em relação aos pedagogos foi alcançada. Segundo Romaña (1996, p. 41),

antes da dramatização, apesar das descrições e das leituras que se realizaram, as alunas não tinham uma imagem formada com relação aos três pedagogos

[...] no momento mais espontâneo da dramatização foram elaborando uma imagem, que surgia da comunicação no aqui-e-agora. Finalmente, todo o grupo incorporou as imagens além de se conhecer e diferenciar suas idéias.

Através da dramatização proporcionada pelo psicodrama, explicita-se que a afetividade pode e deve ser trabalhada de modo articulado com o cognitivo, nas situações de ensino/aprendizagem.

Segundo Costa (1980), a importância do método psicodramático está em permitir ao indivíduo uma reflexão constante sobre si mesmo, sobre os próprios atos, sobre as pessoas que o rodeiam, sobre a sociedade, sobre o mundo de um modo geral.

Diniz (1995) defende que o método psicodramático deve ser utilizado no meio educacional, no trabalho com alunos, professores, funcionários, e pais de alunos em reuniões na escola.

O professor, desempenhando papel de mediador entre aluno e conhecimento, tem papel fundamental quando consciente do crescimento gradual e diário dos seres humanos, aberto às mudanças, às descobertas e sensível a elas, propiciando assim, a comunhão desses valores entre seus alunos. Através da dramatização oferecida pelo psicodrama, explicita-se que a afetividade pode e deve ser trabalhada em comunhão com as situações de aprendizado. A criação de um ambiente afetivo, sincero e organizado favorece a alunos, professores e pais o desenvolvimento de comportamentos mais maduros, o respeito a si próprios e aos outros que fazem parte desse convívio.

Os achados de pesquisa acima relatados esclarecem que o método psicodramático, por meio de suas técnicas (“corpo in ação”), promove a “incorporação” do que se propõe ensinar/aprender, tendo como resultado um “conhecimento apropriado” organicamente, ou seja, um conhecimento que funde experiências pessoal e socialmente vividas, em que essas instâncias do existir se complementam na criação do novo conhecimento.

3.5 TÉCNICAS PSICODRAMÁTICAS

Várias são as técnicas disponibilizadas pela metodologia do psicodrama pedagógico. A mais utilizada para o desenvolvimento de papéis profissionais é o *role-playing*, ou jogo de papéis. Trocar o papel do protagonista com o seu papel complementar, propiciando ao personagem “A” a oportunidade de vivenciar o papel de “B”, e vice-versa é um dos eficientes procedimentos psicodramáticos. Se houver vários papéis em uma mesma cena, o ideal é que

os participantes experimentem todos os papéis, possibilitando que sintam as necessidades e dificuldades da outra pessoa, podendo assim se colocar no lugar do outro e vê-lo com seus próprios olhos. A inversão de papéis é de grande valia para a educação porque propicia a vivência experimental dos vários papéis envolvidos no processo. Moreno (1974, p. 181) define *role-playing* da seguinte forma:

o conceito de jogo psicodramático de papéis é simples. Sua finalidade é proporcionar ao ator uma visão dos pontos de vistas de outras pessoas, ao atuar no papel de outros, seja em cena, seja na vida real.

No *role-playing* é possível chegar à percepção dos sentimentos do outro, ou seja, do seu papel complementar, proporcionando assim aos participantes a possibilidade de vivenciar situações problemáticas em ocorrência no papel profissional e oferecendo, com isso, condições de entendê-las e de buscar possíveis alternativas para superá-las, ou ainda, de se preparar para situações que possam surgir. É a possibilidade de vivenciar tudo de forma *protegida*, no espaço do “como se” psicodramático. O *role-playing* permite ao sujeito atuar em diversos papéis correlatos ao seu de forma dramatizada, ampliando a compreensão de seu próprio papel e possibilitando um desempenho mais espontâneo e criativo. Segundo Wechsler (1999, p. 114), no

... *role playing*, o indivíduo atua dramaticamente vários papéis, tendo a possibilidade de compreender a sua própria dinâmica individual e a estabelecida com os outros papéis, por exemplo, professor/aluno, professor/diretor, professor/pais de alunos. Dessa maneira, ajuda a desenvolver o papel profissional, possibilitando uma maior espontaneidade e criatividade.

No psicodrama, além do *role-playing*, há várias outras técnicas, como: a técnica do Duplo, do Espelho, Inversão de papéis, Solilóquio, Interpolação de resistências e outras.

A técnica do Duplo está associada à fase de identidade do eu com o tu. Quando em uma sessão, um participante apresenta um momento de dificuldade de compreensão ou de relacionamento com outras pessoas, o auxílio do Duplo pode facilitar a superação deste.

A técnica do Espelho está associada à fase do reconhecimento do Eu. Não há um espelho real, mas um ego-auxiliar que representa no cenário exatamente o que o protagonista é ou faz.

A técnica da Inversão de Papéis corresponde à fase do reconhecimento do tu, do entendimento do outro. O sujeito identifica-se com o papel do outro e passa a “olhar o outro com os olhos dele”, para depois ocorrer a inversão concomitante dos papéis.

Solilóquio é uma técnica verbal. O protagonista irá verbalizar, em voz alta, sentimentos e sensações que estarão presentes durante o ato psicodramático.

Interpolação de resistências é uma técnica psicodramática em que o diretor de cena tenta contrariar as posições rígidas do protagonista. O diretor dá comandos ao ego-auxiliar para que este modifique algumas informações oferecidas pelo protagonista. É uma forma de permitir que o protagonista tenha acesso a outros pontos de vista, que seja mais flexível e que avance em suas percepções.

Essas técnicas devem ser empregadas criteriosamente, buscando dar a seus participantes oportunidades para progredirem durante o ato psicodramático.

Uma sessão de psicodrama pode ser dividida em três etapas: aquecimento, dramatização e compartilhamento. O aquecimento inicia com a escolha do protagonista e se estende até o preparo para a dramatização. A etapa do aquecimento pode ser dividida em dois momentos: aquecimento *inespecífico*, que pode ser verbal ou corporal e é o momento em que surge o protagonista; aquecimento *específico*, momento em que o protagonista é preparado para a ação dramática.

Dramatização é definida como o local da ação dramática. O protagonista representa, no contexto dramático, seus conflitos. A dramatização é uma das etapas mais importantes do psicodrama, mas isso não significa que deva ocorrer em todos os encontros. Há momentos em que os participantes desejam apenas ser ouvidos e isso deve ser respeitado. A dramatização jamais pode ser imposta, o princípio fundamental é o de que seja espontânea, sendo que cabe ao diretor o dever de estar atento para esta espontaneidade e para a busca do momento mais adequado ao desenvolvimento da mesma. Cukier (1992, p. 27) sobre este assunto diz que “nem todas as sessões culminam numa dramatização, pois às vezes se faz mais necessário elaborar verbalmente o material já obtido anteriormente do que iniciar, compulsivamente, uma nova dramatização”. Em concordância, Costa (1980) afirma que mesmo sendo a etapa principal do ato psicodramático, a dramatização não precisa ocorrer, necessariamente, em toda sessão.

Compartilhamento: é o momento em que cada elemento do grupo pode expressar o que sentiu, o que o tocou com a dramatização. Os elementos do grupo expõem os sentimentos despertados pela dramatização.

O respeito à seqüência dessas três etapas é fundamental ao desenvolvimento do ato psicodramático. É necessário que se crie vínculo e espaço propício à criatividade e à espontaneidade, para que a dramatização surja do próprio grupo e não como algo imposto, contrariando todos os princípios do psicodrama. No que diz respeito ao professor, este deve agir com segurança e afeto e, quanto à utilização das dramatizações, estas devem ser periódicas, mas não constantes, pois o professor deve estar atento aos alunos, percebendo o momento propício à dramatização, ciente de que qualquer ato dramático deve emergir espontaneamente das necessidades do grupo.

Nota-se que a criação, a imaginação, a espontaneidade não estão em oposição ao mundo real, às relações sociais, pois os papéis psicodramáticos somente surgem no momento em que os papéis sociais são revividos.

A abordagem psicodramática aparece como meio eficaz para a compreensão e transformação de situações relacionais, cotidianas e cristalizadas pela conserva e pela ausência de criatividade na lide com tais situações.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 OBJETO, OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.

Por todo o exposto anteriormente, definimos para esta pesquisa a relação escola/família como **objeto de estudo**.

Os problemas constatados nesta relação, nas experiências profissionais vividas na instituição escolar, bem como os estudos e pesquisas consultados, orientaram-nos à adoção do seguinte **objetivo geral ou amplo**:

- Incentivar a articulação de relações “espontâneas e criativas” entre as instituições escola e família.

E por **objetivos específicos** os que se seguem:

- Investigar junto a professores a compreensão que têm do papel da família dos alunos no processo de escolarização dos filhos.
- Levantar junto a pais a compreensão que têm do papel da escola dos filhos no processo de escolarização dos alunos.
- Promover a compreensão recíproca dos papéis dos professores e pais na articulação das relações escola-família.
- Construir um espaço de trocas profissionais que possibilite a formação contínua do professor reflexivo.
- Construir um espaço de trocas entre professores e pais para a qualificação da prática docente em benefício da educação dos alunos.

Partiu-se da **hipótese** de que a aproximação entre os universos escolares e familiares e sua articulação qualifica o processo de educação dos alunos e de formação inicial e continuada de professores.

As **questões de pesquisa** foram elaboradas a partir da constatação generalizada de freqüente atribuição, pela escola, de problemas do processo de ensino-aprendizagem dos educandos às famílias dos alunos; dos descontentamentos das famílias com a escola de seus filhos; das escassas relações entre escola e famílias de alunos, praticamente resumidas à reunião com pais, organizadas com finalidades burocráticas, de apresentação de avaliações escolares dos filhos, e quase sempre organizadas em horários e dias inviáveis à presença dos pais. São elas:

- 1) Que compreensões a escola, através de seus professores, tem das famílias dos estudantes?

- 2) Que compreensões os pais têm dos professores e da escola?
- 3) Como a metodologia psicodramática pode colaborar para a superação de conflitos entre as instituições educativas escola e família, no processo de educação escolar de nossos alunos?

4.2 CAMPO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os pressupostos de que se partiu, bem como as questões de pesquisa postas exigiam um campo empírico para a realização da investigação aqui proposta.

Selecionou-se, então, para realização desta pesquisa uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na cidade de Ribeirão Preto, em um bairro periférico.

Segundo dados obtidos na escola, a maioria das famílias dos alunos pertence a segmentos desprivilegiados da população. Dos alunos pertencentes à instituição pesquisada, 50% são oriundos das favelas. Grande parte dos pais é migrante vindo do campo para a cidade em busca de emprego melhor. Através de questionário aplicado aos pais (APÊNDICE D) e consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, constata-se que em relação à escolarização, a grande maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental, conforme podemos observar na tabela a seguir:

ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS	PERCENTUAL (%)
Analfabetos	14
Ensino Fundamental Incompleto	50,8
Ensino Fundamental Completo	25,8
Ensino Médio Incompleto	3,1
Ensino Médio Completo	4,1
Ensino Superior Incompleto	1,7
Ensino Superior Completo	0,5

A maioria dos pais desenvolve trabalho braçal e as mães trabalham como empregadas domésticas. Há vários casos em que o sustento da casa está a encargo das mães. A sobrecarga de trabalho, dos que estão empregados, muitas vezes, dificulta a participação dos pais na escolarização dos filhos, como eles gostariam. Por outro lado, há um número considerável de pais, 48,3%, em situação de desemprego que sobrevive do recolhimento de materiais recicláveis, dos Projetos “Renda Mínima” e “Viva Leite”, das doações de cestas básicas, etc. Além disso, há a necessidade de que as crianças trabalhem para ajudar na renda familiar e também nas atividades domésticas, com prejuízo de seus encargos escolares. A renda familiar da maioria das famílias gira em torno de 13,4% do salário mínimo, ou seja, grande parte

dessas famílias vive abaixo da linha da pobreza, com menos de um salário mínimo. A merenda escolar, muitas vezes, é a única forma de alimentação das crianças.

A escola está situada em um bairro próximo ao Aeroporto da cidade, entre uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e uma Base de atendimento comunitário. Não existem outras escolas no bairro. Há uma Associação de Moradores de Bairro e como opção de lazer, um campo de futebol.

A escola tem apenas cinco anos e o espaço físico é dividido em quatro blocos. Recentemente, construíram seis salas de aula e um salão para reuniões que os funcionários chamam de barracão, talvez devido ao aspecto de galpão.

A escola possui uma biblioteca, na qual encontra-se organizado um pequeno acervo de livros didáticos e paradidáticos, uma sala de informática contendo nove computadores, um refeitório e duas quadras de esportes, sendo uma coberta e outra descoberta. Possui, ao todo, 18 salas de aula, um auditório, uma sala de professores, uma sala de direção, uma secretaria e um pátio, local geralmente utilizado pelos alunos nos horários de intervalos. Não há laboratórios. Quanto aos materiais escolares, o município oferece cadernos, lápis, borrachas, apontadores e régua. A escola não oferece atendimento médico e odontológico a seus alunos.

A equipe escolar, durante o desenvolvimento da pesquisa, compreendeu:

EQUIPE ESCOLAR	PERÍODO		
	2005	2006	2007
Diretora	01	01	01
Vice-diretora	01	01	-
Coordenadora Pedagógica	-	-	01
Docentes efetivos	21	21	23
Docentes contratados	33	31	28
Alunos	1124	1174	1317
Secretária	01	01	01
Auxiliar de escritório	01	01	01
Inspetor de alunos	02	02	02
Cozinheira	02	02	02
Auxiliar de serviços gerais	01	04	05

Atualmente, dos 51 professores que compõem a equipe escolar, 49 possuem curso superior completo, dois possuem o curso de Magistério. Os alunos são distribuídos em três turnos. A média por sala, durante o ano de 2005, foi de 34 alunos; no ano de 2006, 36; durante o ano de 2007, a média de alunos por sala foi de 38.

Há na escola o Projeto Político Pedagógico (PPP) que, definido por Mennucci (2007, p. 8), seria um projeto “ligado ao sistema escolar mais amplo, ao Plano da Escola, aos Planos

de Ensino, ao Regimento Escolar e demais Planos e Projetos da unidade escolar, estando nele definido o tipo de ação educativa que se quer realizar e a leitura da realidade”.

Na instituição pesquisada, o PPP foi elaborado pela direção em 2006, com vigência até o ano de 2009. Através da coordenadora pedagógica foi possível constatar que a elaboração do projeto não contou com a participação dos professores de forma direta. A direção, através de um modelo recebido pela Secretaria de Educação e consultando Projetos Políticos Pedagógicos de outras instituições, elaborou o Projeto vigente.

O Projeto Político Pedagógico, “em uma escola democrática, é feito coletivamente, sendo o alicerce de todas as atividades de ensino e de aprendizagem planejadas pelos professores para serem desenvolvidas em sala de aula”. (MENNUCCI, 2007, p. 8). Além da participação do professor na construção do PPP, a escola democrática deve abrir espaço para a comunidade, a fim de garantir o compromisso de todos no desenvolvimento deste projeto. É necessário haver espaços de diálogos, cooperação e participação coletiva de todos os membros envolvidos no sistema educacional.

Gonsales Filho e Treno (2006, p. 8), sobre a real função de um Projeto Político Pedagógico, afirma que é preciso

[...] um projeto que venha implantar e implementar novas propostas político-pedagógicas de maneira interdisciplinar e coerente com as problemáticas vividas pelos que nela trabalham e estudam [...] entendemos que o PPP deva ter, como objetivo, a promoção do diálogo entre todos, possibilitando as várias interfaces de comunicação (entre as diversas áreas do conhecimento e a realidade vivida), bem como a integração da comunidade escolar e do seu entorno, articulando perspectivas e necessidades.

Os autores citados anteriormente defendem que o real PPP deva ser elaborado, implantado e implementado com a participação ativa e efetiva de alunos, professores, todos os profissionais escolares, pais e a comunidade que faz parte desse entorno.

No caso da escola pesquisada, os professores participaram através de projetos elaborados por eles, que foram anexados ao PPP. Nestes constam projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos na escola, nos quatro anos de vigência do PPP. A consulta feita à coordenadora pedagógica evidencia que nem todos os projetos foram colocados em prática.

Em relação à participação das famílias na educação das crianças, o PPP apresenta uma proposta de trabalho com os pais (ANEXO A), em alguns projetos a serem desenvolvidos juntamente com estes. A acolhida desta pesquisa-intervenção, pelo primeiro diretor da escola em questão, parece ter sido iniciativa cujo intuito seria a viabilização da proposta do PPP, referente à relação escola/família.

Nas considerações sobre o que seriam os projetos, percebe-se que os pais não participariam da elaboração destes, nem seriam ouvidos sobre o que desejam ou a que aspiram, ou seja, não seriam solicitados a colaborarem com a construção do projeto, na expectativa de que, durante a execução, se comportassem como receptores.

Portanto, nos objetivos do PPP, fica evidente a importância da parceria escola e família, mas esta parceria ainda encontra dificuldades para ser operacionalizada na prática. Podemos exemplificar com a Reunião de Pais e Mestres. Esta é colocada, no PPP, como um momento de reflexão sobre o convívio em família e conscientização sobre a importância da parceria escola-família (Consultar ANEXO A), mas na prática, conforme pudemos observar no espaço escolar e verificar nos relatos dos próprios professores e dos pais, o que ocorre é um momento em que os pais vão até a escola para receberem os boletins e ouvirem as queixas dos professores sobre seus filhos.

Em relação às salas de aula, na tabela a seguir, encontra-se o número de salas em funcionamento durante os três anos de desenvolvimento da pesquisa, nos períodos manhã e tarde. Apenas o EJA (Educação de Jovens e Adultos) funciona no período noturno.

SÉRIES	NÚMERO DE SALAS DE AULA		
	2005	2006	2007
1 ^a	04	05	05
2 ^a	04	05	05
3 ^a	04	05	05
4 ^a	04	05	05
5 ^a	04	05	05
6 ^a	04	04	05
7 ^a	02	04	04
8 ^a	02	03	03
EJA	02	02	02

Quanto à grade curricular, a escola oferece a base comum – Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte e Educação Física. A partir da 5^a série (hoje sexto ano) até a 8^a (hoje nono ano) a disciplina de Inglês é incluída na grade curricular.

No decorrer da pesquisa, três diretores se sucederam no cargo. No início, a pesquisa foi acolhida com grande entusiasmo pelo diretor que estava no cargo. No decorrer desta, o diretor foi substituído de maneira inesperada e sem qualquer explicação, causando grande revolta entre professores e principalmente entre pais. A segunda direção foi assumida por uma nova diretora, que até aquele momento atuava como vice-diretora. A vice-direção foi ocupada por uma professora que até o momento não atuava na referida escola. A conduta

administrativa da segunda diretora, desde o início, motivou a não acolhida pelos pais e professores, causando grande insatisfação em relação a seu trabalho. Sua gestão durou de agosto de 2005 a setembro de 2006 e coincidiu com os trabalhos psicodramáticos por mim iniciados na escola. Como se poderá depreender da análise desses trabalhos, os professores, que no início se postaram como vítimas de situações calamitosas que ali ocorriam, passaram a se posicionar como sujeitos, o que certamente funcionou como um dos fatores responsáveis pelo pedido de demissão da referida diretora.

A terceira direção foi assumida pela então, vice-diretora. Esta foi acolhida de maneira positiva, já que as relações negativas entre direção anterior e professores e direção anterior e pais permaneciam com grande força, como veremos na análise dos dados coletados para essa pesquisa. A terceira diretora permanece, até o momento atual, na instituição.

Interferências negativas para a realização do trabalho psicodramático ocorreram inúmeras vezes, principalmente durante a gestão da segunda diretora e sempre por atuação direta dela. Algumas dessas interferências foram: mudança das datas de reuniões psicodramáticas sem prévio aviso, esquecimento de convocação dos pais para a reunião do grupo, intervenção inesperada da diretora com recados e vídeos estranhos à sessão psicodramática durante os encontros, participação da diretora em algumas reuniões impondo sua posição hierárquica e inibindo os integrantes dos grupos, portões fechados no horário da reunião com os pais, impedindo a realização do encontro e agendamento de outra reunião com pais no mesmo horário em que ocorreria o encontro do grupo psicodramático.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa qualitativa, mais especificamente pesquisa-ação, na qual o método utilizado foi o psicodramático.

4.3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Na pesquisa qualitativa o conhecimento não é formado por dados isolados, ligados por uma teoria explicativa. Os sujeitos pesquisados são parte integrante do processo de construção de conhecimento.

A delimitação do problema na pesquisa qualitativa acontece através da imersão do pesquisador no contexto a ser explorado. É importante ouvir questões e percepções que os sujeitos têm para delimitar o problema. Segundo Chizzotti (2000, p. 81), “a delimitação é feita

em campo, onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa”.

O pesquisador, ao desenvolver a pesquisa qualitativa, deve excluir qualquer tipo de preconceito, não se ater a manifestações imediatas, estar aberto aos comentários dos sujeitos participantes. Para isso, é necessário partilhar com os sujeitos da pesquisa, experiências, percepções, a cultura destes, procurando compreender os atos e realidade em que vivem. Todos os sujeitos e os dados recolhidos de suas circunstâncias são igualmente importantes, devem ser aproveitados, analisados e interpretados.

Os envolvidos na pesquisa devem participar ativamente, identificando problemas, necessidades, buscando possíveis alternativas de solução.

Esta relação [entre pesquisador e pesquisado] viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva. (CHIZZOTTI, 2000, p. 84)

Para Chizzotti (2000), a pesquisa qualitativa tem como objetivo intervir em situações consideradas problemáticas, analisando, avaliando e orientando ações para a superação das dificuldades.

4.3.2 PESQUISA-AÇÃO

A modalidade de pesquisa qualitativa aqui adotada, a pesquisa-ação, pretende a transformação da prática, pela produção de conhecimentos sobre ela. Para isso, é necessário conhecer a realidade social, foco da pesquisa, em busca das transformações necessárias.

... ao falar de pesquisa-ação, falamos de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado (FRANCO, 2005, p. 488)

Segundo esta autora, há três conceituações distintas para a pesquisa-ação: pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação crítica e pesquisa-ação estratégica. A primeira, pesquisa-ação colaborativa, caracteriza-se quando a busca de transformação é solicitada pelo

grupo pertencente à situação e local a serem transformados. Os sujeitos sentem necessidade de mudar algo e solicitam a colaboração da equipe de pesquisadores. A segunda, pesquisa-ação crítica, ocorre quando o problema é percebido pelo pesquisador ou grupo de pesquisadores a partir de trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo. Esta pesquisa valoriza a construção coletiva crítica. A pesquisa-ação estratégica ocorre quando a transformação é previamente planejada, havendo somente a participação do pesquisador que avalia resultados, sem participação dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa realizada está fundamentada na pesquisa-ação crítica. Partiu da percepção inicial da pesquisadora sobre a problemática relação entre as instituições escola e família. Somou-se às percepções da pesquisadora em seus trabalhos iniciais sobre as tensões vividas pelos sujeitos abrangidos na vida escolar, as preocupações da escola pesquisada, expressas em seu PPP. Tanto escola quanto pesquisadora demonstraram sério comprometimento com o bom andamento do processo de ensino/aprendizagem e a necessidade de compreenderem e de criarem alternativas de transformação das práticas escolares.

Para Franco (2005, p. 486),

... a condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo.

Na pesquisa-ação, o pesquisador só deve buscar a transformação da dinâmica de um grupo se tiver o consentimento explícito dos membros desse grupo. Os sujeitos devem estar envolvidos diretamente neste processo de transformação. O pesquisador deve assumir os dois papéis: de pesquisador e de participante.

O grupo deve ser incentivado a práticas dialógicas, participativas e transformadoras, ou seja, a uma ação comunicativa, interativa, gerada no coletivo.

A relação entre pesquisador e grupo participante deve ser permeada pelo agir comunicacional (PENTEADO, 2002) pelo saber compartilhado, em uma relação de confiança e comprometimento.

O tempo também é um outro fator importante para o desenvolvimento satisfatório de uma pesquisa-ação. É necessário um longo tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde, para que o vínculo entre pesquisador e grupo se construa. Segundo Franco (2005, p. 493)

... é preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais ...

Disponibilidade, cooperação, envolvimento e parceria nem sempre estão presentes no grupo. O pesquisador precisa construir ou despertar no grupo estes sentimentos para que a pesquisa-ação realmente ocorra de maneira satisfatória. Para o despertar destes sentimentos, é necessário que o pesquisador se interesse pelo grupo, conheça o seu funcionamento, o seu dia-a-dia, entendendo a dinâmica deste. Por isso, é fundamental o contato com os sujeitos da pesquisa, a realização de um diagnóstico e, posteriormente, a construção da ação coletiva entre o grupo de sujeitos e o pesquisador.

A pesquisa-ação deve integrar pesquisa, reflexão e ação. É através da reflexão da própria ação que se alcança a transformação desta. O trabalho de pesquisa-ação deve propiciar aos sujeitos participantes a inserção da reflexão no dia-a-dia de cada um, como um exercício essencial ao desenvolvimento da prática cotidiana.

Para tanto, identificamos na metodologia de pesquisa, modos de inserção investigativa adequados aos propósitos da pesquisa-ação e procedimentos de pesquisa propiciadores da experiência do “novo”, do “criativo”, do “espontâneo”.

4.3.3 METODOLOGIA PSICODRAMÁTICA DE PESQUISA

Trabalhamos com a metodologia psicodramática em nossa pesquisa-ação crítica. Trata-se de metodologia de pesquisa, ensino e terapia que permite uma peculiar articulação da psicologia com a sociologia ao se realizar em uma dramaturgia também peculiar, em que o ator é autor de seu próprio papel. (PENTEADO, 2007)

Ao propiciar a mobilização dos participantes, ao conceder-lhes a escolha do tema a ser focalizado, a montagem das cenas e a criação dos papéis a serem nelas vividos, a metodologia psicodramática tem por meta a liberação da espontaneidade humana, elemento fundamental, na concepção moreniana, para o exercício da criatividade e para a superação da conserva cultural.

Esta metodologia permite trabalhar relações conflituosas através de dramatização, em que o conflito vivido socialmente é recuperado pelos atores através da criação de seus próprios papéis no espaço psicodramático do “como se”. Ao trazer o conflito do espaço social em que foi vivido pelo protagonista, para o espaço psicodramático, do “como se” fosse real,

propicia a vivência psico-social dos papéis envolvidos no drama (ação), dando espaço a expressão da compreensão e sentimento pessoais da situação posta em questão, o que é alcançado por exercícios da introspecção ou de intracomunicação e de intercomunicação, além do recurso à linguagem corporal, capaz de concretizar em formas visíveis, conhecimentos e sentimentos peculiares.

O psicodrama favorece a abordagem psico-social do conflito e uma compreensão mais significativa do mesmo, provocando possíveis superações e estímulos à criação de novas respostas aos desafios. Propicia a percepção, o conhecimento e a compreensão do sujeito em relação a si mesmo e ao outro.

A situação atual da educação expõe carência de espontaneidade e criatividade dos profissionais da educação, na vivência e condução das questões da educação escolar. A formação do professor vem apresentando lacunas graves, comprometendo de maneira negativa a qualidade do trabalho docente. Durante a formação, não tem sido oferecida ao futuro educador a oportunidade de observar, de maneira investigativa e problematizadora, a realidade educacional de que provém o processo de ensino-aprendizagem de que foi alvo e a realidade escolar que o aguarda, deixando-o alienado da precária situação do ensino. Costa (1980, p. 273) afirma que

o educador sem adquirir habilidade de ver a realidade, sem saber julgar, fica incapacitado de agir e refletir, de enxergar na ação e refletir nela e por ela. Desta forma, acaba permitindo a manipulação de consciências incluindo a da sua.

A metodologia psicodramática favorece o despertar da espontaneidade, através da participação ativa e direta dos sujeitos envolvidos no ato psicodramático, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítico/reflexiva, alavanca da criatividade.

A psicodramatização auxilia a compreensão dos próprios atos, propicia a intracomunicação, permitindo ao sujeito um entendimento maior destes, na busca de caminhos a serem percorridos. Ao vivenciá-los, dramaticamente, exercita a criatividade, ou seja, a capacidade de elaborar novas respostas para situações vividas.

No psicodrama, ação, reflexão e expressão ocorrem simultaneamente, propiciando maior compreensão dos fatos e busca para uma melhoria destes.

Contro (2004) diz que atualmente, muitas vezes, exige-se que a escola ocupe o lugar da família. A escola está sobrecarregada e há atribuições educativas que são da exclusiva alçada dos pais. Por isso, é preciso envolver e comprometer os pais para que se conscientizem

da importância dos papéis que lhes cabem na vida escolar dos filhos. Mesmo pais analfabetos ou de pequena escolaridade podem contribuir com a escolaridade de seus filhos através de atitudes e comportamentos adequados, cuja importância pode vir a ser aprendida.

Complementarmente, é preciso que os professores percebam a necessidade de inclusão dos pais na escola como parceiros educativos e a importância da promoção pela escola dessa aproximação, para:

- a) Construção conjunta (professores e pais) do papel de acompanhantes da escolaridade das crianças;
- b) Tomada de conhecimento pelos professores de informações sobre o universo familiar das crianças (como os pais pensam a escolaridade, suas ações junto aos filhos entendidas como educativas, a correção dos comportamentos dos filhos, etc.) que permitam ao professor melhor compreensão de seus alunos, buscando em sua docência, partir de seu aluno real, para atingir os propósitos da educação escolar;
- c) Esclarecimento conjunto de condutas paternas que sejam suportes efetivos da educação escolar dos filhos.

Em relação ao psicodrama como método de pesquisa, há a dramatização investigativa conceituada por Merengué (2006), como

aquela que realizamos com o objetivo específico de buscar dados ou elementos para uma pesquisa científica, voltada para a produção de um determinado conhecimento e amparada em um projeto de pesquisa, que tem um tema ou um assunto definido previamente. (Merengué, 2006, apud CORRÊA, 2007, p. 95)⁸

Na utilização do psicodrama como método de pesquisa, é necessária a investigação precisa e sistematizada, associada à reflexão contínua, com leituras e escritas. Foi assim que procedemos nesse trabalho, cujos passos encontram-se detalhados na sequência deste relato.

4.4 COLETA DE DADOS

Os dados desta pesquisa foram coletados em 22 sessões psicodramáticas, efetivamente realizadas com professores e pais entre os anos de 2005 e 2007, assim distribuídos:

⁸ Merengué, D. Psicodrama e investigação qualitativa. In.: *Pesquisa qualitativa e psicodrama*. São Paulo: Ágora, 2006.

GRUPOS	2005	2006	2007	TOTAL
Professores	04	06	-	10
Pais	03	06	-	09
Professores e pais	-	-	03	03
Apresentação do projeto aos professores.	01	-	-	01
Apresentação do projeto aos pais.	01	-	-	01

Houve ainda outras participações da pesquisadora em encontros ocorridos em outras situações, como: um evento denominado “Sábado Cultural”, dois cafés da manhã com pais organizados por uma das professoras para incentivar a presença dos familiares dos alunos na escola. Essas foram situações que permitiram minha participação na vida da escola, além de encontros com a direção e/ou com a coordenação, para tratar de assuntos relevantes, decorrentes das sessões psicodramáticas.

As identidades dos participantes foram respeitadas, portanto todos os nomes que constam nas sessões psicodramáticas são fictícios.

Após autorização da direção para o desenvolvimento do projeto, foram realizados, no interior da escola, dois encontros, sendo que no encontro com professores, 14 estiveram presentes e no encontro com pais compareceram seis. A finalidade dos primeiros encontros era expor objetivos, contribuições pretendidas, como seria desenvolvido o trabalho, enfim, demonstrar-lhes, da maneira mais clara possível, qual seria a proposta em questão.

Em seguida à exposição do projeto de pesquisa e atendimento a esclarecimentos solicitados, foi feito o convite aos professores e pais para integrarem os grupos a serem organizados.

Ocorreram encontros mensais com os professores no horário da TR⁹ (Trabalho Remunerado) e com os pais, os encontros foram quinzenais, no período noturno.

Na primeira reunião com os professores, procurou-se aprofundar o objetivo dos encontros, mostrando-lhes que a idéia central seria construir um espaço em que pudessem expor os problemas, as dificuldades do trabalho que desenvolvem em sala de aula, bem como resoluções tomadas, priorizando suas práticas cotidianas, levando-os à reflexão sobre essas. A partir da reflexão sobre a prática, foram por mim incentivados a pensar sobre a importância ou não da participação da família para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem mais satisfatório. Para favorecer a reflexão na e sobre a ação em relação às atividades de sala

⁹ A TR (Trabalho Remunerado) é um espaço obrigatório em todas as escolas municipais da cidade de Ribeirão Preto, a ser utilizado para compartilhar experiências, dificuldades, sucessos, dúvidas entre professores. Pode ser coordenado pela direção, vice-direção ou coordenação, ficando a critério da instituição. Na escola pesquisada, os encontros são distribuídos mensalmente e coordenados pela direção ou vice-direção.

de aula e sobre a parceria escola e família, sempre que possível, foram utilizadas técnicas do role-playing (desempenho de papéis) e dramatizações.

Em relação ao grupo de pais, na primeira reunião, procurou-se esclarecer que os encontros teriam por objetivo a criação de um espaço para trazerem dificuldades, sucessos, queixas relativos à escola dos filhos, tendo por meta a construção de uma parceria entre eles e professores para o benefício da aprendizagem das crianças. Neste primeiro encontro, foi aplicado um questionário aos pais (APÊNDICE C), cujo objetivo era verificar a percepção e expectativa que tinham em relação à escola, a frequência com que mantinham contato com a mesma, o que consideravam positivo e/ou negativo na instituição e se acreditavam ser importante a parceria escola e família.

Em obediência aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, foram tomadas as providências que se seguem.

No primeiro encontro com os dois grupos, um de professores e outro de pais, o trabalho foi exposto o mais detalhadamente possível e apresentado o “Termo de consentimento informado” (APÊNDICES A e B), contendo a descrição do estudo, o que seria feito com os resultados e outras informações convenientes. Neste documento, constam as assinaturas da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados, comprovando o consentimento informado e a segurança dos participantes. Neste mesmo encontro, foi obtido dos participantes o consentimento para o uso do gravador durante as sessões.

Foram também respeitados os princípios que orientam a investigação de abordagem qualitativa, dentre eles:

- as identidades dos participantes foram protegidas;
- os participantes foram tratados respeitosamente até a conclusão do estudo;
- ao negociar a autorização para efetuar o projeto, a investigadora atuou com a maior clareza e explicitação possíveis com os participantes, no que diz respeito aos termos do acordo;
- a pesquisadora procurou agir com a maior autenticidade possível ao escrever sobre os resultados.

No decorrer do trabalho, e já com o grupo único de professores e pais, por sugestão coletiva, foi elaborado em conjunto, pelos professores, pais e pesquisadora, um questionário aos pais não participantes do grupo psicodramático (APÊNDICE D) com a finalidade de conhecer as percepções, expectativas e solicitar sugestões das famílias em relação à instituição de ensino. Ao final das sessões psicodramáticas, foram aplicados aos professores

um questionário (APÊNDICE E), com o objetivo de identificar as possíveis mudanças em decorrência dos encontros, como também as mudanças ou não nas percepções destes e as possibilidades de continuidade com o grupo psicodramático.

Além das transcrições dos encontros gravados em fitas-cassete, foram realizadas notas de campo.

Desta forma, a presente pesquisa compreendeu os seguintes passos:

1ª) Contato com a direção da escola para apresentar o projeto e solicitar espaço na instituição para desenvolvimento do mesmo.

2ª) Reuniões com professores e pais para apresentação do projeto e convite para integrarem os grupos.

3ª) Aplicação de questionário inicial aos pais.

4ª) Realização das sessões psicodramáticas.

5ª) Aplicação do segundo questionário aos pais.

6ª) Participação da pesquisadora em eventos da escola.

7ª) Aplicação do questionário final aos professores.

É importante ressaltar que o caminho percorrido não foi linear.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS.

As sessões psicodramáticas foram realizadas com os professores e as famílias dos alunos, em sua maioria, pais. Totalizaram 22 sessões. Aconteceram efetivamente quatro sessões com professores no ano de 2005, seis em 2006. Com os pais, ocorreram três sessões em 2005 e seis no ano de 2006. Em 2007, ocorreram três encontros com o grupo único de pais e professores. Os dados dos encontros com os grupos foram obtidos através de notas de campo e transcrições das gravações.

As transcrições preservaram as falas originais, sem se proceder a revisões, por considerá-las também indicadores da realidade docente e familiar envolvida na pesquisa.

Os dados dos encontros, depois de transcritos de suas audio-gravações, foram submetidos a uma análise de conteúdo segundo a perspectiva proposta por Bardin (1977, p. 42), que a define como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dentre as várias técnicas de análise de conteúdo descritas por esta autora, foi selecionada para ser utilizada, no presente trabalho, a análise temática, por ser o tipo de análise categorial mais rápida e eficaz.

Foram realizadas diversas leituras das transcrições das gravações das sessões para extração dos temas principais abordados pelos participantes. Os temas recorrentes, identificados a partir, por exemplo, de palavras conceituais que se repetem ou palavras que os participantes davam ênfase em suas falas, foram assinalados. Os depoimentos foram organizados em torno dos temas centrais, estabelecendo-se todas as possíveis relações entre eles. Assim, agrupados em categorias, procedeu-se à análise e interpretação dos temas básicos apresentados pelos participantes.

As análises de conteúdo propostas por Bardin (1977) se fizeram necessárias, mas não foram suficientes no alcance de todos os aspectos dos objetivos propostos. Não possibilitavam a captação da direção do movimento “reflexão, ação, reflexão” no decorrer do processo e ao longo das sessões psicodramáticas. A partir disso, realizamos um outro tipo de tratamento que permitisse esse registro e optamos pela análise sequencial de cada encontro realizado.

A partir das leituras dos temas resultantes da análise temática, inicia-se a análise sequencial. Nesta análise procuramos observar os momentos em que surgiram modificações na participação dos integrantes do grupo, como, por exemplo, passando somente de reclamações em relação ao outro (professores responsabilizando as famílias, pais responsabilizando escola, etc.) para um outro momento, de auto-inclusão dos professores e/ou pais como variáveis da questão relação escola/família. E um terceiro momento em que já observamos apresentações de proposições resolutivas pelos participantes do grupo.

Na realização da análise sequencial, fizemos várias leituras das transcrições das sessões ou das notas de campo (de encontros informais dos quais participei, como: reunião de pais e mestres, café da manhã, sábado cultural) buscando identificar o desenvolvimento do processo de “ação, reflexão, ação”, observando avanços, retrocessos, mudanças no comportamento, na fala, na ação, o envolvimento na construção da parceria escola e família.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS DAS SESSÕES PSICODRAMÁTICAS

A presente pesquisa procurou trabalhar questões referentes à relação escola e família, servindo-se da metodologia psicodramática de pesquisa. Tal metodologia pôde colaborar de maneira significativa para a qualificação desta relação, favorecendo as relações grupais, a liberação da espontaneidade e da criatividade. Propiciou a intracomunicação, desenvolveu a reflexão dos participantes e a recriação de seus próprios papéis. Como pesquisadora psicodramatista, provoqueei e organizei situações, levando os sujeitos desta pesquisa à procura e à busca em si próprios das respostas, conscientes de que não existem prontas em lugar algum. A dramatização propiciada por essa metodologia permitiu a representação corporal de sentimentos/reflexões ocorridos no grupo, levando as pessoas a vivenciarem aquilo que, afetivamente, cognitivamente e intelectualmente foram desenvolvendo. Todavia, não necessariamente em todas as sessões psicodramáticas aconteceram dramatizações; muitas vezes elas se detiveram na reflexão de temas decorrentes de dramatizações anteriores ou de situações vivenciadas no dia-a-dia. Segundo Cukier (1992, p. 27), “nem todas as sessões culminam numa dramatização, pois às vezes se faz necessário elaborar verbalmente o material já obtido anteriormente do que iniciar, compulsivamente, uma nova dramatização”.

As sessões psicodramáticas foram realizadas no espaço escolar, com a seguinte periodicidade:

PERÍODO	GRUPO DE PROFESSORES		GRUPO DE PAIS		GRUPO MISTO (PROFESSORES E PAIS)
	Quarta-feira 17h30min às 19h	Sábado 08h às 10h	Quinta-feira 19h às 21h	Terça-feira 19h às 21h	Sábado 08h às 10h
2005	X		X		
2006		X		X	
2007					X

Ao todo foram realizadas 22 sessões psicodramáticas; das quais os professores participaram de 13 (dez somente de professores e três com professores e pais); e os pais participaram de 12 (nove somente de pais e três juntamente com professores).

Não havia um local fixo para a realização das sessões psicodramáticas, algumas foram realizadas em salas de aula, outras na biblioteca. Com isso, o espaço psicodramático era

construído a cada sessão, sendo que dispúnhamos apenas de cadeiras, organizadas em círculos. Nas sessões psicodramáticas em que ocorreram dramatizações, as cenas foram realizadas no centro do círculo.

5.1 GRUPO PSICODRAMÁTICO DE PROFESSORES.

Organizamos inicialmente sessões psicodramáticas com o grupo de professores. Essas sessões ocorreram nos anos de 2005 e 2006, distribuídas da seguinte forma:

DATAS DAS SESSÕES PSICODRAMÁTICAS	NÚMERO DE PARTICIPANTES
18/05/05	12
08/06/05	13
14/09/05	11
18/10/05	08
18/02/06	16
08/04/06	20
27/05/06	04
24/06/06	06
26/08/06	09
30/09/06	10

Inicialmente, durante as sessões psicodramáticas com o grupo de professores, foi possível notar que a escola não oferecia efetivamente um espaço de trocas, de discussões entre membros da equipe escolar e entre equipe escolar e pais. Segundo os professores, as escolas os levam somente à reprodução, não permitindo que reflitam, em conjunto, o desenvolvimento de suas próprias práticas, o que deixam entrever os seus depoimentos.

Professora A: *A gente num tem aqui reunião pra discutir essas coisas ... as reuniões não funciona.*

Professora B: *É verdade. A gente não conversa sobre os alunos, não conversa sobre os pais.*

Professora A: *A gente precisava tê um espaço pra gente discuti, trocar informações, trocar experiência e aí junto, um ajudando o outro, tentá melhorá.*

O desejo do espaço de troca, por eles manifestado, vai ao encontro das considerações de André (1996, p. 99) sobre a formação continuada de professores:

[...] é preciso criar espaço para a formação docente em serviço, ou seja, para a formação continuada dos professores. Torna-se necessário criar oportunidades para os docentes refletirem sobre sua prática e adquirirem subsídios que os levem a reconstruí-la em direção ao sucesso escolar de todos os alunos.

Nesse sentido, a metodologia psicodramática, adotada nessa pesquisa, oportunizou a criação de um espaço e um tempo na escola para o exercício da reflexão docente sobre a prática de sala de aula e a relação escola/família, uma vez que os problemas vivenciados até aquele momento pelos professores eram enfrentados solitariamente.

A presente pesquisa abordou as percepções dos professores e dos pais em relação ao ensino e como vêem seus papéis enquanto “educadores”.

O primeiro grupo formado foi o de professores. Na primeira sessão psicodramática compareceram 12 professores. Foram realizadas as apresentações dos participantes, cada um falando sobre sua formação e experiências na área docente. Como pesquisadora psicodramatista, ao abordarmos as questões de ensino, questionei os participantes sobre sua crença na importância do tema “Relação escola e família”, já que esse era o objeto de estudo da pesquisa por mim desenvolvida. Todos consideraram ser muito importante o trabalho conjunto com os pais.

Os participantes falaram sobre suas dificuldades no exercício do trabalho docente. Comentaram sobre os obstáculos enfrentados para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e a ausência de motivação por parte dos alunos. Também argumentaram que as famílias não participavam da vida escolar dos filhos. Segundo os professores, nas reuniões de pais, o número de pais presentes é sempre muito reduzido.

Na primeira sessão psicodramática, quando restavam apenas duas professoras para se apresentarem, a assistente de direção, que mais tarde passou a ser diretora desta instituição, entrou na sala e se juntou ao grupo. Este fato interferiu no desenvolvimento da sessão, pois a vice-diretora fez colocações desvinculadas do momento do grupo psicodramático. Exerceu o tempo todo o seu papel de vice-diretora interferindo quando os professores se manifestavam, tentando explicar, justificar a situação, assumindo postura defensiva, desvirtuando a natureza do trabalho que se realizava. O grupo se “desaqueceu”, dificultando o retorno que finalmente foi alcançado quando dois professores ainda não ouvidos se pronunciaram. Depois disso, fomos interrompidos, pois havia um pai que queria “invadir” a escola para agredir uma professora, acusando-a de prática racista contra a filha dele. A vice-diretora saiu para falar

com o pai e após cinco minutos, foi possível ouvir as vozes alteradas dela e do pai. Todos foram verificar e encerramos a sessão psicodramática neste momento.

Nota-se que grande parte desta primeira sessão se referiu à formação docente, vista pelos professores como não suficiente para o desenvolvimento de um trabalho docente satisfatório. Afirmaram que a teoria aprendida em cursos de formação está muito distante da prática e que por isso, se sentem despreparados, inseguros, fato gerador de grande frustração. Além disso, os alunos foram considerados, pelos participantes, desmotivados, fato atribuído à não participação da maioria dos pais no processo de educação escolar.

Provavelmente, por se tratar da primeira sessão, os professores se sentiram mais tranquilos para abordarem temas gerais, relacionados mais aos alunos e familiares que a eles próprios. Seria muito difícil, em um primeiro contato, expor seus trabalhos e suas dificuldades enquanto docentes a uma pessoa ainda praticamente desconhecida deles.

O objetivo desta primeira sessão foi coletar informações em relação ao grupo, à escola e ao modo como os professores viam os pais e se consideravam importante ou não a participação das famílias. Além desses objetivos, o mais importante foi iniciar a construção do vínculo entre os participantes e entre participantes e pesquisadora.

Na segunda sessão estiveram presentes treze professores. Solicitei que retomassem brevemente o que foi discutido no encontro anterior para situar três professoras que não estiveram presentes no primeiro encontro.

Ao serem abordados pela pesquisadora psicodramatista sobre a presença de algum fato ocorrido que gostariam de compartilhar ou algum tema que gostariam de trabalhar nesta sessão ou em sessões posteriores, os professores apresentaram novamente questões sobre a desmotivação dos alunos, focalizando, nessa ocasião, a indisciplina como consequência da desmotivação e atribuindo à família responsabilidade pelo desinteresse dos alunos. Comentaram que os pais pouco participam do contexto escolar e com isso as crianças desvalorizam o que a escola tem a oferecer.

À semelhança da primeira sessão psicodramática, os professores responsabilizaram somente o outro, no caso as famílias, sobre os problemas que a escola enfrenta.

Na literatura, encontramos referência a essas atribuições que os professores fizeram em relação às famílias. Segundo Arantes (2001, p. 3), “os professores vêem na família a origem das dificuldades que vivenciam na sua acção, sentem-se freqüentemente desacreditados ou desvalorizados por ela”. Assim também os professores dessa escola se viam como vítimas deste problema e não como sujeitos.

Através de considerações feitas por mim, sobre o quão é positivo um trabalho de parceria entre escola e família, sobre a participação das famílias no contexto escolar, os participantes abordaram a importância da relação escola e família, demonstrando valorizar a parceria entre ambas as instituições, sem, todavia esclarecer qual e como seria a relação desejável.

Após terem considerado a importância da participação das famílias, os participantes declararam que sentiam falta de um espaço para compartilharem as experiências e levantaram a hipótese de formação de um grupo de estudo. Este poderia ocorrer no horário de Trabalho Remunerado (TR), que é um horário destinado exatamente para este fim, mas que na prática não é utilizado desta forma, mas para a transmissão de recados burocráticos. Esboça-se dessa forma uma primeira iniciativa, ainda que desvinculada de ação, sob a forma de “idéia”.

Estiveram presentes na terceira sessão realizada, 11 professores. A mudança nas percepções destes continua. Em relação aos conflitos, eles passaram de vítimas a sujeitos.

Através da indagação da pesquisadora psicodramatista sobre a contribuição dos professores para a construção da parceria entre escola e família por eles desejada, a idéia da formação do grupo de estudos não foi retomada. Os professores se auto-responsabilizaram pelo distanciamento das famílias, argumentando que contribuem para isso, declarando que, muitas vezes, não recebem de forma prazerosa os pais e também não oferecem aos alunos um ensino de qualidade, pois permitem que a desvalorização que sentem em relação à sua profissão atinja a prática docente.

Nota-se que ao assumir a responsabilidade, no grupo psicodramático, os professores se viram como sujeitos ativos nas dificuldades que a escola enfrenta, no relacionamento com os pais e no trabalho pedagógico com os alunos. Também perceberam que pouco fazem para reverter o comportamento dos pais e para construir a parceria com eles.

Os professores conscientizaram-se de que também faziam parte da responsabilidade em relação aos problemas enfrentados e passaram a olhar as famílias com outros olhos. Isso seria resultado propiciado por procedimentos do método psicodramático, como a intracomunicação, proporcionando aos sujeitos participantes a compreensão de si e dos outros com os quais se relaciona. “O espaço psicodramático é um dos raros espaços onde a intracomunicação é estimulada e desenvolvida”. (PENTEADO, 2006b, p. 5)

Após refletirem sobre suas participações no dia-a-dia escolar, passaram a dar destaque à construção da parceria escola e família. Demonstraram valorizar esta parceria, alegando que somente com tal trabalho poderiam caminhar para a melhoria do ensino. Segundo os

professores, uma instituição precisa da outra e por isso se faz necessário desenvolver um trabalho em conjunto.

A partir desse processo reflexivo, solicitei que pensassem e discutissem possibilidades para a construção deste trabalho em conjunto. Os professores sentiram necessidade de atuar em função do que refletiram. Sugeriram caminhos para a construção da parceria escola e família. Uma das sugestões seria fazer um “café da manhã” para os pais. Uma professora do Ensino Fundamental 1 contou que realizava na última sexta-feira de cada mês, uma reunião com os pais dos alunos de sua sala de aula. Convidava os pais para o café, durante o qual conversavam sobre as crianças. A professora responsável por este projeto, intitulado por ela “Café da manhã”, disse que vinha conseguindo um número significativo de pais presentes.

A partir do relato da colega, os participantes da sessão psicodramática expressaram a necessidade que sentiam de expandir esse trabalho em um maior número de salas de aula.

Na quarta sessão, oito professores participaram. Estimulados, inicialmente, pela pesquisadora psicodramatista para lembrarem o encontro anterior, os professores retornaram ao tema em que responsabilizam as famílias pelo desinteresse das crianças. Voltaram a dizer que os pais não têm interesse pela escola e não valorizam o conhecimento e como consequência, as crianças se desinteressam pelo que a escola tem a oferecer.

Essa “omissão” dos pais, Lahire (2004, p. 334) denomina “mito”. Segundo este autor, através de pesquisas realizadas com as crianças e suas famílias na periferia de Lyon, na França,

esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.

Referindo-se aos pais, Lahire (2004, p. 334) diz que “quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles”.

Após ouvir os professores responsabilizarem os pais pelo desinteresse das crianças, argumentei que na sessão realizada com o grupo de pais, estes manifestaram que a escola não tem oferecido um espaço a eles e declararam que a atual diretora se mostra pouco disponível para esse encontro, demonstrando pouco ou nenhum interesse em construir a parceria escola e família. Segundo os pais, com a troca de direção, os portões permaneciam trancados, fazendo com que se sentissem não bem-vindos. No entanto, os professores participantes reincidiram

na argumentação de que a escola está sempre aberta aos pais e que são eles que não têm interesse em ir à instituição. Verifica-se, com isso, que a atitude defensiva dos professores irrompe em meio ao processo de conscientização que se encontra em desenvolvimento, podendo ser entendido como fruto da fragilidade a que estão expostos, seja pela precariedade da formação profissional de que se ressentem, seja pela desvalorização profissional em que se encontra esta categoria de trabalhadores em nossa sociedade.

A partir disso, comentei que era necessário avançar para a busca de possíveis soluções e que somente acusar o outro não levaria a melhorias. Indaguei se realmente acreditavam que a parceria escola/família era importante.

Na sequência, os participantes reafirmaram que a parceria entre as duas instituições é fundamental e que precisavam refletir sobre possibilidades que levassem ao alcance destas, alegando que sem a presença da família, eles pouco poderiam fazer.

Solicitei que cada professor pensasse em uma situação problemática vivenciada na escola com os alunos e que gostaria de tentar resolver. Após pensarem a situação, pedi que identificassem e anotassem em um papel o problema que gostariam de tentar resolver. Depois de anotarem, solicitei que cada professor lesse o seu problema em voz alta. As dificuldades apresentadas pelos professores do grupo psicodramático foram as seguintes: falta de limites; desrespeito; agressividade e rebeldia dos alunos; falta de orientação familiar; não compreensão dos alunos em relação à importância da escola; desinteresse; indisciplina; falta de pré-requisitos; problemas de higiene; problemas de aprendizagem, tais como: dificuldades na leitura e escrita, não compreensão dos conteúdos dados, etc. Anotei todas as dificuldades e pedi que elessem o problema que consideravam mais urgente e que gostariam de trabalhar primeiramente.

Dois professores escolheram o tema “indisciplina” e um professor “agressividade”. A maioria indicou “construção de limites”. O tema “construção de limites” foi escolhido para ser trabalhado no próximo encontro, já que abrangia também a consideração dos dois anteriores. A escolha desse tema ocorreu por sentirem que a maior dificuldade para trabalharem com os alunos era a falta de limites que atribuíam às crianças. Relataram situações como as que se seguem: não respeitam o colega, não seguem as normas da escola, não sabem se comportar adequadamente em local público, não aceitam as determinações dos professores.

Os professores argumentaram que esta falta de limites vinha de casa e que os pais sentiam dificuldades em “passar” valores, normas, regras aos próprios filhos.

Esta foi a última sessão psicodramática do ano 2005 e como podemos observar, ainda não iniciamos as dramatizações propriamente ditas. As sessões psicodramáticas que compuseram o trabalho de pesquisa ao longo do ano referido funcionaram como um aquecimento para as dramatizações que ocorreram em 2006. Propiciaram o desenvolvimento da intracomunicação, do processo reflexivo dos professores, e a criação do vínculo com a pesquisadora, que lhes permitiu o ato de “exposição” de suas lacunas ao se assumirem como uma das variáveis do conflito focalizado, decorrente da ausência da parceria entre escola e família.

Nota-se que houve oscilações nas percepções dos participantes. Estes, provocados pela pesquisadora, refletiram sobre situações vividas, chegaram a possíveis caminhos para lidar com essas situações e depois retornaram às falas e atitudes anteriores ao processo reflexivo. Estas oscilações se devem ao fato de que a mudança de comportamento não é algo que acontece em uma linha reta. Antes disso, é um processo em que alguns retornos acontecem, pois os comportamentos anteriores são arraigados e a possibilidade de um novo caminho, apesar de instigador, é ameaçador, pois avança em direção ao ainda desconhecido, o que desestabiliza certezas arraigadas e provoca inseguranças.

A quinta sessão psicodramática, primeira do ano de 2006, foi composta por 16 participantes, sendo um grande grupo de professores novos na escola e que, portanto, não haviam participado dos grupos psicodramáticos anteriores. A mudança deve-se ao fato de um grande número de professores da escola não ser efetivo, ocasionando a transferência para outras instituições e a chegada de novos profissionais a cada ano. Este procedimento tem sido comum no início do ano letivo nas escolas públicas.

Com o grupo praticamente novo, foi necessário refazer apresentações pessoais, do projeto psicodramático em desenvolvimento, e relatar as reflexões desenvolvidas durante o ano anterior nas sessões realizadas. As apresentações foram feitas através de uma vivência psicodramática, em que, em duplas, os sujeitos se apresentaram um ao outro e depois cada um, já no grupo todo, apresentou o seu parceiro de dupla aos demais participantes.

Recordei, juntamente com os professores que integraram o grupo psicodramático no ano de 2005, as dificuldades referentes ao trabalho docente e as considerações sobre a relação escola/família apresentadas nas sessões anteriores. Indaguei se algum participante teria alguma situação referente à parceria escola e família ou qualquer outro assunto referente ao meio escolar para compartilhar com o grupo para que pudéssemos representar dramaticamente.

Vários professores manifestaram desejo de relatar experiências vividas. Foi possível notar que, em relação às experiências docentes, há grande identificação entre eles. Aguardei que todos falassem, pois achei que não seria conveniente interrompê-los, já que era a primeira sessão do ano de 2006 e os professores praticamente não se conheciam.

Após as falas dos participantes, comentei que até o momento levantamos os problemas, discutimos, refletimos, mas que precisávamos avançar, precisávamos buscar maneiras para lidar com essas situações, alternativas para colaborar com a aproximação entre a escola e a família.

A partir disso, a sessão psicodramática foi ocupada pelo tema, “compreendendo as famílias”, colocado em pauta pela pesquisadora psicodramatista, convidando os participantes a essa reflexão. Os professores demonstraram entender as dificuldades que as famílias enfrentam (sociais, econômicas, culturais, os horários de trabalho dificultando a participação na vida escolar dos filhos) e como a escola, muitas vezes, dificulta a participação dos pais no ambiente escolar.

Deslocaram suas reflexões para “o outro, pais”. Este “se colocar no lugar do outro” é propiciado pelo método psicodramático que, segundo Moreno, provoca o resgate das relações télicas, ou seja, a capacidade de perceber de forma objetiva o que ocorre com o outro, é o ver o outro com os olhos do outro.

Um dos recursos do método psicodramático para o desenvolvimento da alteridade, do colocar-se no lugar do outro, é a inversão de papéis, experienciada na vivência anteriormente citada, da apresentação dos participantes. Nesta, o sujeito A conta ao B quem ele é; e o sujeito B se identifica para o A. No momento da apresentação ao grande grupo, o sujeito A apresenta o B e vice-versa. Esta situação leva a uma sensibilização, pois um sujeito irá falar do outro sujeito presente. Portanto, deverá ter o cuidado de apresentar o outro da maneira mais fiel possível.

Na sexta sessão psicodramática compuseram o grupo 20 professores. No início recordamos, brevemente, a sessão anterior. Retomei com os participantes as dificuldades apresentadas nas sessões anteriores, propondo que a partir daquele momento avançássemos na busca de possíveis alternativas para a superação destas dificuldades.

Comentei sobre as vivências psicodramáticas, o que seriam, como são realizadas; e solicitei que alguém trouxesse alguma experiência envolvendo pais. Nenhum professor se manifestou. Aproveitei para dizer que a mesma dificuldade que eles sentem em relação à participação e ao envolvimento dos pais, também é sentida pela família que, muitas vezes, revela dificuldades para se aproximar da escola, conversar com os professores. Disse aos

professores que no grupo psicodramático de pais, estes manifestaram que se sentem pouco à vontade na escola e que têm a sensação de que os professores não gostam muito da presença deles na instituição. Também comentei que no grupo de pais surgiu a questão do recreio, em que os alunos maiores agredem os menores e os impedem de comer a merenda. Os professores confirmaram esta questão, disseram que realmente há esses problemas na hora do recreio e que a direção não tomou nenhuma providência. Falei aos professores que os pais do grupo psicodramático sugeriram que o recreio fosse dividido em horários diferentes. Os professores acharam a sugestão boa e então fiquei encarregada de levá-la à direção.

Um parêntesis aqui se faz necessário. Hoje, analisando os dados recolhidos, percebo que os professores, ao confirmarem a constatação dos pais sobre o recreio, primeiro, a ratificaram; depois, imediatamente atribuíram à direção a “tomada de providências” não se incluindo nesse processo, o que é indicativo de uma dificuldade de comunicação da equipe docente com a direção. Verifico também que no “calor” da sessão psicodramática, encaminhei o processo, assumindo eu, pesquisadora psicodramatista, a iniciativa de informar à direção a sugestão, considerada por pais e professores, para a resolução de problemas do recreio.

A diretora acatou a sugestão que foi colocada em prática, com positivos resultados considerados pelos professores mais adiante. Agora, ao proceder a esta análise do processo psicodramático vivido junto aos professores, reflito sobre as possibilidades de providências a serem tomadas ou encaminhadas pelos professores que poderiam ter sido provocadas por mim. E, então, percebo que o método psicodramático, enquanto método de pesquisa, providencia também aos psicodramatistas envolvidos a oportunidade de constante formação, ou seja, da formação continuada do papel de pesquisador psicodramatista.

Fechando este necessário parêntesis, retorno aos temas que os professores trouxeram e que até o momento não haviam surgido. Apresentaram queixas em relação à direção. Informaram que há muitas dificuldades entre equipe escolar e direção. Comentaram que a diretora é omissa, pois praticamente não fica na escola, não reúne os professores para discussão de questões relativas à escola, não aceita sugestões, enfim, a definiram como autoritária e relapsa.

Em relação à equipe escolar, argumentaram que não há trabalho conjunto, que o individualismo impera no dia-a-dia da escola e que a direção se omite em relação a isso.

Indaguei se acreditavam ser importante um trabalho em equipe. Todos os professores afirmaram que o trabalho em equipe é fundamental e que cada um trabalhando por si, pouco contribuirá para a melhoria do trabalho a ser desenvolvido com os alunos. Também destacaram que para construir uma parceria com os pais, seria necessário primeiramente haver

uma parceria entre eles. Na verdade, problematizaram suas condutas indagando que se não desenvolvessem um trabalho em conjunto, se não praticassem o trabalho em equipe, como poderiam construir essa parceria com os pais?

Com isto, novamente a questão da não participação dos pais ocupou as considerações tecidas. Novamente os professores disseram que os pais não têm interesse pela escola, poucos comparecem às reuniões de pais e mestres e quando não comparecem exigem que a escola os receba na hora em que desejam, o que causa problemas como: a retirada do professor da sala de aula; pais interrompendo bruscamente as aulas, dirigindo-se até a sala em que o professor se encontra. Diante das colocações, uma professora ponderou que os horários das reuniões, muitas vezes, não são adequados e apresentou um exemplo: *Eu mesma não poderia deixar o trabalho para ir a uma reunião de pais na escola do meu filho às 10 horas da manhã, pois estou trabalhando*. Outra professora disse que os pais que trabalham, nem sempre conseguem dispensa para irem às reuniões.

Grande parte dos professores concordou que a escola deveria oferecer reuniões em horários mais viáveis aos pais. Foi então possível notar que houve uma mudança de pensamento. No início responsabilizaram exclusivamente as famílias por não estarem presentes às reuniões, falaram do comodismo dos pais. No decorrer das sessões, convidados pela pesquisadora psicodramatista a refletirem sobre as razões possíveis dessa situação, passaram a compreender as famílias, percebendo que os horários em que as reuniões aconteciam, não favoreciam a presença delas.

A partir disso, refletiram sobre uma nova estratégia na tentativa de conseguir um aumento de presença na participação dos pais nas reuniões. Os pais que não puderem comparecer às reuniões teriam alternativas de horários para falarem com os professores durante as TRs (Trabalho Remunerado). A escola informaria aos pais que não estiveram presentes sobre as outras possibilidades de horários para estarem com os professores de seus filhos.

Nota-se que ainda não foi esclarecido o motivo da impossibilidade de atendimento a pais a qualquer hora, uma vez que isto implicaria em tirar o professor da sala de aula “n” vezes, com prejuízo para todos os alunos. Ainda não ocorreu a indispensável comunicação a respeito do motivo que leva ao estabelecimento de horários para recepção da família, à ausência de consulta sobre horários alternativos mais compatíveis com as possibilidades dos pais, a fim de que tal organização não se configure de forma unilateral e, portanto, autoritária. Ainda não ocorreu aquilo que, por hipótese, permite supor uma dificuldade de comunicação dos professores. Informar as razões de uma dada organização e compartilhá-las com os seus

participantes é uma conduta democrática que estamos lentamente aprendendo, em razão dos aproximadamente 400 anos de nossa história autoritária.

Após as colocações dos professores, a pesquisadora psicodramatista sintetizou as considerações feitas: há uma desorganização na escola e possíveis falhas na comunicação entre membros da equipe escolar; muitas vezes, um desconhece os problemas enfrentados pelo outro e assim sucessivamente. Provocou o grupo afirmando que desta forma, fica difícil exigir organização dos pais se a própria escola não possui essa organização.

Em consideração às colocações da pesquisadora psicodramatista, os professores sugeriram que a direção propusesse reuniões da equipe escolar, na tentativa de criar um trabalho em conjunto e coeso.

Na sétima sessão, estiveram presentes quatro professores. Nesta sessão, o tema sobre as dificuldades na comunicação com a família foi retomado e a ele se acrescentou a valorização da relação professor-aluno.

Indagados pela pesquisadora psicodramatista sobre algum caso ocorrido, alguma experiência vivida, os professores iniciaram suas falas, comentando que os alunos estavam menos agressivos, mais interessados e que a relação entre alunos e entre alunos e professor estava muito mais tranqüila e com isso, com melhor qualidade, melhor aproveitamento.

Questionei a que atribuíam esta mudança e os professores disseram que acreditavam ser devido à própria mudança que eles tiveram em relação às crianças, pois declaravam que após as reflexões feitas no grupo psicodramático, passaram a compreender melhor os alunos, o que favoreceu o estabelecimento de uma relação mais satisfatória entre eles. Além disso, acreditavam que a separação feita pela diretora no horário do recreio contribuiu para que os alunos ficassem mais tranqüilos.

Perguntei então aos participantes se teriam alguma situação ocorrida na escola envolvendo pais, para compartilhar com o grupo. Uma professora comentou que havia presenciado um incidente ocorrido na escola envolvendo uma mãe e uma professora (esta não presente). A relatora contou que a professora havia chamado a mãe à escola para falar do comportamento do filho.

Disse que a professora expôs, em tom alto e ríspido, os problemas vivenciados com o aluno (o aluno não traz o material, não faz as tarefas, brinca o tempo todo na sala de aula, etc.) e chegou a falar para a mãe que se ela não tomasse uma providência, não iria permitir que o aluno entrasse em sua aula. Respondendo à pergunta feita por mim sobre qual foi o retorno da mãe em relação à fala da professora, a informante disse que a mãe permaneceu apenas como ouvinte. No mesmo local em que ocorreu esta situação, havia algumas estagiárias de Serviço

Social que surpresas e inconformadas com a cena que presenciaram, comunicaram o fato à direção. Esta registrou a ocorrência e solicitou que a professora a assinasse.

Neste caso, tivemos apenas o relato da professora que esteve presente na situação real e alguns comentários de outros docentes que presenciaram alguns momentos da cena e que complementaram as informações, contando que realmente a professora estava um pouco alterada, falava bastante alto e, a mãe, demonstrando estar assustada, permaneceu como ouvinte todo o tempo.

A partir dos relatos do caso, solicitei que a cena fosse dramatizada.

Primeiramente, convidei a relatora como protagonista de uma dramatização a que iríamos proceder sobre o incidente. Ela escolheu as pessoas que participariam da cena.

Protagonista no papel da professora: *Eu serei a Ellen.*

Pesquisadora psicodramatista: *E a mãe quem será?*

Protagonista: *Você (outra professora) será a mãe. Você (professor) a estagiária. E você (outra professora) a diretora da escola.*

Pesquisadora psicodramatista: *Como será o espaço físico da cena a ser dramatizada? Como era o local no dia do acontecido?*

Protagonista: *Havia um banco, a mãe estava sentada e a professora em pé.*

A professora, que atuaria como protagonista, sugeriu que fizéssemos no local em que realmente ocorreu a cena. Era o hall de entrada da escola e neste havia uma mesa e um banco.

No momento em que iríamos iniciar a cena, a diretora da escola veio e disse que a assistente social a chamou na hora do ocorrido, e que ela iria contar exatamente como aconteceu.

Nesse momento me dei conta de dois pontos importantes: o primeiro deles deixa evidente que a queixa da professora junto à mãe, sobre os comportamentos problemáticos do aluno ocorreu em um espaço público, hall de entrada da escola, no qual a mãe ficou absolutamente “exposta”, uma vez que por ali transitam desde elementos componentes da equipe escolar (professores, diretor e mesmo alunos), como qualquer pessoa que procure a escola; segundo, que tal espaço, por esta mesma “exposição”, não era o adequado para a realização da sessão psicodramática com os professores, pois na dramatização o que importa é a “retomada psicológica” do espaço sócio-cultural da situação que se revive de maneira psicodramática.

Retornamos então ao local inicial, nosso espaço psicodramático, de encontro do dia.

A protagonista (Karina), no centro das cadeiras dispostas em círculos, assumiu o papel da professora Ellen. Solicitei que descrevesse o espaço físico da cena. A protagonista disse que no local havia uma mesa comprida e um banco, no qual a mãe estava sentada e permaneceria durante toda a cena. Pedi que construísse este espaço. A protagonista pegou uma carteira, simbolizando a mesa e colocou no centro do espaço psicodramático, logo em seguida, pegou uma cadeira e a colocou em frente à carteira para simbolizar o banco. As outras personagens ainda não estavam em cena. Pedi que convidasse alguém para fazer o papel de mãe. A protagonista escolheu uma professora de estatura mais baixa do que a dela, com o tom de voz também mais baixo e aparentemente mais tímida que a protagonista que representaria a professora Ellen.

Após a construção do espaço e a escolha das personagens que comporiam a cena, solicitei que iniciássemos a dramatização. A protagonista pegou uma pasta simbolizando livros (a professora segurava livros na cena real), e começou a falar muito alto, com uma expressão muito séria, dizendo para a mãe o seguinte:

Protagonista: *Seu filho não faz nada, ele atrapalha a aula, não tem interesse, conversa o tempo todo, o material dele vem incompleto, desorganizado, você precisa tomar alguma providência, desse jeito não dá, se continuar assim, ele vai ser proibido de assistir às aulas.*

Pesquisadora psicodramatista: *E a mãe, como reagiu?*

Protagonista: *A mãe ficou em silêncio, olhando para a professora, sem falar nada.*

Então repetimos a cena, entre mãe e professora. A personagem da mãe ouviu o que a professora dizia, sem verbalizar nenhuma palavra.

Logo em seguida, solicitei que a protagonista chamasse as professoras que representariam a assistente social e a diretora. A partir disso, foi realizada a cena da diretora com a assistente social. A assistente social foi orientada pela protagonista a observar espantada (imóvel, olhos arregalados) a “conversa” entre a mãe e a professora e assim se comportou na dramatização. A seguir a protagonista pediu que a diretora, por ela escolhida, entrasse em cena e procedesse segundo as orientações dadas por ela.

Assistente social psicodramática: *Você não pode permitir isso, é um absurdo ela falar assim com a mãe, isso é antiético, você precisa registrar isso.*

A diretora psicodramática ouviu as colocações da “assistente social”, sem manifestar nenhum gesto ou palavra.

Diante da “imposição” da assistente social, a diretora registrou no livro (uma pasta simbolizando o livro) o ocorrido. Como pesquisadora do grupo psicodramático solicitei que invertessem os papéis, ou seja, Karina, que fizera o papel de professora, assumiria o papel de “mãe” e vice-versa.

Depois de efetuar essa cena, solicitei que a assistente social do psicodrama se colocasse no papel de professor e demonstrasse como agiria diante de tal situação.

Ela falou de forma muito mais tranqüila, voz baixa, explicando claramente e calmamente para a mãe o que estava acontecendo com o filho.

A mãe psicodramática manifestou-se espontaneamente: *Eu prefiro ouvi ele.*

Solicitei então aos presentes se alguém gostaria de assumir o papel de professor agindo de alguma outra maneira, ainda não apresentada.

Outro professor, que havia feito o papel de diretora da escola no psicodrama assumiu o lugar da professora. Falou de uma maneira ainda mais calma, muito tranqüilo. Fiz então uma pergunta para a mãe psicodramática, que, na realidade, era uma professora da escola.

Pesquisadora psicodramatista: *Mãe, em qual situação você se sente mais confortável?*

Mãe psicodramática: *Com o último professor.*

Solicitei à assistente social psicodramática que se colocasse no lugar da professora que fizera a queixa à mãe. Ela assumiu o papel de “mãe” e na sequência travou-se o seguinte diálogo:

Pesquisadora psicodramatista: *O que sente?*

Mãe psicodramática: *Se fosse com a minha filha, não ia gostá, ia ficá muito chateada.*

Pesquisadora psicodramatista: *Você sabia que seu filho se comportava desta forma na escola?*

Mãe psicodramática: *Conheço bem meu filho, mas mesmo conhecendo, é muito difícil ouvir tudo isso e ainda na frente de várias pessoas.*

Mais uma vez, foram convidados, por esta pesquisadora a inverterem os papéis.

Pesquisadora psicodramatista: *Como você se sente?*

Professora no papel de mãe: *Se fosse com meu filho, me sentiria muito mal.*

Encerramos a dramatização e passamos aos comentários sobre o que ocorreu em cena. Pedi que a protagonista comentasse o que sentiu em cena, o que pensou, enfim o que gostaria de compartilhar com o grupo.

Professora: *Realmente a forma de falar não foi a mais adequada, o local não era adequado. Deveria ter dito pra mãe aguardar um pouco, pois precisaria colocar os alunos em sala e pedir pra alguém ficar com a turma. Depois de acertar com os alunos, aí sim, eu iria conversar com a mãe em uma sala, em um local reservado, não na frente de todos.*

Pesquisadora psicodramatista: *No lugar da diretora vocês teriam a mesma atitude ou não?*

Grupo psicodramático: *Sim sim eu teria ... eu faria como ela sim.*

Pesquisadora psicodramatista: *Vocês fariam exatamente como a diretora, não mudariam nada?*

Todos disseram que agiriam como a diretora, justificariam para a assistente social e conversariam com a professora. A única coisa que não fariam seria o registro no livro. Entenderam que a diretora da escola fez o registro por se sentir pressionada ou para se proteger de uma suposta ameaça de testemunhas de fora da escola, que eram as assistentes sociais (estagiárias).

É interessante notar que, imediatamente após a dramatização, responderam à pergunta da pesquisadora psicodramatista dizendo que agiriam exatamente como a diretora agiu. Na conversa reflexiva sobre a cena, esclareceram que apenas não registrariam no livro o incidente, o que pode ser interpretado como: no momento da pergunta, logo após a dramatização, após a vivência, o que falou mais alto foi a proteção de que a diretora precisou se revestir, uma vez que ficou exposta a elementos de fora da escola, numa situação problemática. Na intercomunicação, na reflexão entre o grupo, foi possível perceber uma compreensão da conduta da diretora, como acolhedora da posição assumida pela assistente social e ao mesmo tempo, o registro no livro de ocorrências, como uma atitude agressiva em relação à professora. Segundo a reflexão dos participantes da sessão psicodramática, com o diálogo, a diretora esclareceria a assistente social e a professora.

Nesta dramatização utilizei uma das técnicas psicodramáticas, a inversão de papéis. Este recurso, próprio do método psicodramático, propicia um exercício de “alteridade”, de colocar-se no lugar do outro, de maneira vivencial, corporalmente, ainda que a situação seja

fictícia. Permite vivenciar situações e experimentar sentimentos do “outro” na relação revivida psicodramaticamente. O que, por sua vez, provoca o pensamento descentrado de si e possibilita a emergência da espontaneidade, indispensável ao exercício da criatividade, da busca de novas resoluções para velhas situações.

Ao final, todos os professores disseram que gostaram muito da sessão, que foi muito válido, pois no plano verbal fica mais difícil compreender e depois de vivenciado, dificilmente se esquece. Disseram que se ocorrer novamente algo parecido, provavelmente não irão cometer os mesmos erros, sensibilizados que foram pela vivência psicodramática.

Na oitava sessão psicodramática participaram seis professores. Dando início à sessão, perguntei se alguém gostaria de falar sobre o encontro anterior. A protagonista da dramatização disse que percebeu que é preciso ter um local adequado para atender aos pais e que há vários pontos no trabalho que ela precisa rever.

A partir disso, notando que os professores não haviam percebido a ausência de diálogo entre professora e mãe e também o real motivo deste “encontro” entre as duas, questionei o porquê de chamarem a mãe à escola, ou seja, qual o objetivo que têm em mente ao chamarem os pais à escola?

Uma professora disse que geralmente é para falar como o filho está na escola. Comentei que realmente os pais precisam estar informados de como os filhos estão na escola; mas será que somente informar é suficiente?

Um professor disse que não, pois somente informar aos pais como o filho está, não resolve a questão.

Diante da fala deste professor, indaguei o que mais seria necessário fazer ao chamar os pais à escola?

A protagonista da sessão anterior disse que seria necessário ouvir também os pais, passar informações, receber informações de como a criança é em casa, se é agressiva, se a mãe percebeu mudanças no comportamento dela, se conversa sobre a escola, e depois juntos buscarem alternativas de melhorias, de possibilidades para ajudar a criança em seu processo de aprendizagem.

Pela primeira vez, no grupo psicodramático, os professores expressaram a importância de haver um diálogo, uma troca entre pais e professores, fator fundamental para a construção da parceria escola e família, avançando da compreensão da conduta informativa junto aos pais rumo à consideração da conduta comunicacional entre pais e professores.

É importante ressaltar que entre uma sessão e outra se passaram vinte e oito dias. E, no entanto, ainda estavam todos sensibilizados pela questão vivenciada dramaticamente no cenário psicodramático da sessão anterior.

Nota-se que deram um passo importante na percepção da necessidade de informação aos pais e da comunicação entre escola e família. Foi o início da percepção de que não só a escola detém informações sobre a criança, mas também as famílias são portadoras de informações necessárias para que o professor tenha uma melhor compreensão do aluno, para que possa organizar uma prática significativa para aquele grupo real e concreto de alunos que compõem suas classes.

Sobre a importância do diálogo, Nogueira (1998, p. 100) afirma que

hoje, mais do que nunca, depreende-se do discurso da escola a necessidade de se observar a família para se conhecer a criança, bem como para se obter um mínimo de coerência entre as atitudes educativas da escola e da família. E o constante diálogo com os pais passa a ser visto como o meio privilegiado de se chegar a esses ideais pedagógicos.

Portanto, faz-se necessária a coerência entre as práticas educativas exercidas pela escola e pela família; ambas precisam respeitar as diferenças existentes e alcançar a colaboração no exercício de seus respectivos papéis educativos para o melhor desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem.

Sobre a cultura das famílias populares, Thin (2006, p. 213) considera que

requer que se abandone a visão dominante que caracteriza essas famílias pela incoerência, pela negligência, pela “anormalidade”, e que se considere que as práticas e as maneiras de fazer dos pais não são totalmente incoerentes, que elas têm sua própria lógica, ou melhor, que elas não parecem incoerentes senão quando confrontadas com as normas da escola e, de modo mais amplo, com as normas dominantes da vida social.

Após o processo reflexivo dos professores em relação à importância da troca entre escola e família, orientei que retomassem a cena do encontro anterior, na tentativa de modificá-la e reconstruí-la levando em consideração as reflexões que acabavam de tecer.

A dramatização seguiu da seguinte forma:

Pesquisadora psicodramatista: *Vamos dramatizar a cena da sessão anterior, avançando de acordo com o que conversamos?*

Refizemos a cena. A protagonista da sessão anterior assumiu o papel de professora falando sobre o aluno para a mãe psicodramática e depois abrindo espaço para a mãe se posicionar.

Professora: *Como ele (aluno) é em casa? É difícil assim?*

Mãe: *Ele é bastante agitado ... gosta muito de brincar na rua ... ele fica muito na rua.*

Professora: *E com você, como ele é?*

Mãe: *É carinhoso ... ele é carinhoso comigo, mas muitas vezes já respondeu mal pra mim.*

Professora: *Ele fala da escola pra senhora?*

Mãe: *Muito pouco. Ele não quer ir à escola, na maioria das vezes ele não quer ir ... é um sacrifício para mandar ele.*

Pesquisadora psicodramatista: *Você (professora) imagina por que ele não quer vir para a escola?*

Professora: *Acho que ele não se sente estimulado por não saber escrever. Ele não sabe escrever, então prefere brincar na sala de aula, ele tá desmotivado. Ele brinca tanto, perturba tanto, que isolo ele, finjo que ele não tá ali.*

Pesquisadora psicodramatista: *Mãe, como está se sentindo?*

Mãe: *Ah, tô bem. Acho que a professora se preocupa com meu filho ... e também tô me sentindo bem porque tô me sentindo útil, a professora tá pedindo a minha ajuda pra nós ajudar meu filho ... tô feliz por isso.*

Pesquisadora psicodramatista: *Professora, e você, como está se sentindo?*

Professora: *Conversando com a mãe, percebo que contribuo com o desinteresse do filho dela, já que eu deixo ele de lado e ele precisa da minha atenção, mas eu não tô dando.*

Encerramos a dramatização e iniciamos a reflexão sobre a cena.

Professora que atuou como docente.: *Fazer a professora da situação, me fez pensar nas minhas atitudes em sala de aula, que muitas vezes eu acabo reforçando o não interesse do aluno. Às vezes, eu isolo o aluno que dá problemas de indisciplina e de aprendizagem ... principalmente de indisciplina ... os pais podem trazer informações importantes ... é importante ouvir eles e também falar pra eles o que a gente vê aqui.*

Professora que atuou como mãe: *Gostei muito da cena ... me fez pensar que é importante falar com os pais, mas eles não vem a escola quando a gente chama ... nem nas reuniões. Então, precisamos ver um jeito deles vim pra escola.*

Professora B: *A gente precisa mudar o jeito de agir com os pais. A gente só fica falando.*

Professora C: *Eu fazia o café da manhã pros pais, lembram? Uma vez por mês. A maioria vinha.*

Pesquisadora psicodramatista: *No ano passado quando convoquei noventa pais para a reunião, vieram seis e os seis eram da sala da professora C. Acho que já é um resultado dos cafés da manhã dela.*

Professora C: *Os horários que eles marcam as reuniões é muito ruim. Dificulta o pai vir. Às 10 horas, todo mundo tá trabalhando.*

Professora D: *E se a gente aproveitar o sábado que tem TR (Trabalho Remunerado) e fazer alguma coisa com os pais e as crianças? A gente poderia fazer reunião das oito as dez e depois a gente ficaria com os pais das dez ao meio dia ou até a uma [13 horas]. Poderíamos fazer um sábado cultural, com peças de teatro. A gente cria e ensaia com as crianças. Os pais*

poderia mostrar algum trabalho manual ou outras coisas que eles saibam fazer. Assim estimula eles a participar.

Professora E: *Acho uma boa idéia. Vamo falar com a diretora. Quem não quiser participar, a gente se encarrega. A gente precisa fazer alguma coisa pra trazer os pais.*

Através da dramatização, os “atores” vivenciaram alguns papéis, levando-os a compreenderem melhor seus próprios papéis e os papéis dos outros, possibilitando um desempenho mais espontâneo e criativo de resoluções. Segundo Wechsler (1999, p. 114), no

... role playing, o indivíduo atua dramaticamente vários papéis, tendo a possibilidade de compreender a sua própria dinâmica individual e a estabelecida com os outros papéis, por exemplo, professor/aluno, professor/diretor, professor/pais de alunos. Dessa maneira, ajuda a desenvolver o papel profissional, possibilitando uma maior espontaneidade e criatividade.

A nona sessão psicodramática, composta por nove professores, aconteceu após um evento, o “Sábado cultural”, realizado, conforme título adotado, num sábado pela manhã. Este evento foi resultado da iniciativa de professores que participaram do grupo psicodramático, sensibilizados para a atuação conjunta entre escola e família. Na sessão anterior, os professores sugeriram a realização de alguma atividade envolvendo pais de alunos, na tentativa de os estimularem a participar da escola. Procuraram então a diretora, propondo a realização de um evento em que todos os pais seriam convidados. A idéia dos participantes do grupo psicodramático era que as atividades deste evento devessem envolver os pais, para que estes não permanecessem apenas como receptores.

Diante das sugestões dos professores, a diretora elaborou a programação: procurou a contadora de histórias que a escola possui e propôs a realização de uma peça teatral abordando a importância da relação pais e filhos. Além disso, comentou com os professores que iria convidar um psicólogo para dar uma palestra aos pais, falando sobre a parceria escola e família.

Os convites foram feitos pela secretária da escola, orientada pela direção e em seguida foram fotocopiados para entrega a todos os alunos para que estes os encaminhassem aos pais. No convite, não constava a programação do evento, apenas a informação de que haveria uma reunião na escola. Ao receberem os convites para entrega aos alunos, os professores notaram que não havia neles a data do evento. Diante disso, escreveram na lousa que haveria uma reunião, informando data e horário, e os alunos copiaram.

Um convite sem a apresentação da programação já revela uma postura sócio pedagógica de “dominação/subordinação” da escola em relação aos pais, ainda que esta possa ser inconsciente. O convite para um evento cultural sem a apresentação da programação desconsidera a possibilidade de o convidado, no nosso caso, os pais, não gostar da programação e declinar do convite. Na verdade, tal convite repousa na “tradicional” expectativa da escola de que os pais “devem”, têm obrigação de comparecer a uma reunião de pais, marcada pela escola; ou seja, descansa no suposto “poder” da escola e na “relação sócio-pedagógica de dominação/subordinação” que suporta o ensino tradicional.

Pergunta-se então: por que um evento concebido a partir da compreensão da importância da comunicação entre os educadores das duas instituições focalizadas incidu em tais equívocos? Por que mesmo os professores provocadores da iniciativa do sábado cultural, não procuraram saber o programa do encontro?

No referido evento, estiveram presentes aproximadamente cem pais, o que causou grande entusiasmo nos professores. Vários deles comentaram que jamais haviam conseguido um número tão significativo de pais na escola. A manhã foi composta de: apresentação teatral, cujo tema foi a relação entre pais e filhos, sendo que a organização ficou a cargo da contadora de histórias convidada pela direção; leitura de um poema de autoria de um aluno sobre a importância do aleitamento materno, que foi distribuído aos participantes, através de um marcador de páginas, e um café da manhã oferecido aos pais e professores. O café da manhã ficou disposto aos participantes em uma mesa do refeitório. Em nenhum momento do evento, este café da manhã foi anunciado. Os participantes perceberam o movimento no refeitório e se dirigiram até o local. Não houve um horário reservado ao café da manhã, sendo que a idéia inicial era de que este café fosse um momento de confraternização, de encontros e de trocas entre professores e pais; um momento para compartilharem assuntos, percepções, etc.

Após apresentação da peça teatral, a diretora cedeu-me um espaço para que explicasse às famílias o trabalho desenvolvido no grupo psicodramático. Após exposição do trabalho desenvolvido até o momento, fiz o convite a todos os pais para que integrassem o grupo, informando a data do próximo encontro. Ao terminar a explicação sobre o grupo psicodramático, alguns pais me procuraram para dizer que esta aproximação entre escola e família é fundamental e que deveria persistir para que o grupo realmente se efetivasse. A diretora da escola também disse que alguns pais a procuraram comentando sobre o grupo psicodramático, afirmando sua importância e o fato de que estariam presentes no próximo encontro.

Após as atividades, os pais foram encaminhados às respectivas salas de aula de seus filhos para participarem da reunião de pais e mestres.

Os professores demonstraram entusiasmo em relação ao evento, mas argumentaram que houve vários pontos que deveriam ser corrigidos para as próximas atividades. Refletindo sobre o sábado cultural, os professores disseram que o som da peça teatral estava muito baixo, dificultando a compreensão das falas pelos pais. Comentaram que a escola possui um amplificador e desconhecem o motivo de não ter sido usado.

Note-se que os professores perceberam a falha e mesmo presentes no evento e sabendo da existência do amplificador, não tiveram a iniciativa de pegar o amplificador; o que revela novamente um processo reflexivo incipiente, ainda em constituição, cuja transferência para a ação não ocorre imediatamente.

Contaram que assim que terminaram as apresentações, os pais foram orientados a se dirigirem às salas de aula de seus filhos. Com isto, os professores consideraram que o café da manhã ficou confuso, tanto para os pais como para eles, pois houve pais que chegaram às salas sem o café, ocasião em que foram avisados sobre ele pelo professor. A professora de Artes, como dá aulas do 2º ao 9º ano, tinha a fazer considerações comuns a todos os pais, além das específicas de séries. Para ela, ficou muito ruim dividir os pais em salas de aula, pois teve que repetir, inúmeras vezes, as considerações gerais, à medida que os pais chegavam. Preferiria ter um momento para falar com todos os pais juntos e depois sim, poderia dividi-los por salas.

Questionados por esta pesquisadora, por não terem sugerido essas questões à direção, os professores argumentaram que não foram consultados e nem convidados a participar da organização do evento. Sabiam informalmente que haveria uma palestra aos pais sobre a parceria escola e família, o que não aconteceu, e eles desconheciam o objetivo da mesma e por que não ocorreu.

Sobre a programação do evento, nem professores e nem pais foram informados e em nenhum momento essa programação e os objetivos foram expostos aos participantes.

Observa-se, pelo relato dos professores, que estes deram por concluídas suas participações na organização do evento ao informarem à direção sobre o tipo de evento que consideravam necessário organizar. Comunicaram à direção o desejo de promoção da aproximação de escola e família, instrutivo para pais e professores; da ampliação da receptividade a considerações dos pais; da valorização dos trabalhos dos alunos, enfim, um evento prazeroso para todos.

Ao analisarem o evento revelaram um grau ainda pequeno de iniciativa; aguardavam ser convidados ou consultados pela direção, delegando a organização de um evento que conceberam.

Verifica-se também que a organização do evento promovida pela direção realizou-se em uma somatória mecânica de atos reveladora das dificuldades de vivenciar a “comunicação escolar” da equipe desta instituição, em lugar de um processo orgânico.

Note-se que nem diretor, nem professores foram preparados em nenhum momento das suas formações para a vivência da “comunicação escolar”, como uma metodologia de ensino que necessariamente prevê e provoca o processo de reflexão/ação/reflexão (PENTEADO, 2002). Impõe-se preparar este profissional do ensino, sistematicamente, durante sua formação inicial, para alcançar resultados satisfatórios. É o que fica evidente pelo pequeno trabalho realizado nessas nove sessões psicodramáticas que permitiu o início da mobilização dos professores na direção da comunicação escola/família, embora ainda não tenha alcançado o mesmo resultado na comunicação interna da equipe escolar.

Questionei se os participantes do grupo psicodramático não identificaram outras falhas, além das já expostas e estes disseram que não. Insisti que relembassem o encontro anterior. Após alguns instantes, uma professora comentou sobre a importância de os pais serem ouvidos e que no “sábado cultural” reincidiu a permanência dos pais como ouvintes. Outro professor comentou que a idéia era confraternizar, aproximar pais e professores num café conjunto e, no entanto, isso não ocorreu. Mais uma vez, os pais permaneceram como ouvintes, sendo que a peça era direcionada a eles, mas em nenhum momento foram solicitados comentários, percepções, indagações, considerações e críticas dos pais. No segundo momento, durante a reunião de pais e mestres, mais uma vez professores comentaram que falaram aos pais ouvintes. Entregaram os boletins e falaram sobre a situação do filho em aula.

Sobre a participação das famílias na vida escolar das crianças, Nóvoa (1998, p. 33) diz que é direito das famílias participarem da educação dos seus filhos. Para este autor,

hoje em dia, é impossível imaginar qualquer projecto de inovação e de mudança que não passe pelo investimento positivo dos poderes das famílias e das comunidades, por uma democratização do sucesso (e não apenas do acesso à escola), por uma participação efectiva de todos os actores sociais na vida das escolas.

Ainda em relação ao “Sábado cultural”, uma professora disse que compareceu apenas uma mãe da turma para que leciona. Uma outra professora comentou que os pais que não comparecem às reuniões programadas são chamados novamente por ela, agendando um horário durante as aulas de Educação Física e Arte, momento em que ela tem horário livre e que aproveita para fazer novo convite aos pais para conversarem, dois por semana. Disse que o resultado tem sido satisfatório e que a maioria comparece. Diante da experiência da professora, vários docentes resolveram seguir esta sugestão.

Ao final da sessão psicodramática, comentaram que não há sintonia entre a diretora e vice-diretora, não há acordo entre elas e que isso reflete no trabalho deles, pois ficam perdidos, sem saber como agir. Manifestaram que sentem falta de um trabalho em equipe, de um trabalho elaborado e desenvolvido em conjunto.

Encerrei a sessão comentando que um dos objetivos do trabalho psicodramático é despertá-los para esse trabalho em equipe, cuja ocorrência pode vir a acontecer pela iniciativa de quaisquer dos membros da escola.

A décima sessão psicodramática, composta por dez professores, abordou os seguintes temas: dificuldades na comunicação entre direção e equipe escolar; valorização da parceria escola e família; sugestões para a construção desta parceria e disponibilidade para conscientizar as famílias da importância desta parceria.

Solicitei aos participantes do grupo psicodramático que relembassem a sessão anterior e, em seguida, juntos, buscássemos possibilidades para a construção da parceria escola e família, já que praticamente em todos os encontros anteriores, eles confirmaram acreditar na importância desta parceria.

Os professores iniciaram a sessão falando sobre a importância da participação dos pais, argumentando que precisam da ajuda destes e que sozinhos dificilmente conseguirão melhorar algo. Um professor disse que eles precisavam agir, fazer algo para construir a parceria, o trabalho em conjunto com os pais.

Uma professora relatou uma experiência vivida no período em que atuava como diretora em uma outra escola. Esta experiência foi desenvolvida na tentativa de fazer com que os pais estivessem mais presentes. A professora comentou que, como diretora, proibia os alunos de entrarem na escola se o pai não tivesse comparecido à reunião e enquanto este não procurasse a escola, o aluno ficaria impedido de assistir às aulas. A própria professora disse que não sabe se esta seria a forma mais correta, mas foi a alternativa que encontrou no momento.

No decorrer da sessão, mais uma vez, apareceu um problema de comunicação entre direção e equipe escolar. A discussão foi em relação aos alunos poderem ou não trazer garrafas de água para utilizarem em sala de aula e evitar as freqüentes saídas da sala. Alguns professores disseram que é permitido, outros disseram que não, mas ninguém soube dizer se esta permissão ou não do uso da garrafa de água é uma norma da escola.

Retomaram o assunto da participação dos pais dizendo que não conseguirão melhores resultados se pais e professores não trabalharem juntos. Campos (1997, p. 39), em relação à importância do trabalho em conjunto de professores e pais, afirma que “certamente o trabalho comum ajudará cada uma delas [escola e família] a encontrar soluções, respostas aos problemas enfrentados. Cada uma precisa ver a outra não como concorrente, mas como colaboradora”.

Em sequência ao resgate pela pesquisadora psicodramatista da indicação de baixa freqüência de pais nas reuniões, começaram a ser apresentadas propostas de atuação para a superação do problema. Uma professora se disponibilizou a ir às casas dos alunos para fazer o convite pessoalmente aos pais, para participarem de grupos psicodramáticos.

Um professor sugeriu que utilizássemos a Associação de Moradores do Bairro para a divulgação das sessões de psicodrama com pais e também para mostrar à comunidade a importância que a escola dá para a participação deles.

Uma professora comentou que colocou em prática a sugestão da sessão anterior e passou a convidar os pais em seus horários livres, ou seja, durante as aulas de Educação Física e Arte e confirmou o comparecimento deles.

Outra professora sugeriu colocar no portão de entrada da escola, cartazes divulgando e convidando os pais para as sessões psicodramáticas. Também sugeriram avisar todos os professores para escreverem na lousa as datas das reuniões, solicitando que os alunos o copiem e mostrem aos pais.

Por último, uma outra participante sugeriu que ao final do ano ou início do próximo deveria haver uma reunião convidando todos os pais para que juntos discutam e construam as regras e normas da escola.

Nesta última sessão do ano e também última do grupo único de professores, já que as próximas seriam realizadas em conjunto com os pais, nota-se que grande parte da sessão foi composta de propostas de protagonismo dos professores para a construção da parceria escola e família que pretendem pôr em prática, além de relatos.

Através de dramatizações e de reflexões sobre ações reais e psicodramáticas e na ação psicodramática, os professores participantes perceberam que para a construção de uma escola

de qualidade é necessário o envolvimento do grupo profissional e das demais pessoas abrangidas pelo ambiente escolar.

Segundo Palma Filho e Alves (2003, p. 285)

[...] só é possível construir uma boa escola com o envolvimento de todos os seus profissionais [...] envolvimento de alunos, educadores, pais e demais membros da comunidade na construção de um projeto educacional que leve em conta as suas necessidades concretas, os seus sonhos e fantasias, os seus desejos e utopias.

Todavia, apesar de valorizarem e desejarem a relação escola e família, explicitando necessitarem da ajuda da família; em nenhum momento deixaram claro que contribuições exatamente esperam dela e o aproveitamento pedagógico que poderiam fazer a partir delas.

O processo reflexivo sobre suas práticas que levou os professores a se assumirem como “sujeitos” da docência estava ainda muito recente. As sessões psicodramáticas programadas em conjunto com os pais serão propícias a esse amadurecimento conjunto.

5.2 GRUPO PSICODRAMÁTICO DE PAIS.

Diferentemente do trabalho com os professores, nas sessões psicodramáticas com pais não ocorreram dramatizações. Esta ausência foi decorrente do fato de, durante todo o processo, haver grande alteração de frequência dos elementos participantes, seja no número dos presentes, seja no comparecimento de ao menos um sujeito ainda não participante a cada nova sessão. O quadro a seguir permite uma visualização da alteração das frequências ao grupo.

DATAS DAS SESSÕES PSICODRAMÁTICAS	NÚMERO DE PARTICIPANTES
18/08/05	06
06/10/05	05
17/11/05	02
29/06/06	01
15/08/06	03
29/08/06	18
03/10/06	28
17/10/06	05
31/10/06	03

Este quadro já permite perceber o momento de pico e o imediato decréscimo de frequência, logo após a sétima reunião, da qual resultou uma lista de problemas sentidos pelos pais, bem como sugestões de encaminhamentos para soluções que foram por mim levadas à nova direção da escola que acatou as propostas e comunicou, na reunião de Pais e Mestres, as medidas tomadas, o que será considerado mais detalhadamente no decorrer deste relato.

Durante a vigência da segunda direção da escola, simultaneamente às reuniões psicodramáticas, o problema de impossibilidade de comunicação da família com a escola foi se agravando, o que tornou exacerbada a insatisfação dos familiares dos alunos, sendo que estes, passaram a negar qualquer possibilidade de contato direto entre as partes direção/família.

Remetendo novamente a Cukier (1992), a dramatização não deve ocorrer obrigatoriamente em toda sessão psicodramática, pois segundo a autora, muitas vezes, faz-se necessário elaborar verbalmente os materiais trazidos pelo grupo, discuti-los, sem a necessidade do uso da dramatização. Além disso, o grupo precisa estar devidamente aquecido e disposto a colocar em cena a situação trazida, já que a dramatização sempre deverá emergir de um ato espontâneo.

No caso das sessões com pais, foi difícil encontrar este momento propício para a dramatização, pois além do grupo ter em todas as sessões psicodramáticas participantes novos e em alguns casos, a sessão ser composta somente de novos integrantes, também havia o momento de conflito entre direção e familiares, em que estes últimos demonstravam insatisfações e revoltas com a postura da diretora. Pareceu-nos necessário e mais adequado ouvi-los em relação a essas insatisfações.

Agora, debruçando-me sobre os dados das reuniões e procedendo à sua análise, verifico dois fatos. O primeiro deles é que toda pesquisa traz, inevitavelmente, a marca de seu pesquisador, o que exige dele o máximo de transparência possível, em suas constatações. O segundo, diz respeito às propriedades do método psicodramático, simultaneamente método de pesquisa e de ensino, como poderemos verificar ao longo da análise aqui realizada, tanto no que se observa na conduta de professores, quanto na de pais, e também na desta pesquisadora. Ao mesmo tempo em que não realizei dramatizações nas sessões com pais, o que encontra fundamentação na própria teoria psicodramática, também me conscientizo de que desperdicei algumas oportunidades de realizá-las, fato para o que encontro explicações iniciais na complexidade dos conflitos do contexto escolar em que atuava e na delicadeza exigida para atuar nessa situação.

Várias poderiam ser as maneiras de proceder à análise dos dados coletados nas sessões realizadas. Optamos por analisar sessão por sessão, na tentativa de alcançarmos a percepção da evolução ou não do processo pelo qual as sessões psicodramáticas passaram.

Também aqui se optou por transcrever literalmente as falas dos pais como forma de documentar a cultura do segmento social atendido pela escola.

Após duas sessões psicodramáticas realizadas com o grupo de professores, iniciei as sessões com o grupo de pais.

Para a primeira sessão foram convidados noventa pais, sugeridos pelos professores participantes do grupo psicodramático. Estes optaram por selecionar os pais menos participativos no ambiente escolar e os pais que possuem filhos considerados “problemas”, pelos professores.

Nesta primeira sessão psicodramática, dos noventa pais convidados, compareceram cinco mães e um pai. A explicação dos pais e da própria direção para este número tão reduzido foi a troca de direção ocorrida um dia antes deste encontro.

Esta sessão ocorreu no dia 18 de maio de 2005. No dia 16, todos na escola foram surpreendidos pela notícia de que o diretor havia sido exonerado do cargo e que retornaria à sala de aula em outra instituição. No dia 17, a vice-diretora, que estava na escola há dois meses, assumiu o cargo. Esta troca ocorreu sem quaisquer explicações aos professores, pais, funcionários, enfim, toda a comunidade escolar estava desinformada, reagindo com surpresa e indignação com a mudança repentina, supondo manobras políticas.

A nova diretora assumiu a função em meio a protestos de pais e alunos. Praticamente todos os alunos se revoltaram com a saída do diretor, fizeram protestos em frente à escola, responsabilizando a diretora pela mudança. Esta foi agredida verbalmente e com receio dos pais invadirem a escola, chamou policiamento. Toda essa manifestação foi transmitida pela televisão local.

Diante de tal clima, a diretora acreditou que o número reduzido na sessão seria um “boicote”, um manifesto contra ela.

Nesta primeira sessão, falei sobre o projeto, expliquei como seria o trabalho, qual o objetivo e a importância da participação deles. A diretora esteve presente e interferiu em alguns momentos, falando que as crianças estão indisciplinadas e agressivas, e que os pais têm participado muito pouco da escola. As mães comentaram sobre o aprendizado lento dos filhos, dizendo que ainda não sabem escrever e ler. Algumas mães manifestaram desejo de ajudar os filhos, mas disseram desconhecer meios de atuação.

Diogo (1998, p. 64) sobre a participação dos pais nas atividades escolares diz que estes

expressam um grande interesse pela educação dos seus filhos e referem que gostariam de participar mais nas tarefas escolares dos seus educandos, tanto na escola, como em casa, mas não sabem o que e como fazer.

Verifica-se que há disponibilidades dos pais para ajudarem seus filhos, mas estes, desorientados, não sabem como podem colaborar. Por isso, é preciso envolver os pais nas atividades escolares e orientá-los nos papéis que lhes cabem na vida escolar dos filhos. Mesmo pais analfabetos ou de pequena escolaridade podem e devem contribuir com a escolaridade dos filhos, através de conversas, atitudes, posturas. Mas para isso, devem ser conscientizados, através da escola, da importância da participação deles e de como podem colaborar com o desenvolvimento escolar de seus filhos.

Com base nas falas das mães participantes do grupo psicodramático e no autor anteriormente citado, nota-se que se faz necessário criar novas possibilidades de construção do trabalho em conjunto entre professores e pais.

Após os comentários dos participantes, expus o que seria o grupo e todos demonstraram interesse em participar. Neste mesmo dia, combinamos que as próximas sessões psicodramáticas seriam às quintas-feiras, às 19 horas, quinzenalmente.

Após a saída da diretora do local em que a sessão psicodramática ocorria, as mães e o pai presentes manifestaram indignação com a troca de direção. Em resposta à minha indagação sobre o motivo de tal indignação, assim se expressaram:

Mãe A: *Ah. O Sr. G. é muito bom ... a gente gosta muito dele.*

Mãe B: *Ele dá atenção prus nosso fio, pra genti ... essa nova diretora, não ... ela é grossa ... ela pegô o lugar do Sr. G.*

Comentei que havia convidado noventa pais. Os participantes disseram que a maioria não compareceu por causa da diretora, pois acharam que o convite partiu dela e resolveram “boicotar”.

Nota-se que os participantes e a diretora utilizaram o mesmo termo, “boicote”, para justificar o número reduzido de pais presentes na sessão.

Quando perguntei aos pais participantes como os filhos deles estavam na escola, eles expuseram os problemas percebidos:

Mãe B: *Meu fio num sabi escreve, nem lê.*

Mãe C: *O meu também não ... já tá na quarta série e num sabi escreve e lê.*

Mãe A: *A minha até sabi escreve, mas tem muita dificuldade.*

Pai: *Meu fio num sabe nada ... num tá aprendendo ... parece que os professor num ensina.*

Apresentei um questionário (APÊNDICE C) abordando questões relativas à participação deles na escola, como a vêem, os pontos positivos e negativos e o que gostariam que o grupo psicodramático oferecesse. Enfim, disse que o questionário seria uma forma de “ouvi-los” em relação à escola dos filhos.

Após entregar os questionários aos seis participantes, li, expliquei as perguntas e orientei que não era necessária a identificação. Quatro participantes responderam ao questionário e já entregaram, sendo que duas mães pediram para levar para casa e disseram que entregariam na próxima sessão. Permiti que levassem, sem questionar o motivo ou forçar que o respondessem naquele momento.

A recusa em responder ao questionário naquele momento poderia ser devido à insegurança em relação ao que responder; também poderia ser que as duas mães não fossem alfabetizadas ou tivessem dificuldades com a escrita e por isso levariam para casa para que alguém da família escrevesse para elas; achei então mais adequado permitir que o levassem, sem criar qualquer tipo de situação constrangedora.

Encerrei a sessão, convidando-os para os próximos encontros, falando sobre a importância da participação deles no meio escolar.

As respostas dos pais em relação ao questionário citado acima mostraram que: os contatos entre professores e pais se restringem às reuniões de pais (83,33%); a escola é vista, por todos os pais que responderam ao questionário (100%), como garantia de uma vida melhor aos filhos, ou seja, uma vida diferente da realidade em que eles, pais, vivem; apresentaram somente pontos positivos relativos à escola; esperavam que o grupo psicodramático contribuísse com um melhor entendimento sobre os filhos e também sugeriram que em cada sessão, um tema fosse trabalhado, por exemplo: como cada mãe pode ajudar seu filho; ajudar mãe e pai a colaborarem com o filho e também a melhorar a relação entre eles.

Nota-se, em relação às respostas dos questionários, que a sugestão ao grupo psicodramático, feita pelos pais, revela o desejo de receberem orientações de como lidar com os filhos, ou seja, orientações para ajudar na melhoria da relação pais e filhos. “Os pais sofrem com as mudanças sociais. As relações estabelecidas entre pais e filhos são transformadas [...] muitos deles se sentem inseguros quanto ao tipo de educação que devem escolher” (REIS, 2006, p. 64). Os pais ficam na incerteza entre dar liberdade ou colocar

limites aos filhos e com isso, transferem esta responsabilidade à escola. Por isso, a importância da conscientização da instituição escola de não assumir o papel que é da família, mas sim oferecer aos pais orientações sobre como podem se relacionar com os filhos, ajudando-os a redefinirem seus papéis.

Apesar das sessões psicodramáticas com professores terem revelado que na concepção deles os pais não valorizam a escola, é possível constatar, através das respostas emitidas nos questionários respondidos pelos pais, que este fato não procede, pois apresentaram somente aspectos positivos da escola e a crença de que é através da educação oferecida por esta instituição que seus filhos poderão ter uma vida mais digna, um futuro melhor.

As respostas dos pais confirmaram as idéias de Lahire (2004), já citadas anteriormente, de que há um mito produzido pelos professores de que os pais não se incomodam com os filhos. O referido autor argumentou que em todas as pesquisas realizadas por ele, os pais sempre valorizaram a escola, manifestando que esta instituição contribuiria para um melhor desenvolvimento de seus filhos e como consequência, para um futuro melhor que o deles, pais.

Na segunda sessão psicodramática, compareceram cinco mães. Solicitei que relembassem o que havíamos conversado na última sessão realizada. Uma mãe relatou o que ocorreu e antes mesmo que terminasse, foi interrompida pelas outras mães que diziam:

Mãe A: *Ah, as criança tá muito agressiva ... a violência tá feia.*

Mãe B: *Eu acho que isso vem daqui da escola, começa aqui.*

Pesquisadora psicodramatista: *Por que vocês acreditam que a violência vem da escola, começa na escola?*

Mãe A: *As criança tá revoltada com essa entrada ... a diretora só dexá abri os portão cinco minuto antes do horário de entrada ... por isso que as criança fica tão revoltada.*

Mãe C: *A gente tem que ficá no sol e chuva.*

Mãe D: *Antes não era assim.*

Mãe B: *Com o Sr. G. os portão ficava aberto o tempo todo ... as criança chegava e entrava.*

Mãe A: *Por isso que elas fica irritada e cansada ... acho que é por isso que elas fica agressiva.*

Mãe D: *Com o Sr. G, os pai podia entra na escola com os fio. A gente ia até a sala pra levá os fio e já conversava com os professor. Agora a gente num pode entrá, tem que marcá horário.*

Outro problema que trouxeram foi que as crianças do período da tarde fazem reforço pela manhã e este acaba às 12 horas. Algumas moram distantes, dificultando o retorno para casa, já que as aulas do período da tarde começam às 13 horas. Então, eles colocam estas

crianças às 12 horas fora da escola e estas permanecem até as 12h50 min, esperando, ao relento, os portões abrirem.

O destaque dado à situação é devido ao sol inclemente da cidade e ao clima excessivamente quente, ajudando a compreender a gravidade da situação relatada.

Permiti que as mães falassem, ficando mais como receptora. Era a segunda sessão psicodramática com pais e o caso da troca de direção ainda era muito recente e mobilizava demais emocionalmente os participantes. Eles ainda demonstravam não aceitar as mudanças, principalmente a nova diretora.

É interessante observar que indicam com clareza as medidas da nova direção que não aprovam, bem como as dificuldades de aprendizagem dos filhos que os preocupam.

Após ouvir as mães, comentei que o objetivo do grupo era abrir a escola às famílias, criar uma parceria entre professores e pais em benefício das crianças. Em resposta, uma mãe assim se manifestou:

Mãe B: *O que você quer fazer com o grupo é o contrário do que a escola faz. Você quer aproximar os pais e a escola, mas aqui eles estão fazendo o contrário, estão afastando os pais da escola.*

Aproveitei a fala da mãe para dizer que se realmente a escola está afastando a família, mais do que nunca se faz necessário criar esse grupo de pais para tentarmos modificar esta situação e construir a parceria. Também comentei que o grupo de professores já havia iniciado e que estes reconheceram a importância da família na escola e estavam dispostos a colaborar para que a família estivesse mais presente no ambiente escolar.

Nesta mesma sessão, as mães falaram de assuntos familiares que permitem perceber as difíceis condições de vida do segmento social a que os alunos pertencem. Uma comentou que separou-se do marido e que há cinco anos o filho não o vê, pois o pai sumiu. Outra mãe disse que o marido “preferiu as drogas” [fala da mãe] e por isso a abandonou e aos cinco filhos. Ela comentou que o filho vê o pai todos os dias, durante o trajeto de casa para a escola e que o pai já não o reconhece. Também novamente consideraram as dificuldades de aprendizagem e indisciplina dos filhos, mas os pontos destacados foram os mencionados anteriormente: o não cumprimento dos horários de abertura dos portões; as crianças do reforço serem colocadas fora da escola para esperarem o horário de entrada das aulas regulares e a proibição dos pais entrarem na escola, juntamente com as crianças, na hora da entrada e saída.

Encerramos a sessão, combinando que na próxima trataríamos de possibilidades de construção da parceria escola e família.

As lacunas na comunicação da escola com pais, já verificadas por mim nas sessões psicodramáticas com os professores, acrescidas agora pelo clima de indignação com a troca inexplicável da direção e as medidas tomadas por esta, mais a insatisfação com o processo de aprendizagem dos filhos, naquele momento de clima exacerbado, comprometiam um contato direto entre pais e direção para solicitação de uma reunião que tivesse por meta buscar soluções.

Para evitar o risco de uma tentativa dessa natureza naufragar no primeiro contato, dispus-me a encaminhar as questões apresentadas à direção e também sugerir a organização de uma reunião de esclarecimentos.

Apresentei à diretora as questões trazidas pelos pais e sugeri a realização de uma reunião com estes, com o objetivo de esclarecer essas questões, proporcionando uma compreensão mais significativa e, com isso, alcançando possíveis superações e estímulos à criação de novas respostas aos problemas levantados.

A diretora disse-me que iria marcar a reunião, mas na verdade isto nunca aconteceu.

Na terceira sessão psicodramática estiveram presentes duas mães. A professora responsável por passar os convites aos outros professores para que seus alunos os levassem, esqueceu de fazê-lo. Atribuo as ausências a este motivo, uma vez que entre a segunda sessão e a terceira houve um intervalo de quarenta e um dias, pois no encontro anterior a este, um temporal intenso inviabilizou o comparecimento dos pais.

A terceira sessão foi composta, em sua grande maioria, por problemas relacionados à direção.

Como pesquisadora psicodramatista perguntei o que desejariam conversar, se tinham alguma situação que gostariam de compartilhar com o grupo.

Mais uma vez, os participantes se mostraram insatisfeitos com a atual direção.

Mãe A: *Não tem conversa entre a escola e os pai. A diretora não tá com vontade de nada.*

Mãe B: *A genti num consegue entrá na escola. Num pude vim na reunião e vim depois na secretaria, pegá os boletim e falá com a professora. A secretária num dexo e a diretora viu, mas num falô nada.*

Indaguei se tinham idéia do motivo, ou motivos que levavam a secretária e a direção, enfim, a escola a não permitirem que os pais falassem com os professores fora do horário da reunião?

Mãe B: *Deve sê má vontade.*

Mãe A: *Eu acho que eles num qué a gente na escola.*

Pesquisadora psicodramatista: *Quando você veio buscar o boletim e falar com a professora, ela estava dando aula?*

Mãe B: *Tava.*

Pesquisadora psicodramatista: *E você acha que daria para a professora falar com você, te dar atenção, dando aula?*

A mãe ficou pensativa e disse:

Mãe B: *É, acho que não.*

Mãe A: *É. Como ela ia conversá com você dando aula? Num dá pra dexá a sala sozinha.*

Pesquisadora psicodramatista: *Então. É isso mesmo, deve ser complicado para o professor conversar com uma mãe na porta da sala de aula, com todos os alunos também solicitando a presença dele. A direção não informou a vocês os motivos de não permitir que entrem na escola para falar com os professores na sala de aula?*

Mãe B: *Não.*

Pesquisadora psicodramatista: *E vocês, também não perguntaram?*

Mães A e B: *Não*

Mãe A: *Ninguém explicou e ninguém perguntou.*

Pesquisadora psicodramatista: *Quando há dúvidas, mal entendidos, o melhor é conversar com as pessoas envolvidas. Neste caso, vocês poderiam ir até a diretora e perguntar o por que de serem impedidos de ir até a sala de aula. Ao ouvirem as respostas poderiam concordar ou não, sugerir outras possibilidades. É necessário haver um espaço de diálogo entre a escola e a família.*

Nota-se que a comunicação entre escola e família ainda é muito falha. Seja por falta de oportunidades criadas e orientadas pela escola, que não tem ainda clareza da contribuição que a participação dos pais pode proporcionar na qualificação do processo de ensino, embora, em princípio essa participação seja valorizada pelos professores; seja pela atitude de “submissão” dos pais à conduta da escola para com eles, não ousando sequer perguntar a razão delas.

Não há um diálogo efetivo entre as duas instituições. Segundo Penteado (2006b), o importante em qualquer dimensão do processo de comunicação é a qualidade comunicacional estabelecida, de tal forma a promover o pensamento crítico reflexivo.

Em seguida às questões consideradas anteriormente, as mães comentaram que as crianças continuavam agressivas.

Mãe A: *As criança tá muito agressiva ... acho que a própria escola incentiva isso.*

Mãe B: *A classe é dividida, têm os que sabi lê e escrevê e os que num sabi lê e escrevê.*

Mãe A: *Isso dá uma briga ... um fica tirando sarro no outro ... os aluno bom, que tá na fileira dos forte se sente os melhor e tirá sarro nos que num sabe lê. Dá uma confusão, uma briga.*

As mães demonstraram não concordar com essa divisão feita na sala de aula, mas disseram que jamais verbalizaram isso na escola, pois acreditavam não possuir capacidade para questionar o trabalho do professor. Também afirmaram temer que ao professor desagrade que um pai venha a se pronunciar sobre as conseqüências dessa divisão ou ainda dar sugestões para a melhoria da relação ensino-aprendizagem.

Ribeiro e Andrade (2004, p. 441), em pesquisa realizada com pais de alunos de escolas públicas da periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, observaram que “provavelmente sem o exercício de uma reflexão crítica, os pais acabam reproduzindo a lógica da escola e não conseguem verdadeiramente dar sua contribuição”. Os pais geralmente se colocam de forma submissa e não questionadora em relação aos procedimentos adotados pela escola.

Também Lahire (2004, p. 337 e 338), a partir de pesquisa desenvolvida por Richard Hoggart, utilizando a fala de um dos professores por ele pesquisados, cita-o afirmando que

se uma família quiser ir muito longe, e então, como se diz, ficar esmiuçando, bem, isso pode ser irritante, ora, e além do mais a gente [professor] sabe o que é que tem que fazer, e então o que é que está fazendo [...] os pais se vêem sendo aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer.

Portanto, a escola se posiciona de maneira contraditória, pois solicita a participação dos pais, argumentando que esta é fundamental para o desenvolvimento satisfatório do processo ensino-aprendizagem das crianças, mas ao mesmo tempo se comporta como a detentora do conhecimento e única instituição que tem algo a dizer. A postura da escola, muitas vezes, é a de que os pais são meros receptores de informações de como agir com os filhos e de que estes pouco ou nada podem acrescentar à escola. E, o que é pior, os pais incorporam essa suposta incapacidade.

Até o momento em que ocorreu esta sessão psicodramática, a diretora não havia feito a reunião sugerida por mim para esclarecer aos pais as mudanças ali ocorridas. Há um mês a escola possuía uma vice-diretora e as mães nem sabiam da existência dela.

Encerramos a sessão com a proposta de seguirmos tratando dos temas discutidos neste encontro.

Esta foi a última sessão psicodramática com pais do ano de 2005 e como podemos observar, ainda não entramos nas dramatizações propriamente ditas.

As três sessões ocorridas até o momento propiciaram aos pais um espaço de trocas de informações, de partilha de insatisfações e conflitos, sendo que pela primeira vez eles se sentiram ouvidos no espaço escolar. Iniciaram um processo reflexivo sobre a ausência da parceria escola e família e também sobre a falta de diálogo existente entre essas duas instituições.

Os participantes, provocados pela pesquisadora psicodramatista, refletiam sobre situações vividas no ambiente escolar, identificavam com clareza os problemas que sentiam, mas ainda não conseguiam chegar à proposição de possíveis caminhos para lidar com essas situações. Ainda se restringiam às queixas em relação à escola, mais precisamente em relação à direção.

Há que se considerar aqui o fato de os pais, até este momento, terem sempre se comportado em relação à escola como meros receptores e jamais terem sido solicitados, no ambiente escolar, a expressar suas percepções e preocupações. Portanto, quando se depararam com um espaço em que poderiam manifestar angústias, incertezas, dificuldades, enfim, um espaço em que eram ouvidos e considerados sujeitos ativos, os pais se puseram a falar de forma exaustiva.

Na quarta sessão psicodramática, a primeira do ano de 2006, compareceu apenas uma mãe. Ela iniciou dizendo que o número reduzido de pais presentes devia-se à direção.

Mãe: *Tá muito difícil os pai participá ... é por causa da direção.*

Pesquisadora psicodramatista: *Por que você acha que é a direção que está afastando os pais da escola?*

Mãe: *Não sou só eu que acho, vários pai falou ... eu ouvi. A gente fica aqui no portão esperando abri e aí, a gente ouvi.*

Declarou ter presenciado comentários de pais que não estavam satisfeitos com a diretora, que pretendiam fazer um abaixo-assinado reivindicando a saída dela da escola e que não participariam de nada que fosse proposto pela escola, à qual estendiam sua rejeição.

Apesar de ouvir somente uma mãe, esta era porta-voz do grupo de pais daquela instituição, pois era perceptível que a insatisfação não era pessoal e sim de um grupo significativo.

Acrescentou aos comentários das sessões anteriores que a diretora atual dificilmente permanecia no colégio, era ríspida com os pais e não estava aberta ao diálogo. Já o diretor anterior sempre estava presente na escola: na entrada (recebendo alunos e pais), na hora do recreio (mantendo contato com as crianças) e também na saída (contato com os pais).

Nota-se que a grande queixa da mãe em relação à atual direção é a falta de diálogo existente entre esta e os pais e entre esta e as crianças.

Segundo Diogo (1998, p. 60),

as vantagens de uma colaboração estreita entre as escolas e as famílias, através de um diálogo permanente, aberto e construtivo, parecem reunir um consenso mais ou menos generalizado, a prática revela-se, porém, paradoxal e o diálogo tem sido desigual, frágil e, por vezes, inexistente.

A atual situação da escola pesquisada revela um diálogo inexistente e nos raros momentos em que ocorre, este é desigual e permeado por agressividades, incompreensões, sem efetivamente ocorrer um diálogo colaborativo e construtivo. Este diálogo é denominado inexistente, pois segundo Diogo (1998), para que realmente haja um processo de comunicação, é necessário que seja bilateral, sendo que na maioria das vezes, o “diálogo” entre escola e família ocorre de forma unilateral, da escola para a família.

A mãe disse que a escola não está aberta aos pais e que isto contribui com o afastamento deles e novamente disse (ela já havia comentado em sessão anterior) que o que pretendo fazer, ou seja, construir a parceria escola e família, está contra o que a escola oferece aos pais. Devido às dificuldades de relacionamento entre as duas instituições, os pais não conseguem perceber, em meio a tantos problemas, que o grupo psicodramático ocorre dentro da escola, sendo uma iniciativa desta de tentar superar este distanciamento entre escola e família.

A mãe comentou que naquela altura do ano de 2006, (29/06), somente haviam tido uma reunião de pais e mestres e a diretora não compareceu nas salas de aula.

Mãe: *A escola não tá aberta prus pai. Essa diretora ... ninguém gosta dela, ela é grossa com os pai, trata os pai mau como se fosse menos que ela e também a gente nunca encontra ela na escola ... o outro diretor tava todo dia, na hora do recreio ele ficava com as criança. Teve reunião de pais e ela nem apareceu ... ela só grita, vai falá com você e já grita, ela é muito grossa e mal educada.*

Pesquisadora psicodramatista: *E as reuniões de pais, você costuma participar?*

Mãe: *Quando tem ... porque aqui quase num tem reunião de pai. As reunião é em horário muito ruim, de manhã, durante a semana ... não dá pra vim, a gente travaia.*

Pesquisadora psicodramatista: *Que horário costuma ser?*

Mãe: *Às 10 hora da manhã. Pra você vê como os pai não vem mais, você vê a festa do cachorro-quente? Foi num sábado e quase num veio ninguém ... antes vinha bastante gente. Tanto a diretora quanto a vice não tá fazendo nada ... a gente reclama das coisa e elas num faz nada. No final do ano passado, num fizeram nenhuma reunião pra falá quem passô e quem não passô, não informaram nada. O que começô a atrapalhá foi fechá os portão. Antes a gente podia falá com os professor todo dia, não acumulava os problema ... agora num pode mais ... foi isso qui fez os pai não vim mais na escola.*

Para a “Festa do cachorro-quente”, mencionada pela mãe, foram enviados convites através de todas as crianças e poucas famílias compareceram. A mãe contou ainda que sobraram tantos sanduíches que a diretora na semana seguinte vendeu na hora do recreio. Algumas mães reclamaram, pois muitas crianças não tinham dinheiro para comprar. Segundo esta mãe, após reclamações, a diretora distribuiu os cachorros-quentes. E sua filha comentou, em casa, que a diretora foi chamá-los para comerem o cachorro-quente e disse: *Vão lá comer resto.*

Em outro episódio, a filha comentou que a diretora entrou no refeitório no momento em que as crianças estavam almoçando e se referiu a elas como “favelados e passa fome”.

A mãe indicou, a seguir, um outro problema, que, segundo ela, precisa ser resolvido com urgência: tratava-se do recreio.

Segundo a mãe, até o ano passado o recreio ocorria separadamente, primeiro para os alunos de 1ª a 4ª séries e depois para os alunos de 5ª a 8ª. A partir deste ano o horário do recreio se tornou único e, portanto, todos os alunos, independente da idade, dividem o mesmo espaço.

Os filhos comentaram que os alunos maiores pegam os pequenos e os colocam no latão de lixo e vão girando o latão pelo pátio. No intervalo, há apenas uma inspetora que, evidentemente, não dá conta de olhar tudo. Já falaram para a direção sobre essa história do latão e nenhuma providência foi tomada. Também em relação à merenda há problemas. Os alunos maiores retiram os menores da fila, furam fila e os pequenos têm ficado sem merenda.

Também comentou que no final do ano passado, não houve nenhuma reunião para informar se os alunos foram aprovados ou não. As crianças ficaram durante as férias, angustiadas, pois não sabiam como estaria sua situação no próximo ano. Foram informados somente no primeiro dia de aula, pois havia uma lista na porta de cada sala com os nomes.

A mãe retornou à questão do fechamento dos portões, dizendo que o problema com a direção iniciou a partir deste fato.

Solicitei que explicasse como funcionava antes. Ela disse que o horário de saída no período da manhã era às 11 horas e 30 minutos e que o diretor anterior abria os portões às 11 horas e 20 minutos para os pais pegarem os filhos nas salas de aula. Isso não atrapalhava, pois os minutos finais os professores utilizavam para as crianças guardarem os materiais e colocarem a sala de aula em ordem. As crianças sobre as quais os professores não tinham nada para falar eram liberadas e iam encontrar os pais a caminho do portão. As crianças, cujo desempenho e/ou comportamento o professor gostaria de conversar com os pais, eram mantidas em sala e, quando o pai chegava até lá, o professor já aproveitava e passava informação sobre o que havia ocorrido naquele dia. Isso facilitava, segundo a mãe, a comunicação com os professores e as resoluções dos problemas, pois os professores não os acumulavam e os pais não eram informados somente na reunião, dificultando a reversão da situação.

O problema já era exposto no dia e os pais tomavam providências, conversavam com os filhos logo depois do ocorrido. Ela comentou também que as próprias crianças sabiam que o professor teria acesso aos pais e isso já as intimidava. No período da tarde ocorria o mesmo, o horário da saída era às 17 horas e 30 minutos e os portões abriam às 17 horas e 20 minutos. Hoje os portões ficam fechados até o horário em que o sinal é acionado e os pais são proibidos de entrarem na escola, inclusive no horário da tarde. Segundo a mãe, em alguns momentos da saída, a diretora esteve presente e ficou gritando para os pais não entrarem.

O que vem se explicitando é que as famílias desejam participar do âmbito escolar, os pais sentem necessidade de falar com os professores de seus filhos. Temos assim, que a idéia dos professores de que os pais são ausentes e desinteressados da educação dos filhos, corresponde cada vez mais ao “mito” de que nos fala Lahire.

Através das falas anteriores das mães e desta mãe porta-voz, é possível constatar que as famílias desejam maior aproximação com a escola, valorizam o “encontro” dos sujeitos significativos para o processo ensino/aprendizagem, no caso, professores, pais e alunos.

A mãe atribui a situação do fechamento dos portões ao afastamento atual dos pais. Afirmo haver outras coisas, outros problemas, mas a questão dos portões fechados vem sendo um forte fator para isso.

Sugeri então que pensássemos em possibilidades para a resolução deste conflito entre pais e direção.

Pesquisadora psicodramatista: *O que você acha que poderia ser feito para que os pais voltem a participar?*

Mãe: *A primeira coisa seria ver a questão dos portão ... vê se dá pra abri. A gente fica lá fora esperando os filho ... todo mundo fala que era bem melhor antes. Os pai tão até querendo fazê abaixo-assinado pra tirá a diretora. Com os portão aberto eles iria vim falá com o professor todo dia e ia participá mais ... os professor podia chamá os pais pra participá.*

Pesquisadora psicodramatista: *Além da abertura dos portões, o que mais você acha que poderia ser feito para ajudar na participação dos pais?*

Mãe: *Acho que a escola precisa tê mais eventos, palestras, trazê pessoas pra falá sobre assunto que os pais gostaria de ouvi.*

Encerramos a quarta sessão pensando em propor estas sugestões à diretora na tentativa de melhorar a relação pais e direção, abrindo caminhos para a construção da parceria escola/família.

A quinta sessão psicodramática foi composta por três participantes, sendo duas mães e um pai de aluno.

Foram os seguintes os depoimentos apresentados:

Mãe A: *Eu sempre venho na escola pra falar com a professora ... se eu não consigo entrá, fico esperando no portão e quando ela passa pra ir embora, eu falo com ela. Mando bilhete pela minha filha ... quem quer falar, consegue. Eu nunca fui mal atendida, mas já ouvi pais falá que foram mal recebido pela diretora e que ela grita demais, é mal educada.*

Esta mãe faz parte do Conselho de escola, mas comentou que este ano somente ocorreu uma reunião do Conselho.

Mãe B: *Os pais num vem na escola por causa da direção ... eu não gosto do jeito dela, ela não trata bem os pais.*

Pai: *Minha mulher já teve problema com a diretora ... agora sou eu que venho na escola, porque a minha mulher é nervosa e tenho até medo se elas se encontra. Meu filho também fala que ela grita demais.*

Mãe A: *É por isso que os pais não vem na escola, é por causa da diretora, ficou assim depois que ela entrou.*

Após essas falas provoqueei-os com uma indagação: - O que poderíamos fazer para reverter esta situação? Tenho convocado os pais, mas apenas um número muito reduzido tem comparecido.

Seguem as considerações tecidas:

Mãe A: *Acho muito importante o que você tá fazendo ... você precisa continuar. A gente pode ir chamando as pessoa que a gente conhece pra vir.*

Pai: *Eu não sabia desse grupo que você tá falando.*

Pesquisadora psicodramatista: *É que no início, chamamos apenas os pais mais ausentes, os que pouco participam. Os professores selecionaram os pais que vêm pouco à escola e fiz o convite a estes.*

Mãe A: *Mas vocês tá começando pelo lado contrário! Vocês deve chamar os pais que participa, pois a partir desses consegue trazer os mais ausente.*

Pesquisadora psicodramatista: *É, isso. Diante do número reduzido de pais, começamos a convidar todos. No sábado, para aquele evento “Sábado cultural”, fizemos o convite a todos. No evento, convidei todos os presentes para participarem do grupo. Naquele dia tínhamos mais ou menos uns cem pais. A diretora e alguns professores comentaram que foi o maior número atingido. Neste dia fiz o convite e hoje temos apenas vocês três.*

Mãe B: *Eu acho que os pais se afastou por causa da diretora.*

Comentei que com essa atitude, ou seja, o afastamento total da escola, os filhos serão os maiores prejudicados. O ideal seria buscar alternativas que colaborem com a melhoria dessa relação.

Eles disseram que ao receberem convites para reuniões na escola, já desenvolvem atitude desanimadora e pensam: “Ah, ir lá para ouvir a mesma coisa”. Comentaram que as reuniões são sempre para receberem os boletins e ouvirem queixas.

Pai: *Quando você fizer o convite, não fala nada da direção, se falá em direção, eles não vem. Também você pode colocá no próximo bilhete como será o trabalho, falá o que eles terá aqui ...porque eles tão cansado de ficar ouvindo. Coloca no bilhete que eles poderão falá. Porque quando vem um bilhete pra reunião, todo mundo já pensa que é pra ouvi sempre a mesma coisa.*

Em relação às reuniões de pais e mestres e os conteúdos tratados nestas, Szymanski (2003) comenta que os fatores mais significativos que contribuem para a não participação dos pais são: os horários em que as reuniões ocorrem e o que os pais ouvem nessas reuniões. Segundo a autora, muitas vezes, os pais “não podem ir às reuniões pedagógicas porque estas se dão no seu período de trabalho. Às vezes, não vão para não ouvir os problemas que seus filhos estão causando na escola ou suas dificuldades”. (p. 69)

Ao término da sessão, os participantes se prontificaram a colaborar com o grupo psicodramático, convidando os pais que conhecem para virem participar dessas sessões.

Na sexta sessão psicodramática estiveram presentes 18 pais, sendo que todos participavam pela primeira vez do grupo. Este número de pais foi fruto do convite dos participantes da sessão anterior. Cada um deles convidou três pais para estarem presentes nesta sessão e daí por diante os convites se espalharam, resultando no número de 18 participantes, o maior até o presente momento.

Inicialmente expliquei o trabalho, comentei brevemente sobre os encontros já ocorridos e abri espaço para que os participantes falassem.

Novamente surgiram queixas sobre os portões fechados e posturas dos professores. Pedi que explicassem melhor o descontentamento em relação às posturas dos professores

Uma mãe relatou que sua filha, que está na 1ª série do ensino fundamental 1, tem o hábito de pegar as coisas dos colegas. Certo dia, foi chamada à escola, pela professora, e esta reclamou muito da filha e disse que a mãe precisava fazer algo, tomar alguma atitude. A professora em momento algum a ouviu e também não ofereceu orientações.

Mãe A: *Otra vez, achei no material da minha fia, uma caneta que não era dela. Fui na escola pra tentá devolvê, mas não me deixaram entrá. Fui embora com a caneta.*

Pai: *A gente conversa com ela todo dia, oiá o material dela pra vê se tem alguma coisa dos outro, pra gente pode devolvê.*

Outra mãe trouxe o problema do uso dos banheiros:

Mãe B: *Eu também num concordo com a diretora em pedí pra fechá os banheiro e o aluno só pode ir na hora do recreio.*

Mãe C: *É verdade. Meu filho passou uma situação ruim por causa disso. Ele tá na 1ª série e a professora não dexô ele ir no banheiro, porque tá fechado e ele fez xixi na sala.*

Mãe B: *É muito pequeno.*

As queixas são praticamente as mesmas. Os participantes desta sessão falaram sobre a falta de diálogo entre pais e professores, sobre a falta de espaço para serem ouvidos, sobre a não aceitação das medidas da atual direção.

Szymanski (2003, p. 72) alerta para o fato de que “deve-se notar que há, muitas vezes, o desejo de um encontro que resulte em mudança, para o bem da criança”. Há o desejo do encontro entre as duas instituições, mas na prática ainda há um grande distanciamento. Para a autora, a escola deveria criar propostas de aproximação entre escola e família. “O importante

nessa proposta é que a parceria se desenvolverá na base dos recursos e possibilidades pessoais e da comunidade e não a partir das dificuldades e limitações”. (SZYMANSKI, 2003, p. 73)

Uma mãe comentou que foi criada uma barreira entre pais e direção e que isso precisa ser rompido. Disse que pode ser que estejam errados em relação à diretora, pois não aceitaram a entrada dela no lugar do diretor anterior e ficaram com uma imagem negativa. Mas acreditam que ela (diretora) precisa tentar romper isso.

Mãe D: *A diretora não conversa com a gente, ela não explica nada ... a gente nunca encontra ela na escola ... também já ouvi falá que ela é agressiva com as criança.*

Mãe C: *É não adianta mais ... criou uma barreira ... acho que não tem mais jeito.*

Mãe B: *Pode até ser que a gente tá errado, que a gente ficô com uma imagem ruim dela, mas ela podia tenta mudar isso ... ela num faz nada.*

Solicitei que sugerissem algo a ser feito para tentar reverter esta situação ou, ao menos, amenizá-la.

Mãe A: *E se ela [diretora] fizé uma reunião com a gente pra tentá resolvê isso?*

Pesquisadora psicodramatista: *Vocês gostariam que a diretora fizesse uma reunião com vocês?*

Mãe C: *Gostaria. Pode até ser no próximo encontro.*

Todos concordaram. Fiquei de fazer o convite à diretora e verificar as possibilidades.

Ao final confirmei se todos estavam de acordo com o horário das sessões ou se preferiam alterar. Todos preferiram manter o horário. Também perguntei se todos poderiam participar dos próximos encontros ou se alguém teria algum problema. Todos disseram que não teriam problemas e que estariam presentes nos próximos encontros. Então disse a eles que havíamos formado um grupo bastante significativo e que juntos teríamos condições de buscar possibilidades para reverter a situação do colégio em relação ao tema escola e família.

Como resultado das sessões psicodramáticas, chegaram à diretora informações, problemas e sugestões em busca de superação. Todavia, estas sugestões eram acolhidas pela direção, individualmente, sem desencadear um trabalho coletivo, nem com professores, nem com pais. O resultado disso se explicitou, por exemplo, na forma como foi organizado o sábad cultural, já comentado anteriormente. O que permite interpretar que a busca de superação dos problemas pelo coletivo da escola, que se iniciava pelas provocações resultantes dos grupos psicodramáticos, funcionava como pressões para a direção, que então

deixou o cargo no dia 08 de setembro de 2006, e a vice-diretora assumiu a direção no dia seguinte.

A sétima sessão psicodramática foi composta por 28 pais, o maior número desde que iniciei o grupo de pais. Havia apenas duas mães que já tinham participado de sessões anteriores. Expliquei o projeto, os objetivos do grupo e logo, de início, os pais começaram a trazer várias questões. A maioria tinha queixas a fazer.

As questões que os pais trouxeram foram as seguintes:

Mãe A: *As salas de aula devia ficar fechada ... tá sumindo material ... os professor pode ficar com a chave ... eles trancá e abre depois do recreio.*

Mãe B: *Mas num tá sumindo só na hora do recreio. Some na hora da aula, com a professora dentro da sala de aula.*

Mãe C: *Já roubaram lápis de cor da minha filha.*

Mãe D: *Também tem a questão da água ... a escola ficô sem água uns três dia, isso atrapalha os aluno.*

Mãe A: *Também tem sala que num tem ventilador ... tem, mas num funciona.*

Mãe D: *Tem professor que tranca os aluno dentro da sala de aula ... os aluno que fez bagunça.*

Mãe A: *Eu num concordo, porque deixa os aluno sem comer, sem merenda.*

Mãe A: *Pra mim, o pior problema é os pequeno ficá no recreio junto com os grande. Eles bate nos pequeno, fura fila, até já colocou os pequeno dentro da lata de lixo e ninguém faz nada.*

Mãe A: *As criança tá muito violenta, agressiva ... um bate no outro ... dentro da sala.*

Pai: *As criança pula o muro, os pai pensa que tá na escola e tá na rua.*

Mãe C: *Eles pedem dinheiro em troca de nota ... quem traz o dinheiro, sobe ponto na nota.*

Mãe B: *Aqui quase num tem tarefa pra casa ... os professore num dá tarefa pra casa.*

Mãe E: *Tem o problema de num deixá a gente entrá na escola ... a gente num consegui entrá.*

Mãe A: *As criança tão desanimada ... elas tão indo pra outra série sem sabê lê e escrevê.*

Mãe D: *Sei que tem hora que o professor num agüenta ... tem que castigar ... mas dexá trancado, sem comer, num vai adiantá.*

Mãe A: *Tem que separá o recreio.*

Mãe E: *Acho que pode chamar os pai pra vim ficá na sala, assim os filho vai sabe que o pai tá ali, olhando o que ele tá fazendo.*

Pai: *Se não tem ninguém prá oiá, pode chamá os pai pra ficá aqui olhando.*

Mãe E: *Os pais pode vim como voluntário.*

Mãe E: *Acho que podia pedí prus pai ajudá. Fala prus pai que num tem gente suficiente e pede ajuda.*

Mãe C: *Mas eu acho que vai melhorar, porque isso era com a outra diretora ... essa que tá agora parece mais legal.*

A partir das queixas listadas pelos pais, é possível notar que há uma intensa preocupação, por parte destes, em relação à qualidade do ensino oferecido aos seus filhos e ainda, uma grande disponibilidade em colaborar e participar da escola de forma ativa. Segundo Diogo (1998, p. 59),

embora com diferentes graus de interesse, envolvimento e expectativas, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família [...] a escola e o sucesso escolar correspondem à concretização ou à frustração das aspirações legítimas de mobilidade social que numerosas famílias anseiam para os seus filhos.

Após ouvir e anotar as queixas trazidas pelos pais, falei da importância deles estimularem os filhos, os ajudarem e se interessarem pelas questões trazidas por eles. Disse que eles, pais, precisavam ouvir seus filhos, perguntar sobre a escola, mostrar interesse pela vida escolar do filho. Destaquei a fundamental importância de sua participação na escola sempre que forem convidados e também quando sentirem necessidade.

Informei que levaria as questões trazidas por eles à diretora e que eles teriam um retorno, através da própria direção ou por mim, na próxima sessão psicodramática.

Propus para a próxima sessão, que pensassem em possibilidades de melhoria para a escola, ou seja, que além das queixas apresentadas neste encontro, eles trouxessem sugestões.

No final da reunião, uma mãe perguntou sobre a formatura da 8ª série. Eu disse que não tinha informações sobre o assunto, mas que passaria também esta questão à diretora.

Passei todas as queixas dos pais à diretora e sugeri que no dia da reunião de pais e mestres (que seria na semana seguinte), ela fizesse uma reunião geral com os pais, mencionando as questões e que ao término desta reunião geral ficasse somente com os pais de alunos da 8ª série para falar sobre a formatura.

Reforcei que, além do retorno às questões trazidas pelos pais, também acreditava ser importante a reunião para que houvesse uma aproximação maior entre ela e os pais, pois quase um mês após a troca de direção, a maioria dos pais, no grupo psicodramático, manifestou que desconhecia a alteração da direção. Trouxeram queixas da diretora anterior, sem saber que ela não trabalhava mais na escola. Disse também que achava importante esta reunião, pois os pais se sentiriam valorizados e respeitados.

Comentei que mesmo que abordasse nesta reunião geral todas as questões trazidas pelos pais ao grupo psicodramático, gostaria que, se possível, me oferecesse um retorno, pois assim poderia retomar as questões junto das novas informações em sessão seguinte. Também disse que se ela preferisse, poderia participar da próxima sessão psicodramática para conversar com esses pais.

Segue o retorno que a diretora passou a mim, por escrito, em relação às queixas trazidas pelos pais do grupo psicodramático com as informações que deu a eles na reunião de pais ocorrida no dia 02 de outubro de 2006.

- As salas de aula ficam fechadas durante o recreio. Se somem materiais é em algum momento que a professora está entrando ou saindo da sala, mesmo assim, irei verificar.
- A escola tem combatido as questões em relação a sumirem materiais, mas precisa da ajuda da família na orientação dos filhos quando levam para casa objetos que não pertencem a eles.
- Quanto à falta de água, a bomba estava quebrada, mas já foi consertada. Tudo voltou ao normal.
- Desconhecemos o fato de que algum professor tranque alunos dentro da sala de aula. Vou verificar.
- Vamos acatar a sugestão dos pais e dividir o recreio entre uma turma de 1ª a 4ª série e outra turma de 5ª a 8ª série.
- Quanto às questões de ordem interna, temos nos reunido bastante (direção e professores) para tentarmos resolver. Os alunos que estão desmotivados, que não sabem ler e escrever gostaria que os pais passassem os nomes a mim, para que eu possa acompanhar mais de perto. As professoras encaminharam os alunos que ainda não conseguiam ler e escrever ao Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE). Este programa funciona como reforço. O aluno fica duas horas diárias além do tempo regular para que os professores possam trabalhar as dificuldades que os alunos apresentam. Geralmente não é o professor da sala que desenvolve este trabalho
- Sobre a formatura das 8ªs séries, vamos fazer uma reunião com os pais dos alunos.
- Quanto ao dinheiro em troca de ponto na nota, parece que somente uma professora fez isso e ela justificou que foi como um incentivo, principalmente aos alunos maiores que têm resistência em participar de eventos na escola. Os menores precisavam de autorização dos pais para vender as rifas. Também seria um benefício para eles, pois quem vendesse mais, ganharia uma cesta básica. O ponto não seria um ponto a mais na nota, mas sim funcionaria como um ponto positivo.
- Professores que rasgam cadernos, alguns até confirmaram, mas disseram que já rasgaram folhas de alunos que estavam desenhando ao invés de copiarem as atividades dadas em sala de aula.

A oitava sessão foi composta de cinco mães, uma delas comparecendo pela primeira vez, sendo que o convite foi feito a vinte e oito pais, ou seja, a todos os participantes do encontro anterior.

Para situar a mãe iniciante, abordei, brevemente, o que seria o trabalho a ser desenvolvido em relação à construção parceria escola e família.

Na sequência, perguntei às mães se haviam comparecido à reunião de pais e mestres, ocorrida na semana anterior. Duas mães confirmaram suas participações e uma disse que o marido havia ido. Pedi que comentassem sobre a reunião que a diretora fez com todos os pais.

Pesquisadora psicodramatista: E a reunião com a diretora? Como foi? O que vocês acharam?

Mãe A: *Gostei muito da reunião com a diretora ... ela falô muito da importância dos pai participá das coisas da escola e que a escola tá sempre aberta.*

Mãe B: *É, ela falô também do grupo, desse grupo, da importância de participá dele.*

Mãe A: *Ela perguntô quem tava no grupo ... depois falô sobre os problema que a gente tinha falado.*

Mãe B: *Gostei muito da reunião com a diretora.*

Mãe A: *Ela falou muito sobre a importância da gente participá ... agora sim, eu tô sentindo que a escola tá aberta de novo.*

Nota-se que a diretora abordou a questão da importância dos pais participarem da vida escolar dos filhos, de estarem presentes nas reuniões, no ambiente escolar. Comentou sobre o grupo psicodramático, incentivando a participação dos pais e deu um retorno a eles sobre as questões trazidas na sessão anterior.

Uma das mães comentou que a diretora enfatizou a importância do trabalho em conjunto entre escola e família. Também falou que a escola estava aberta a todos e que os pais deveriam se sentir bem à vontade para procurar a escola quando precisassem. Solicitou a colaboração dos pais no acompanhamento dos filhos, para olharem mais de perto as crianças e participarem das reuniões realizadas na escola.

A diretora se prontificou a colaborar com os pais que precisassem de declarações para levar ao trabalho confirmando a presença na reunião.

Ao ouvir as mães relatarem a fala da diretora, pude perceber o empenho e o envolvimento desta no trabalho com os pais. Também notei a satisfação das mães em relação à fala da diretora, pois se sentiram bastante valorizadas.

As participantes comentaram que estavam satisfeitas e sentindo novamente a escola aberta aos pais. Refletiram e perceberam que mesmo impedidas de irem até a sala de aula, sabem que se sentirem necessidade de conversar com a diretora ou algum professor, a escola proporcionará isto.

Nota-se que o pensamento dos pais participantes do grupo psicodramático se alterou, pois esta questão da abertura dos portões era a grande queixa deles nas reuniões anteriores e

agora se posicionaram a favor desta medida. Disseram compreender que a presença do pai em sala de aula pode atrapalhar o trabalho do professor.

Mãe B: *Agora a gente sente a escola aberta ... mesmo que a gente num pode vim na sala buscá as criança, a gente sabi que se precisá pode ir na escola que a gente vai se recebido.*

Mãe A: *A gente intendi que ir na sala de aula pode atrapalhá o professor.*

Depois de ouvir as mães comentarem sobre a reunião com a direção, retomei as questões trazidas no encontro anterior e dei o retorno a elas. Transmiti todas as colocações feitas pela diretora. (ver página 130)

As participantes sentiram-se satisfeitas com o retorno, apenas questionaram duas informações.

A primeira foi em relação às salas de aula ficarem abertas no horário do recreio e como consequência sumirem alguns materiais. Argumentaram que, apesar da diretora afirmar que todas as salas de aula ficam trancadas no horário do recreio, segundo as mães, há salas abertas, principalmente de 5ª a 8ª série. Uma aluna da 3ª série, que estava com a mãe no grupo psicodramático, confirmou que as salas de 5ª a 8ª séries não são fechadas.

Considerei com as mães que por serem vários professores e por darem aulas anterior e posteriormente ao recreio, em salas diferentes, precisariam dispor de chaves de todas as salas, o que na prática diária seria complicado; por isso as salas ficavam abertas. Ao que uma mãe sugeriu:

Mãe C: *O inspetor de aluno pode trancá as salas de aula de 5ª a 8ª e depois abri.*

A segunda questão foi em relação às punições. Comentaram que além de alguns professores deixarem os alunos, considerados indisciplinados, trancados nas salas de aula no horário do recreio, sem merenda, eles também, muitas vezes, “seguram” os alunos no horário da saída. Disseram que alguns professores chegam a segurar toda a sala de aula por mais ou menos uns trinta minutos.

Mãe B: *Eu num acho certo ... acho que deve castigá, mas só os que tá fazendo bagunça, num acho que todos têm que ficá na sala, depois do horário ... meu fio perdeu a Feira do livro, por causa dos outro. É justo?*

Retornei às mães participantes a questão da separação do recreio, que era um dos grandes problemas considerados por elas. Disse que a diretora iria separar os horários de uso do espaço físico e que em breve, ajustaria isso. As mães ficaram satisfeitas.

Uma mãe comentou, como sugestão, que há uma escola que fez um trabalho com os alunos maiores, atribuindo a estes a responsabilidade de ajudarem na hora do recreio. Eles receberam um colete para serem identificados. Ajudaram na hora do recreio a olhar os menores, a organizar a fila da merenda, a evitar brigas, ou seja, desenvolveram a função de inspetores de alunos. Com isso, se sentiram importantes, valorizados e contribuíram com a escola, aprendendo a assumir a responsabilidade que lhes foi atribuída. A mãe disse que foi feito um trabalho de conscientização desses alunos.

Anotei os comentários dos participantes sobre a questão da repreensão em relação à indisciplina nas salas de aula e a sugestão da mãe. Disse que encaminharia à direção.

Antes de encerrar a sessão psicodramática, indaguei se algum participante teria mais algum comentário, alguma outra questão a ser colocada ao grupo.

As mães manifestaram ter gostado das sessões e disseram que a escola precisava muito desse espaço de troca, um espaço para os pais serem ouvidos. Também demonstraram satisfação com o retorno recebido sobre os problemas trazidos pelos pais.

Mãe C: *Tô gostando muito de vir aqui ... essas reunião é muito boa ... a escola tava precisando de um lugar assim.*

Mãe A: *É verdade. Gostei muito da reunião.*

Mãe B: *Todas as reunião tem sido boa ... acho muito importante continuá.*

Foi um passo adiante o reconhecimento do grupo psicodramático como um espaço da escola, nela incluído, uma vez que havia acolhido o projeto e possibilitado, ainda que em meio a percalços, a sua continuidade.

Todas se comprometeram a estar presentes no próximo encontro. Nota-se que a partir do momento em que se sentiram ouvidas, acolhidas e valorizadas, as mães modificaram as percepções negativas que tinham em relação à escola.

Destaque-se que foram ouvidas, mediadas pela pesquisadora psicodramatista, pois não lhes foram feitas outras consultas nas Reuniões de Pais e Mestres.

A partir do momento em que a escola, mais especificamente a direção, ouviu e considerou os pais, respondendo às colocações deles, estes se sentiram valorizados e como consequência passaram a compreender as atitudes da direção que, até o momento, eram

desaprovadas. Szymanski (2003, p. 70 e 71) denomina este fato (re)conhecimento mútuo. A autora diz que

reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro. Num primeiro momento, é preciso encarar os próprios preconceitos e, depois, desejar sair dessa perspectiva limitada e ensaiar um novo olhar.

Há que se notar, todavia, que sobre as sugestões feitas pelos pais de ajudarem em algumas tarefas na escola, não foram feitos comentários pela direção e nem ocorreram cobranças dos pais sobre este fato no encontro psicodramático.

Nota-se também que os pais, além de manifestarem o desejo de comunicação com a escola, são pródigos em sugestões e se dispõem a estarem presentes no ambiente escolar. Valorizam a relação escola/família e sabem o que querem dela. Já os professores valorizam igualmente a relação, mas não têm ainda clareza sobre o que e com que essa participação dos pais pode contribuir no processo pedagógico de suas práticas de sala de aula. O que é possível compreender devido às lacunas na formação do professor sobre a educação sob o viés de um processo de comunicação, especialmente quando se trata do encontro de grupos com culturas diferentes, como é o caso do encontro de professores com alunos provenientes de segmentos sociais culturalmente carentes. Durante a formação do futuro educador também não tem sido oferecida a oportunidade de observar, de maneira investigativa e problematizadora, a realidade educacional de que provém seu próprio processo de ensino-aprendizagem e nem a realidade escolar que os aguarda, deixando-os alienados da real situação de ensino com que lidarão.

Costa (1980, p. 273) afirma que “o educador sem adquirir habilidade de ver a realidade, sem saber julgar, fica incapacitado de agir e refletir, de enxergar na ação e refletir nela e por ela. Desta forma, acaba permitindo a manipulação de consciências incluindo a da sua”.

Thin (2006, p. 215) sobre o encontro entre grupos culturalmente diferentes, no caso, escola e famílias populares, afirma que

a confrontação é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo de escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. [...] os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que

elas se conformem às exigências da escola [...] os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores. É dessa confrontação desigual que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre os professores e as famílias populares.

Portanto, segundo Thin, os professores não são e não estão preparados para lidar com sujeitos que desenvolvem práticas culturais diferentes das exercidas por estes, ou seja, que possuem normas e vivências distintas das estabelecidas pela escola, definidas pela vida social dos segmentos a que pertencem.

Comparando com as iniciativas sugeridas pelos professores constata-se entre os pais, mais do que desejo e disponibilidade para estar na escola, uma “atitude” mais fortemente marcada pelo protagonismo. O que talvez se possa atribuir pelo fato de serem a parte que se sente mais prejudicada nesta relação e mais alijada desta participação. E é digna de nota, também, a preocupação com a qualidade do ensino e conduta de professores, fato significativo quando proveniente de uma população cujo nível de escolaridade é bastante precário.

Todavia, é tão incorporado o sentimento de exclusão que sequer notaram que na reunião de pais em que a diretora respondeu às indagações deles, também continuaram “ouvintes”. Esta situação deve-se ao fato de, na maioria das vezes (ou sempre), os pais se portarem como sujeitos que têm algo a receber e os professores como sujeitos que têm algo a ensinar. A troca entre as duas instituições, escola e família, é praticamente inexistente, na escola pesquisada, confirmando a “confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado”. (THIN, 2006, p. 212)

A nona sessão psicodramática, última do grupo único de pais, foi composta por apenas três mães.

Primeiramente informei que havia encaminhado à direção os dois questionamentos feitos na sessão anterior, sobre fechamento das salas e punição de alunos. Perguntei se gostariam de comentar algo sobre essas questões ou qualquer outro assunto de que tivessem necessidade.

As mães trouxeram vários aspectos positivos em relação à escola. Ao contrário do que vinha prevalecendo nas sessões anteriores, esta foi marcada por satisfações e elogios ao trabalho desenvolvido na escola.

Mãe A: *Oia, só tenho elogio pra fazê ... melhorô muito. As sala tão sendo trancada no recreio.*

Mãe B: *É, tão mesmo. E a violência, lembra que a gente falou que as criança tavam muito violenta? Então, melhorô muito.*

Mãe A: *A diretora separô os recreio. Ela não mudou o horário, ela separô o lugar deles ficá.*

Mãe C: *Fico bom ... melhorô muito.*

Mãe B: *Lembra que eu perguntei sobre a formatura da 8ª série? A diretora foi na sala e falô com os aluno e ela vai fazê uma reunião com os pai.*

Mãe A: *A gente tá gostando muito da nova diretora, tá bem melhor. Ela tá fazendo as coisa.*

Mãe B: *Todos os problema que a gente falô na otra reunião, foi resolvido ... tamo satisfeita.*

As mães disseram que a atual diretora tem feito alterações necessárias para uma melhoria da escola e que também tem ouvido as sugestões trazidas pelos pais.

Mãe B: *Eu acho que é esse grupo que tá ajudando ... a gente foi falando o que achava que não tava bom e a diretora foi tentando fazê as coisa pra melhorá.*

Comentei que realmente a diretora vem apresentando grande disponibilidade para mudanças, está sempre aberta a sugestões, efetivando-as, mas que não podemos esquecer a fundamental importância da presença dos pais que compõem o grupo psicodramático.

Lembrei às mães o fato de que todas as mudanças mencionadas são resultado da participação delas e de todos os pais que já estiveram presentes no grupo. Disse que não poderiam desconsiderar que foram elas, mães, juntamente com os outros pais, que perceberam o quanto se faziam necessárias algumas mudanças e as sugeriram ao grupo.

Falei da importância da participação dos pais na escola e como o grupo vem alcançando resultados satisfatórios. Comentei que os pais percebem coisas que, muitas vezes, os profissionais da escola não conseguem ver. Por isso, é importante que manifestem o que perceberam e que se façam ouvir, este é o objetivo do grupo. Mostrei a elas os resultados iniciais da parceria escola e família e que realmente, estávamos construindo esta parceria, pois os pais trouxeram questões e sugestões e a direção as colocou em prática.

Após os comentários anteriores, indaguei se tinham questões que gostariam de trazer para o grupo: se os filhos tinham comentado algo sobre a escola, mais especificamente sobre os professores? Elas disseram que não, que as crianças estavam mais tranquilas, comentaram que o recreio ficou bem melhor com a separação e que a violência diminuiu.

As mães consideraram que os problemas levantados na sessão anterior foram todos solucionados.

Mãe B: *Ah, num tem mais nada ... melhorô muito ... tudo que a gente falô na outra vez, resolveu.*

Somente no final da sessão psicodramática, uma mãe comentou que havia na escola uma situação que ela considerava problema: o tumulto causado nos horários da saída.

A mãe explicou que o portão utilizado para entrada e saída de veículos é o mesmo de entrada e saída das crianças. As participantes concordaram com que a situação é preocupante. Segundo as mães, a saída de carros e crianças coincide, pois assim que o sinal é acionado, as crianças correm para o portão e os professores também precisam agilizar suas saídas, até porque muitos trabalham, à tarde, em outra instituição, motivo por que não podem esperar todas as crianças saírem antes de pegarem seus carros.

Uma das mães participantes comentou que presenciou uma professora frear o carro muito próximo a um aluno. A professora estava saindo, a criança veio correndo e cruzou a frente do carro.

Também abordaram a questão da avenida próxima à escola, que é passagem obrigatória para praticamente todos os alunos. É uma avenida bastante movimentada. Algumas mães disseram que há mais ou menos uns dois anos, havia guarda para orientar a travessia. Sugeriram que o ideal seria ter novamente um guarda para ajudar as crianças a atravessarem a avenida.

Quanto aos portões, as mães disseram que a passagem para entrada e saída dos alunos deveria ser diferente da entrada e saída de veículos, ou seja, houve a sugestão de construção de uma passagem somente para pedestres e outra para carros. Uma outra mãe comentou que é necessário verificar se a escola possui estrutura física para fazer esta mudança.

Também falaram da segurança na saída em relação às pessoas que vão buscar os alunos. Mencionaram que a escola não pede nenhuma identificação. Como os pais esperam fora dos portões, não há como realizar este controle. Antes, quando iam buscar os alunos nas salas de aula, os professores conheciam os pais e se fosse alguém diferente do habitual, confirmavam nome, grau de parentesco, perguntava se a criança o conhecia. A atual situação impede este controle.

Uma mãe, como sugestão, comentou que em uma outra escola em que as filhas estudaram, anteriormente ao colégio atual, os alunos tinham um crachá que ficava com os pais; somente podia levar a criança quem tivesse este crachá de identificação. Mas isso somente funcionaria se houvesse uma pessoa encarregada de olhar os crachás e liberar as crianças.

Ao final, as mães informaram que estão muito felizes e satisfeitas em participarem do grupo psicodramático. Disseram que se o grupo seguir somente com as três, não há problemas, pois o mais importante é que conseguiram formar este grupo e que realmente

querem dar continuidade à construção da parceria escola e família. Também falaram que trabalharão na tentativa de aumentar este número de pais.

Mãe C: *Tô muito feliz de participá desse grupo ... tô me sentindo útil.*

Mãe A: *Eu também, pena que é tão pouca gente.*

Mãe C: *Não importa se somo só nós três ... a gente vai tentando trazer mais pessoa.*

Mãe B: *Sabe o que eu queria ti pedi? Pra falá pra diretora no próximo ano fazê uma reunião com todos os pai no começo do ano ... tem que sê no começo do ano ... esse ano a primeira foi só em junho.*

Mãe C: *É, a diretora fala como funciona a escola, as regra e a gente dá sugestão e fica sabendo das coisa.*

Após as falas das mães, comentei que no último encontro do ano com professores, eles também sugeriram que a direção fizesse no final deste ano ou início do próximo, uma reunião com todos os pais e professores, informando-lhes as regras estabelecidas pela escola e juntamente com estes, propusessem revisões delas e contribuições que se fizerem necessárias.

Às mães, a proposta lhes pareceu boa, pois jamais participaram da elaboração das regras da escola e muitas dessas regras, elas e as crianças desconhecem. Também comentaram que em nenhum ano, desde que têm seus filhos na escola, jamais ocorreu reunião no início do ano. Aliás, como citado pela mãe, a primeira reunião com pais, neste ano de 2006, foi realizada no mês de junho. Segundo as mães, sabendo das regras desde o início, pais e alunos estarão cientes e as chances de cumpri-las serão maiores. Alertaram que as regras que a escola apresentar devem ser cumpridas também por esta, numa relação de reciprocidade.

Antes de encerrar o encontro, comentei que para o próximo ano pretendia unir os dois grupos, de pais e professores, nos encontros psicodramáticos.

Pesquisadora psicodramatista: *O que vocês acham de formarmos um grupo único de professores e pais?*

Mãe A: *Acho muito bom ... vô gostá.*

Pesquisadora psicodramatista: *E vocês, o que acham?*

Mãe C: *Acho bom.*

Mãe B: *Eu também.*

Obtido o apoio do grupo, comentei que desde o início do projeto existia essa idéia, mas para isso seria necessário primeiramente consolidar os grupos e que, naquele momento, constatava esta consolidação, tanto no grupo de professores como no grupo de pais.

Disse que após vários encontros, acreditava que, por ora, o grupo psicodramático de pais seria representado por elas que, desde que receberam o primeiro convite, participaram de todas as sessões.

Comentei que no grupo de professores havia mais ou menos dez participantes.

Perguntei se teriam disponibilidades aos sábados pela manhã, horário em que o grupo de professores acontece, pois à noite, no horário em que ocorre o grupo de pais, ficaria um pouco inviável aos professores, pois vários deles lecionam no período noturno. As mães não viram impedimentos no sábado pela manhã.

Encerramos a sessão psicodramática combinando que, no próximo ano, retomariamos os encontros, mas já com o grupo único. Disse a elas que enviaria, assim que possível, o convite para o grupo.

Ao término das sessões psicodramáticas com os pais, era possível constatar que as dificuldades de obter suas presenças na escola não deixaram de existir. Com o acolhimento das sugestões que apresentaram à terceira diretora da escola, no período da pesquisa, a frequência às reuniões, que atingiu o seu pico no momento agudo da crise nas relações escola/família, voltou novamente a cair.

Em relação à escola, mesmo diante dos avanços e da disponibilidade dos professores e da direção, não foi possível alcançar a participação efetiva dos pais, devido à ainda inabilidade de criar situações comunicacionais em que os pais fossem consultados e ouvidos, como se pode verificar no “Sábado cultural” e na reunião de pais com a terceira diretora.

D’Ambrósio (2003, p. 70) afirma que “o relacionamento escola-família tem que ser muito bem trabalhado [...] uma função do professor é trazer elementos que oportunizem essa aproximação. Uma proposta é trabalhar com projetos que envolvam a participação dos pais”.

Segundo o autor, solicitar que os pais ajudem nas tarefas de casa não é o melhor caminho, pois estes podem desconhecer o conteúdo ou não mais lembrar. Com isso, os pais se sentem humilhados, desvalorizados por não saberem ajudar seus filhos, criando barreiras na relação pai e filho. O pai se afasta do filho com receio de que este peça sua colaboração e ele não possa ajudar, e o filho, muitas vezes, deixa de perguntar, por perceber que o pai fica pouco à vontade com essa situação. Segundo o autor, este fato “diminui a oportunidade de diálogo entre pais e filhos [...] é fundamental restabelecer esse diálogo, e a escola pode contribuir para isso a partir de tarefas escolares para as quais os pais são essenciais”. (D’AMBRÓSIO, 2003, p. 71).

Diferentemente do autor supracitado, entendemos que mesmo tendo pequena ou nenhuma escolaridade, o interesse dos pais, indagando aos filhos sobre o dia ou a semana na

escola, sobre a existência ou não das tarefas, sobre a realização ou não dessas tarefas, é um reforço significativo.

Todavia, este significado precisa ser despertado a partir da remoção da “inferioridade” que incorporaram frente à atitude até hoje ainda excludente da escola. E nessa perspectiva, a impossibilidade da ajuda na resolução de exercícios escolares dos filhos pode se reverter em objeto de valorização do saber escolar pelos pais junto aos filhos, relatando a importância do conhecimento para uma melhor qualidade de vida para eles. Esse “despertar” dos pais para esta colaboração precisa ser feito pela escola. A auto-estima dos pais reflexivamente, repercutirá na auto-estima dos professores que também, por este caminho, irão descobrindo e criando significados pedagógicos para esta relação.

5.3 GRUPO PSICODRAMÁTICO DE PROFESSORES E PAIS.

DATAS DAS SESSÕES PSICODRAMÁTICAS	NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE MÃES
31/03/07	09	02
12/05/07	12	01
02/06/07	07	02

No ano de 2007, iniciamos as sessões psicodramáticas com o grupo único de professores e pais. Com a intenção de formar um grupo psicodramático mais sólido de participantes, neste primeiro encontro, foram convidadas as três mães que participaram praticamente de todas as sessões psicodramáticas de pais. Apenas duas compareceram. Em relação aos professores, foram convidados os que participaram praticamente de todas as sessões com professores. Estiveram presentes nove professores.

Em conversa anterior com a Coordenadora Pedagógica, solicitei autorização para utilização do salão (denominado pelos professores de barracão), para a realização das sessões seguintes. A escolha por este espaço deveu-se ao fato de ser um local bastante amplo, favorecendo o desenvolvimento de vivências psicodramáticas.

Cheguei ao local, com antecedência, para organizá-lo. Como não dispúnhamos de almofadas, montei o espaço dramático com cadeiras em círculo.

Nesta primeira sessão com professores e pais, optei por inicialmente estar somente com os professores. A escolha por realizar a sessão, em um primeiro momento,

separadamente, foi pelo fato de haver alguns professores novos na escola presentes no grupo e que até o momento, desconheciam o trabalho psicodramático que vínhamos realizando. Entre 8 e 9 horas, fiquei somente com os professores, explicando os objetivos do grupo, relatando um pouco do que já havíamos feito e esclarecendo dúvidas em relação ao trabalho. Às 9 horas, horário marcado para os pais, chegaram duas mães.

Assim que as mães chegaram, expliquei o objetivo da junção entre professores e pais, destaquei que esta sessão psicodramática era resultado das anteriores, ou seja, das disponibilidades deles, professores e pais, em formarem um único grupo. Comentei que o grupo de pais ficou com um número reduzido, mas que independente da quantidade, era um grupo bastante significativo, já que as duas mães presentes participaram de todos os encontros de 2006, sempre valorizando a parceria escola e família. Independente da quantidade eles, professores e pais, representavam os professores e as famílias restantes e ausentes.

Logo no início, uma das mães solicitou um espaço para dizer que:

Mãe A: *Chamei umas mãe pra vim, mas não quiseram ... os pais num têm interesse, eles cobra, mas a parte deles, eles num faz ... Parece que tudo é mais importante que a escola.*

Após ouvir as queixas da mãe, comentei que o importante agora é pensarmos em possibilidades para reverter esta situação, de procurarmos formas de trazer os pais para a escola e efetivar a parceria escola e família.

Para retomar a sessão, como forma de aquecimento, disse aos participantes que nos últimos encontros de professores e pais surgiu a proposta de haver uma reunião entre todos os profissionais da escola e pais, no início do ano, com o objetivo de discutirem, construírem e reformularem as regras e normas necessárias para o bom desenvolvimento do processo educativo. Os participantes comentaram que a escola precisava de normas e regras mais esclarecidas e que um dos caminhos seria a construção destas regras em conjunto. A partir disso, como pesquisadora psicodramatista, procedi à minha intervenção:

Pesquisadora psicodramatista: *Já que nos últimos encontros do ano passado, tanto professores quanto pais, sugeriram a construção dessas regras, quero propor a vocês que façamos isso. Mas, para construir as regras em conjunto, será necessário, anteriormente a isto, conseguir que os pais venham a esta reunião, que os pais participem das atividades na escola.*

A partir disso, solicitei que organizassem grupos e discutissem possibilidades, alternativas para que os pais pudessem participar mais da vida escolar dos filhos. Sugeri que

formassem três grupos. A divisão foi realizada de maneira espontânea e ficou disposta da seguinte forma: um grupo composto pelas duas mães; um outro grupo formado por quatro professores e o terceiro grupo ficou composto por cinco professores. Solicitei que discutissem e escrevessem no papel, oferecido por mim, as possibilidades encontradas.

Durante as discussões nos grupos, circulei por eles e notei que estavam entusiasmados, todos traziam sugestões. Conforme circulava pelos grupos, fui solicitada pelos participantes várias vezes, pois estes queriam comentar as possibilidades encontradas. Aproveitei e pedi que pensassem as necessidades de relacionamento que sentem em relação uns aos outros, ou seja, as necessidades que os professores sentem em relação aos pais e as necessidades que estes sentem em relação aos professores.

Pesquisadora psicodramatista: *Quando vocês professores pensam nas famílias, e vocês, mães pensam nos professores, qual a necessidade de participação que sentem em relação ao outro? De que forma você gostaria que o outro participasse?*

Os participantes deram seqüência às discussões. Quando notei que haviam terminado, solicitei que um participante, representando o grupo, apresentasse as alternativas encontradas. Anotei na lousa cada alternativa exposta e depois de escritas, pedi que os participantes lessem atentamente cada alternativa, sem emitirem comentários.

Todo este processo funcionou como um aquecimento inespecífico da sessão psicodramática que, segundo Bermúdez (1970, p. 26), “consiste em um conjunto de procedimentos destinado a centralizar a atenção do Auditório, diminuir os estados de tensão e facilitar a interação”.

As alternativas sugeridas pelos grupos foram as seguintes:

Grupos de professores

Participante A: *A gente tem algumas sugestões. A primeira é fazê um campeonato esportivo com os pais. A outra é a gente divulgá, através de um jornal elaborado junto com a associação de bairro, divulgando os resultados positivos na escola, eventos, mostrá as coisas boas. A gente pode até já falá desse encontro de hoje. Uma outra idéia que surgiu é fazer reunião com os pais. Cada semana a gente faz, por série, uma reunião com os pais. A gente faz a distribuição pra que uma vez por mês, tem reunião com os pais de cada sala.*

Participante B: *Quando sugeri, pensei numa reunião para os pais falarem também, pra eles serem ouvidos.*

Participante C: *A gente pensou em fazer os convites aos pais, através dos representantes de bairro, pois eles costumam ir até às casas pra fazer os convites pessoalmente. Também pensamo na realização de eventos e reuniões com maior freqüência, precisa tê mais. A gente faz o convite em etapas para instigar a curiosidade dos pais. Por exemplo: “Está chegando uma surpresa!!!”; “Fique atento!”; “Aguarde o bom momento!”. A gente pode distribuí prêmios. A gente também pensô na divulgação dos encontros, através do Promotor. Toda quinta-feira no início da noite, o Promotor vem na escola, pra fazê um trabalho assistencial com a comunidade. Neste dia há uma concentração grande de pais na escola. A gente podia aproveitá.*

Grupo de mães

Participante A: *A gente pensô em ter um controle. Fazer um documento de controle das participação dos pais, quando a escola chama. Ai, o pai fica sabendo que se não fô na segunda vez, não vai mais tê o Bolsa Família.*

Após ouvir a sugestão das mães, comentei que o controle do auxílio, no caso do “Programa Bolsa Família”¹⁰, é realizado somente através da freqüência dos alunos na escola e não da família. Portanto, a sugestão não seria viável para o alcance da participação das famílias na escola.

Após a exposição, na lousa, das sugestões e a análise de cada uma das alternativas, solicitei que retornassem à disposição circular das cadeiras e através de votação escolhêssemos uma sugestão para dramatizarmos. Comentei que as outras sugestões poderiam ser trabalhadas nas próximas sessões.

Na dramatização, segundo Bermudéz (1970, p. 29), o protagonista traz o material a ser trabalhado em cena, com o objetivo de vivenciá-lo na dramatização, ou seja, na ação, realizada no espaço do “como se” psicodramático, de maneira protegida, a fim de transformar esse material em

imagens cênicas, dentro das quais vai atuar: “supera-se o nível verbal, incluindo-o no nível da ação” [...] Trata-se pois de representar os próprios papéis e os alheios com os quais se esteve vivendo e interagindo ou simplesmente fantasiando.

¹⁰ Instituído pela Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, posteriormente convertida na Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, o Bolsa Família unificou os seguintes programas de transferência de renda do Governo Federal: Bolsa-Escola, Auxílio-Gás, Bolsa-Alimentação e Cartão-Alimentação. O programa Bolsa Família tem por objetivo combater a fome, a miséria e promover a emancipação das famílias mais pobres do país. O auxílio é oferecido em dinheiro, às famílias mais carentes, mensalmente. O valor pode variar de R\$ 15,00 a R\$ 50,00.

O item “Campeonato esportivo com a família” teve cinco votos; as reuniões periódicas por séries, quatro votos; divulgação dos resultados positivos um voto e, divulgação, em etapas, de reuniões e eventos, também um voto.

A partir da votação, propus a dramatização do item mais votado, anunciando que no próximo encontro dramatizaríamos o segundo item escolhido: as reuniões periódicas.

Foi possível notar que a cena já tinha um protagonista. O professor de Educação Física foi o participante que sugeriu o campeonato e que se propunha a organizar o evento. Diante disto, solicitei que viesse ao centro para ser o protagonista da dramatização.

Pesquisadora psicodramatista: *Você que sugeriu este item pode ser o protagonista.*

Professor: *Eu?*

Pesquisadora psicodramatista: *É, você. Assim você pode nos ajudar na cena do campeonato. Além de ter sugerido o tema, você é professor de Educação Física e disse que irá ajudar a organizar o campeonato, então acredito que seja o mais indicado. Você gostaria de ser o protagonista?*

Professor: *Eu vou.*

Pesquisadora psicodramatista: *Quem seriam os seus parceiros? Quem colaboraria com o evento? Escolha.*

Protagonista: *Elas duas (uma mãe e uma professora presentes) poderiam representar um time ... vocês duas (outras professoras presentes) o outro time. Você (outro professor) pode ser o técnico.*

Pesquisadora psicodramatista: *Somente esses seriam necessários ou há outras pessoas na cena?*

Protagonista: *Você (outra professora) pode ficar como mesário marcando o placar e eu o juiz.*

Pesquisadora psicodramatista: *Então a equipe está pronta? Não precisa de mais ninguém?*

Protagonista: *Não.*

Pesquisadora psicodramatista: *Então, agora você vai montar o local que irá acontecer o campeonato.*

Protagonista: *Seria na quadra da escola.*

Pesquisadora psicodramatista: *Então monte a quadra.*

Protagonista: *Vou colocar as carteiras para representar o espaço da quadra ... aqui pode ser um gol e aqui o outro gol (fez com as cadeiras).*

Pesquisadora psicodramatista: *Será então um campeonato de futebol?*

Protagonista: *É.*

Este primeiro momento do ato psicodramático, ou seja, a montagem do cenário, as escolhas dos personagens, é definido como aquecimento específico que, segundo Bermúdez (1970, p.26)

é aquele que se realiza com o Protagonista, emergente do grupo [...] começa com o encontro entre o Diretor e o Protagonista e prossegue com a seleção das cenas a serem

dramatizadas, bem como, com a construção do contexto dramático e definição dos personagens que irão intervir.

Definidos os participantes, o local e a cena, iniciamos a dramatização.

Protagonista no papel de juiz de futebol: *Deixa eu pegar uma moeda. Venha um de cada time aqui, no centro. Você quer cara ou coroa?*

Professora no papel de pai jogador: *Cara.*

Juiz: *Você (dirigindo-se a outro “pai” jogador, representante do outro time) fica com coroa. Deu cara, você pode escolher o gol e terá a saída de bola. Agora vamos iniciar. (o juiz apitou).*

Neste momento, as professoras começaram a jogar como se estivessem mesmo em campo e tentavam de toda forma fazer o gol, até que um dos times chutou a bola passando rente ao gol.

Orientei que seguissem com o jogo e pedi à participante, que estava como Ego Auxiliar, que saísse de cena. Solicitei ao Ego Auxiliar que durante o jogo provocasse uma discussão. Neste momento, fiz uso da técnica psicodramática, denominada “Interpolação de resistência”, que consiste em introduzir no palco psicodramático algo não anteriormente previsto na montagem da cena pelo protagonista. Esta técnica leva o protagonista a atuar no “aqui e agora”, em uma situação inesperada, de modo similar ao que acontece na vida real.

Prosseguindo com o jogo, seguindo a orientação dada, o Ego Auxiliar, no papel de um pai, durante o jogo, esbarrou em um outro jogador e a partir daí começou uma discussão.

Ego-Auxiliar: *Ei, você esbarrou em mim de propósito. Que é isso?*

Pai jogador psicodramático: *Não fui eu, foi você. Por que fez isso? Não gostei.*

Ego-Auxiliar: *Você não sabe jogar e aí apela ... você ficou com medo de eu fazer um gol.*

Pai jogador psicodramático: *Você é que tá apelando ... Para de gritá.*

Ego-Auxiliar: *Não paro ... e quero continuar o jogo pra te mostrar quem sabe jogar.*

O juiz ficou observando. Fui até ele e perguntei como agiria diante da discussão.

Juiz psicodramático: *Vocês parem de brigar e saiam da quadra. Vocês ficarão cinco minutos fora do jogo para se acalmarem e aí voltar ao jogo. Se continuarem brigando não vão voltar mais.*

Pesquisadora psicodramatista: *Vamos congelar a cena. Alguém agiria de outra maneira? Alguém faria diferente dele?*

Professora A: *Não. Eu faria desse jeito.*

Professora B: *Eu também.*

Todos disseram que agiriam da mesma forma que o juiz da cena. Também comentaram que é uma regra e que os cinco minutos fora de quadra seria como o cartão amarelo no jogo oficial.

Pedi que seguissem com a cena da discussão. Chamei o Ego Auxiliar e pedi que resistisse e não aceitasse a punição de ser retirado da quadra.

Juiz psicodramático: *Saiam da quadra e esperem uns cinco minutos para retornarem.*

Ego-Auxiliar: *Não vou sair, eu não fiz nada.*

Juiz psicodramático: *O jogo está paralisado, enquanto não resolver, não podemos voltar ao jogo. Já que ele não quer sair, vamos todos, juntos, decidir o que fazer.*

Congelei novamente a cena.

Pesquisadora psicodramatista: *O que você faria caso os outros jogadores não chegassem a conclusão nenhuma ou acabassem ficando ao lado de apenas um jogador?*

Juiz psicodramático: *(ficou um pouco pensativo). No caso, eu levaria os dois jogadores envolvidos na briga para um espaço reservado e explicaria o real objetivo de estarmos ali. Colocaria a eles que é um momento de confraternização, de lazer, de alegria, de aproximação da escola com a família e que deveriam aproveitar melhor esse momento. Comentaria que sempre eles reclamam que o bairro não tem opção de lazer, agora que a escola resolveu ceder este espaço, eles não estão aproveitando de forma positiva.*

Pedi que encerrassem a dramatização e passamos aos comentários.

Pesquisadora psicodramatista: *Você que fez o juiz, como foi pra você? Gostaria de comentar algo?*

Professor (que atuou como juiz): *Gostei muito de ter feito a dramatização, pois ali, na ação, na hora, percebi que há coisas que poderão surgir e que eu preciso estar preparado para isso, para os imprevistos ... Percebi que não basta montar o campeonato e abrir a escola para a família, precisa ter uma estrutura para conseguir controlar os imprevistos. Isso que aconteceu aqui, pode acontecer de verdade, ainda mais no futebol que é um jogo que envolve corpo-a-corpo e que dá muitas brigas. Então, falando agora, até tô pensando que a gente pode fazer ao invés de ser campeonato, ser confraternização ou algo parecido ... porque campeonato parece que é competição e as pessoas levam a sério, brigam pra ganhar. Então mudando o nome, os pais lendo no convite “confraternização”, já pensam em uma brincadeira, algo mais descontraído. Até fica melhor pro objetivo que é aproximar família e escola, uma confraternização entre as duas instituições.*

Pesquisadora psicodramatista: *No caso, seriam jogos envolvendo pais, as famílias de um modo geral, e professores?*

Professor (que atuou como juiz): *É, a idéia é que os professores também participem.*

Pesquisadora psicodramatista: *Quem mais gostaria de falar sobre a cena?*

Professora A: *Gostei muito.*

Todos manifestaram que gostaram.

Professora B: *Acho que a gente podia chamar os pais pra ajudarem na preparação e não só no dia. A gente podia enviar as informações sobre o evento, solicitando que indicassem as modalidades que gostariam de participar, quais os jogos que eles gostariam que tivessem aqui. A maioria dos homens prefere o futebol, mas mesmo assim a gente coloca outras opções para eles escolherem.*

Professor (que atuou como juiz): *No caso das mulheres, é mais difícil saber o que elas gostam de jogar, então a gente poderia obter essa informação, através da pesquisa. É bom poder variar, senão eles cansam.*

Pesquisadora psicodramatista: *Mais alguém gostaria de falar algo?*

Professora A: *Gostei muito ... é muito bom a dramatização, a gente compreende melhor, a gente não esquece.*

Professora C: *A gente já podia combinar o dia desta confraternização.*

Professor: *Se a gente fizer no dia 14 que vai ter a “Festa do sorvete”?*

Pesquisadora psicodramatista: *Pode ser neste dia Ellen (coordenadora)?*

Coordenadora Pedagógica da escola: *Acho que sim, mas vou anotar e confirmar com a diretora.*

Pesquisadora psicodramatista: *Bom é isso, só queria dizer a vocês que o objetivo da dramatização é exatamente este, refletir na ação, na prática, determinadas situações que possam surgir no nosso dia-a-dia, buscando possíveis alternativas para lidar com essas situações. Na próxima sessão, poderemos dramatizar o segundo item, as reuniões periódicas por séries com pais.*

Nota-se que a dramatização mobilizou os participantes. Estes passaram a buscar, a criar e a agir nas possibilidades de soluções para os problemas levantados. Durante o ato dramático, especificamente no momento do conflito [discussão entre os pais, provocada pelo Ego Auxiliar], o protagonista apresentou maneiras para lidar com a situação, ou seja, conseguiu agir no “aqui e agora”, e também, durante a ação, notou que seria necessária uma mudança no título do evento de Campeonato para Confraternização, na tentativa de evitar o aquecimento dos pais para uma atividade competitiva. Portanto, a dramatização propiciou entre os participantes, o envolvimento com o tema, levando-os a considerarem possíveis encaminhamentos para resolução do conflito. (PENTEADO, 2007)

Na segunda sessão psicodramática do grupo único, compareceram 11 professores, a coordenadora pedagógica e uma mãe. No primeiro momento, a coordenadora solicitou-me a primeira hora inicial para desenvolvimento de uma dinâmica com os professores. A mãe ainda não estava presente, chegou às 9 horas, pois achou que este seria o horário do encontro, já que o anterior iniciou às 9 horas. Portanto, a mãe não participou da dinâmica.

A dinâmica baseava-se em uma apostila que a coordenadora adquirira de uma amiga que a obtivera em um curso. Segundo a coordenadora, essas dinâmicas deveriam ser

desenvolvidas com os alunos. Comentou que a tem utilizado com os professores, em todas as reuniões de Trabalho Remunerado (TR), para fazer com que a vivenciem e depois a utilizem com os alunos. Segundo a coordenadora, o objetivo da dinâmica, deste dia, seria trabalhar a harmonização, entendida como uma forma de tornar os alunos mais próximos, mais tolerantes, mais calmos.

Todos os professores e eu participamos da dinâmica, sob a direção da coordenadora pedagógica. Esta nos ofereceu uma folha de papel em branco com alguns lápis de cor. Informou que iria ler uma história e que ao ouvi-la, deveríamos representá-la no papel. A história se encerrava, sem oferecer a resposta do que a personagem havia encontrado no pote que estava ao final do arco-íris. Logo em seguida, a coordenadora solicitou que cada um comentasse como estava se sentindo, explicasse seu desenho, informando o que encontrou no pote. Os desenhos apresentados foram acompanhados dos seguintes sentimentos declarados: lembranças da infância, alegria, nostalgia, paz, liberdade.

Esta dinâmica foi encerrada às 9 horas e depois disso a coordenadora passou o espaço a mim, mas antes convidou os participantes para um café. A mãe já estava presente, chegou ao final da dinâmica.

Após o café, retomamos o trabalho. Neste dia, apenas quatro professores já conheciam e tinham participado de encontros anteriores. Os outros haviam iniciado seu trabalho na escola neste ano de 2007; são os chamados professores emergenciais que não são concursados e após dois anos têm seu contrato encerrado e podem ser dispensados.

Para o desenvolvimento da sessão psicodramática, como aquecimento inespecífico, expliquei o trabalho aos professores “novos” e em seguida pedi que os outros participantes comentassem sobre o último encontro. Solicitei também que relatassem como havia sido o jogo de confraternização, já realizado no dia da festa do sorvete. Informaram que estiveram presentes uns vinte pais e que os jogos de futebol correram bem. Segundo os professores, as mães estiveram presentes, mas não participaram dos jogos, ficaram com os filhos na festa do sorvete. Um dos professores que coordenou o jogo, disse que os pais se divertiram muito, não houve discussão e nem brigas. Apenas dois professores estiveram coordenando o campeonato, o professor de Educação Física e o de Arte.

O professor de Educação Física disse:

Professor A: *Utilizei este dia da confraternização como exemplo nas aulas, pois os alunos, muitas vezes, brigam nas aulas de Educação Física e eu comentei com eles que os pais deles estiveram jogando e que todos se divertiram muito, sem nenhuma briga, nenhum desrespeito. Achei muito positivo este dia, gostei muito ... valeu a pena. Os pais querem mais eventos.*

Interessante observar o uso pedagógico do jogo de pais que o professor de Educação Física fez junto aos alunos, enfatizando os comportamentos paternos de harmonia e respeito.

É também interessante observar aqui a dificuldade ainda presente nos membros das duas instituições, de articularem situações de aproximação. Tratava-se de um jogo de confraternização, e as mães dos alunos, e estes, filhos de pais jogadores, não assistiram ao jogo, pois ficaram na festa do sorvete. O ideal seria que todos participassem de tudo; equipe escolar, mães e filhos assistindo ao jogo dos pais; e equipe escolar, pais, mães e filhos participando juntos da festa do sorvete. Nem essa aproximação ocorreu, e também não foi alvo de considerações dos participantes do grupo psicodramático.

Depois dos comentários em relação ao evento, solicitei que os participantes do grupo psicodramático se dividissem em grupos. Formaram três grupos.

Pesquisadora psicodramatista: *Bom, então vamos seguir com nossa reunião. Quero que vocês formem grupos. Nos encontros anteriores pensamos em possibilidades de trazer a família à escola. Hoje vamos buscar possibilidades de construção da parceria escola e família dando destaque à prática educativa. O que seria? Pensar questões do dia-a-dia da sala de aula, envolvendo os pais nesta parte educativa. Como vocês acham que poderia ser feito?*

[Silêncio]

Pesquisadora psicodramatista: *Vocês consideram importante esta parceria?*

Todos disseram que sim.

Professor B: *Eu li uma reportagem sobre uma pesquisa. Os resultados desta pesquisa falavam que a parceria escola e família contribuiu de maneira positiva com a aprendizagem dos alunos. Eu acho muito importante a família e a escola trabalharem juntas e isso é comprovado nesta pesquisa.*

Pesquisadora psicodramatista: *Se consideram importante, então vamos pensar em alternativas de colaboração entre as duas e as necessidades de relacionamento que sentem em relação uns aos outros.*

Após a discussão nos grupos, solicitei que formássemos um círculo para compartilharmos as alternativas encontradas. As alternativas foram as seguintes:

- Enviar aos pais, através dos alunos, bilhetes solicitando sugestões para que possam ser atuantes na vida escolar dos filhos.

- Promover situações de encontros em ambientes diferentes do dia-a-dia, onde haja participação de pais e filhos. Exemplos: desenhos, pinturas, jogos de xadrez, jogos de dama, dominós, modalidades esportivas, atividades recreativas de um modo geral; tudo monitorado por professores.
- Orientar os pais a conferirem os cadernos e acompanhar as tarefas.
- Orientar os pais no estabelecimento de limites e regras.
- Falar aos pais da importância de comparecerem às reuniões e demais atividades.
- Conscientizar os pais quanto à sua obrigação (verificar materiais, cadernos, freqüências e acompanhamento de comportamentos dos filhos).
- Mostrar aos pais a importância de serem “modelos” para os filhos.
- Buscar investigar com os pais suas vivências (até quando estudaram) e incentivá-los a voltarem a estudar, se possível.
- Orientar os pais a trabalharem com os filhos o respeito aos espaços (a própria casa, sala de aula, cinema, biblioteca ...)
- Trabalhar com os pais a importância do estímulo e valorização do hábito da leitura.
- Discussão sobre sexualidade.
- Mostrar aos pais os deveres através de questões políticas, tais como “cobrar” das autoridades um número menor de alunos por sala; exigir mecanismos de educação com qualidade.

As sugestões apresentadas pelos grupos permitem notar que, em sua maioria, são alternativas a serem trabalhadas pelos professores em relação aos pais, ou seja, percebe-se que os professores acreditam que somente eles têm algo a ensinar às famílias, e estas assumem o papel de aprendizes. Portanto, a idéia de troca, do compartilhar experiências, da conscientização de que tanto os professores quanto as famílias têm algo a aprender e ensinar, ainda não foi assumida pelos professores.

Nota-se que há conflitos na definição de papéis. As duas instituições, escola e família, ainda não definiram quais os reais objetivos de seus papéis e a importância de cada uma no processo de aprendizagem das crianças. Para Reis (2006, p. 63),

na atualidade, as mudanças econômicas, sociais e culturais ocorrem vertiginosamente, propiciando a emergência de novos valores e um fluxo de informações cada vez mais

amplios e velozes. Essas e outras transformações contribuem para a acelerada modificação das instituições, alterando, gradativamente, as relações estabelecidas entre os agentes sociais. Nesse sentido, podemos compreender os conflitos vividos por pais e professores quando se referem à delimitação de seus papéis.

Mais uma vez, os pais não foram considerados informantes sobre os filhos, mas receptores de informações e orientações oferecidas pelos professores. Isso confirma a idéia de Lahire (2004), de que os professores aconselham os pais sobre como devem agir com os filhos, mas não estão abertos para que estes lhes digam como devem agir, como entendem que devem fazer e o que esperam que seja feito.

Após leitura das sugestões, cada grupo as explicou aos outros participantes. Todos comentaram as idéias. Após apresentação das sugestões, cada grupo as entregou a mim. Solicitei que escolhêssemos apenas uma idéia para trabalharmos neste dia, no grupo psicodramático.

Alguns professores seguiram comentando as sugestões. Neste dia, houve algo novo: os professores mudaram seus discursos e deixaram de acusar os pais como sendo os responsáveis pelas dificuldades no ensino, compreendendo-os e valorizando a importância da participação das famílias para um processo educativo mais satisfatório.

Professor B: *A gente precisa mostrar para os pais que é importante que eles participem ... que a gente precisa da ajuda deles.*

Professor C: *A gente até entende que às vezes fica difícil pra eles virem à escola, mas é preciso que eles nos ajudem, pois tá difícil ...*

Professor A: *A gente tem que dá um jeito de mostrar pra eles de que forma eles podem ajudar na questão da aprendizagem ... mostrar que eles vão estar ajudando a gente e as crianças.*

Professor B: *Tem que deixar claro que eles são importantes.*

Professor C: *Pra isso a gente tem que ouvir os pais e saber o que eles gostariam de receber da escola, ver o que eles esperam da escola.*

Em seguida às falas dos professores, a única mãe presente solicitou um espaço para relatar uma experiência vivida em sua casa.

Mãe A: *Eu queria contar uma coisa pra vocês. Eu tenho duas filhas aqui na escola e uma delas um dia, na hora que a gente tava jantando, perguntou pro pai se ele achava que manga com leite fazia mal e ele disse que sim. Ai, ela falou que não fazia, que na escola a professora disse que era uma lenda, que foi criada na época dos escravos ... ai ela deu uma aula pro pai sobre essa época. O pai ficou ouvindo, prestando atenção e ficou emocionado. Depois veio falar pra mim que nunca imaginou que um dia a filha ia ensinar ele daquele jeito e que ele tava muito feliz. Ele não sabe lê e escrevê e a partir deste dia a minha filha perguntou se ele não gostaria de aprender a lê e a escrevê, ele falou que sim. Agora todas as noites eles estuda*

junto, ela passa perguntas, explica, corrige e agora ele até já sabe escrevê o nome, algumas outras palavrinhas. Eu tô muito feliz porque a gente já teve muito problema, ele bebia demais e quase num ficava com as filhas, com a gente, sempre tava bêbado. Agora todas as noite eles fica junto estudando.

Ao relatar este acontecimento, notei vários professores emocionados e percebi que conseguiram se colocar no lugar da mãe. Alguns professores comentaram o quanto ouvir este depoimento lhes fez bem.

Provavelmente, este depoimento da mãe e a mobilização dos professores devem-se à metodologia psicodramática que ao promover, segundo Penteado (2007, p. 127),

uma experiência simultânea de intracomunicação (comunicação consigo mesmo) e de intercomunicação (comunicação social), propicia o desenvolvimento da alteridade. Na medida em que nos conhecemos mais profundamente, em nossas nuances e particularidades, e lidamos de maneira criativa com a nossa individualidade, nos tornamos mais sensíveis para a compreensão da individualidade e peculiaridades do outro e mais criativos na construção de nossas relações sociais.

Professora A: *Como é bom ouvir isto. Que bonita sua história, é uma vitória ... Ouvir você, me fez pensar em mais uma sugestão. Se os pais não têm condições de ajudar os filhos nas tarefas, pode fazer o contrário, os filhos ensinarem os pais, porque aí as crianças vão se sentir valorizadas, seu conhecimento será valorizado e os pais além de estar aprendendo, também vão ajudar os filhos, porque eles vão se sentir importante ensinando os pais e também, quando estiverem ensinando, vão aprendendo.*

Retomamos a escolha dos itens e os participantes argumentaram.

Professor B: *Acho que a primeira coisa que a gente precisa fazer é saber o que os pais querem. Então, a gente poderia fazer um levantamento, perguntando o que os pais gostariam que a escola oferecesse a eles.*

Professora B: *Também a gente pode aproveitar pra saber sobre a participação deles em casa com os filhos, até que ano eles estudaram, se estudaram ...*

Professora A: *É isso, fazer umas perguntas pros pais. Você [dirigindo-se a esta pesquisadora] pode elaborar as perguntas pra gente?*

Pesquisadora psicodramatista: *Posso.*

Professora B: *Poderia fazer com alternativas, porque a gente tem aqui muitos pais que não sabem escrever.*

Professor A: *É, se for com alternativa, aí alguém pode ler e ele fala a resposta.*

Pesquisadora psicodramatista: *E depois do levantamento, qual será o próximo passo?*

Professor A: *Depois do levantamento, a gente pode ver o que é de mais interesse dos pais e fazer uma palestra pra eles sobre o assunto.*

Professora C: *Eu penso o seguinte. A palestra seria a primeira coisa, mas depois a gente precisa fazer alguma coisa envolvendo os pais.*

Pesquisadora psicodramatista: *Realmente.*

Mãe: *Eu acho que precisa fazer alguma coisa que participem pais, professores e as crianças.*

Professor B: *Poderia ser um jogo ... a gente pode num sábado chamar os pais e as crianças e fazer atividades de jogos, desenhos, pinturas ...*

Professora D: *É. Atividades educativas e de recreação.*

Coordenadora pedagógica da escola: *A nossa próxima reunião será no dia 16 de junho, vocês querem fazer neste dia?*

Professora D: *A gente pode fazer nesse dia, dia 16. A gente faz a reunião e depois já fica pras atividades com os pais e os alunos.*

Professor A: *A gente não pode esquecer que quem vai monitorar, são os professores ...*

Professora E: *Nesse mesmo dia, durante as atividades, a gente pode se dividir e cada professor chama um grupo de pais e fala sobre a importância da parceria escola e família.*

Pesquisadora psicodramatista: *E você, mãe, o que acha?*

Mãe: *Gostei muito das sugestão ... acho que agora as coisas vão acontecer. Não dá mais pra ficar só falando, a gente tem que fazê alguma coisa.*

Após as falas e comentários anteriormente relatados, o tempo havia terminado e devido a isso não realizamos a dramatização. Encerramos, combinando que eu prepararia o questionário aos pais em atendimento à solicitação feita e os enviaria aos professores para que distribuíssem aos pais.

Ao final da sessão psicodramática, a mãe disse que gostou muito das sugestões e que realmente as coisas precisam acontecer, que não dá mais para parar na discussão, que tem que chegar à prática, à ação.

O questionário elaborado por mim (APÊNDICE D), considerando as sugestões oferecidas pelos professores e pela mãe participantes da sessão, foi entregue aos professores para que estes enviassem aos pais. No total, foram entregues trezentos questionários pelos professores aos alunos para que os pais respondessem. No questionário constava data para devolução à escola. Os professores ficaram encarregados de receberem os questionários respondidos. O número de questionários respondidos foi de 182, sendo que cinco foram devolvidos em branco. Portanto, 113 não devolveram os questionários, apesar da recorrente cobrança por parte dos professores para que houvesse o retorno.

Na terceira sessão psicodramática, compareceram duas mães, seis professores e a coordenadora pedagógica.

Inicialmente, a coordenadora solicitou um espaço para dar um retorno aos professores sobre um levantamento que ela havia realizado com os alunos. Solicitei informações sobre este levantamento e a coordenadora explicou que os professores informaram que vários alunos não liam e nem escreviam (crianças não alfabetizadas) e que ela resolveu chamar essas crianças para fazer um levantamento do nível em que estavam. Até o momento, já havia realizado o levantamento em quatro salas.

Solicitei que explicasse melhor como foi feito este levantamento. Ela o descreveu, dizendo que convocava os alunos a sua sala, oferecia-lhes uma folha em branco e lápis e fazia ditado de palavras para que eles escrevessem.

A coordenadora estava com as folhas escritas pelos alunos e as mostrou aos professores e às mães. Comentou o que percebeu em relação a cada aluno. Segundo a coordenadora, alguns realmente não estão alfabetizados, não conseguiram escrever nada; outros não escreveram, pois há uma resistência grande, um medo de errar; e outros escreveram todas as palavras ditadas.

Em seguida, ela disse que continuará o trabalho e assim que terminar informará os resultados a todos.

Nota-se que a escola está na verdade atendendo a solicitações feitas pelo grupo psicodramático de pais e encaminhadas, por mim, à diretora, que as acolheu e que em reunião com estes, anunciou que tomaria providências em relação à preocupação dos pais sobre as dificuldades de aprendizagem que observavam em seus filhos.

Constata-se ainda o envolvimento da coordenadora pedagógica e o cuidado desta para com os pais, dando-lhes retorno e informações sobre os resultados.

Tais atitudes são indicadoras de resultados comunicacionais dos procedimentos psicodramáticos adotados na pesquisa, indicadores das propriedades do método para a formação contínua e que permite entrever o quão frutífero seria o seu aprendizado já na formação inicial, ou seja, ele propiciaria recuperação afetivo/cognitiva dos percursos educacionais desenvolvidos pelos professorandos até o momento presente de suas formações profissionais; quer seja propiciando a eles vivências psicodramáticas sobre situações de ensino trazidas de seus estágios, explicitadoras de conflitos e provocadoras de busca e criação de recursos de superação, quer seja como método de ensino para o desenvolvimento de conceitos educacionais que, a partir dos conceitos dos professorandos, avancem na direção da construção de conceitos cientificamente fundamentados, propiciando a vivência da relação teoria e prática no trabalho docente.

Dando início aos trabalhos psicodramáticos do dia, comentei que no último encontro, os participantes do grupo haviam solicitado a mim a elaboração de um questionário para levantamento de informações sobre os pais e sobre temas que estes gostariam que a escola trabalhasse. Entreguei a cada participante uma cópia do questionário para que tomassem conhecimento das perguntas. Como havia feito o levantamento das respostas, comuniquei que iria informar-lhes os resultados obtidos. Antes de iniciar a leitura das respostas, sugeri que

cada participante anotasse as questões consideradas por eles mais urgentes e possíveis de serem atendidas na prática.

Primeiramente faz-se necessário esclarecer que foram distribuídos trezentos questionários (APÊNDICE D) aos professores para que estes entregassem aos alunos para que os pais respondessem. O número de questionários a serem aplicados foi sugestão da coordenadora pedagógica da escola, em acordo com os professores participantes do grupo psicodramático.

Em relação à questão de número 1, sobre a escolaridade que os pais possuíam, somaram-se 60,99% de pais não alfabetizados ou com ensino fundamental 1 incompleto; 15,93% completaram o fundamental 1 e 12,64% completaram o ensino médio, o que permite notar a baixa escolaridade das famílias.

ESCOLARIDADE DOS PAIS	FREQÜÊNCIA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL (%)
Não alfabetizados	23	12,64
Ensino fundamental 1 incompleto	88	48,35
Ensino fundamental 1 completo	29	15,93
Ensino médio incompleto	17	9,34
Ensino médio completo	23	12,64
Curso superior	02	1,10
Total	182	100

Quanto à questão de número 2, sobre o contato que os pais mantêm com a escola dos filhos, 20,88% indicaram um contato diário. A maior porcentagem deles, 40,12% é de pais que comparecem à escola se solicitados, seguidos de 31,32% que tomam essa iniciativa sempre que sentem necessidade. De onde se depreende que a maioria dos pais só o faz quando há efetivamente um motivo; um convite ou uma convocação da escola ou quando algo extraordinário acontece, levando-os à procura do estabelecimento de ensino.

CONTATO PAIS/ESCOLA	FREQÜÊNCIA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL (%)
Diariamente	38	20,88
Somente quando solicitado	73	40,12
Sempre que sente necessidade	57	31,32
Raramente	13	7,14
Nunca	01	0,54
Total	182	100

Na questão de número 3, praticamente todos os pais informantes (92,85%) consideraram importante a escola oferecer palestras a eles e sugeriram temas que se aglutinam em itens relacionados à vida escolar (relação professor/aluno; relação pais/professores; comportamento dos alunos; processo ensino/aprendizagem; escola e suas regras e normas).

PALESTRA AOS PAIS NA ESCOLA	FREQÜÊNCIA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL (%)
Sim	169	92,85
Não	13	7,15
Total	182	100

A questão de número 4 solicitou aos pais sugestões de temas que gostariam que as palestras oferecidas pela escola abordassem. Os temas sugeridos foram agrupados nas categorias que se seguem:

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL (%)
Vida escolar	98	53,84
Saúde	36	19,87
Temas sociais	22	12,08
Relações familiares	20	10,98
Cursos	06	3,29

Vida escolar engloba os temas: respeito, disciplina, como os alunos agem na escola, distante dos pais, amizade entre as crianças, relação professor/aluno, relação pais e filhos, relação pais e professores, alfabetização, processo ensino/aprendizagem, como despertar o interesse do filho pelos estudos, como ajudar os filhos nas tarefas de casa.

Saúde compreende os temas: saúde em geral, prevenção a drogas, profissionais da saúde (psicólogo, dentista) na escola.

Temas sociais referem-se a desigualdade social, violência, aquecimento global e meio ambiente.

Cursos indicados compreendem: informática e oficinas de teatro.

Em resposta à questão de número 5, 100% dos pais consideram importante o contato entre eles e os professores, demonstrando a valorização que atribuem a essa relação.

Em resposta à questão 6, que indagava sobre a ajuda que os pais prestavam aos filhos nas lições de casa, apenas 2,2% declararam não ajudar; 34,61% declararam que o faziam

sempre e 16,48% que ajudavam um pouco, somando 51,09% de pais atentos em alguma medida às tarefas dos filhos, enquanto 46,71% somente o fazem quando solicitados.

PAIS AUXILIAM NAS LIÇÕES DE CASA	FREQÜÊNCIA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL (%)
Sempre	63	34,61
Ajudado pouco	30	16,48
Somente quando solicita ajuda	85	46,71
Não ajudo	04	2,20
Total	182	100

A questão de número 7 abordou o acompanhamento dos pais em relação ao material escolar. Das respostas obtidas, 55,51% dos pais responderam que verificam o material escolar dos filhos todos os dias, sendo que 41,20% dos pais, um número bastante representativo, responderam que raramente o fazem.

PAIS VERIFICAM MATERIAL ESCOLAR	FREQÜÊNCIA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL (%)
Todos os dias	101	55,51
Raramente	75	41,20
Não verifico	06	3,29
Total	182	100

A questão 8 indagou se os pais gostariam de colaborar com a aprendizagem dos filhos. Das respostas obtidas, 98,35% disseram que gostariam de ajudar seus filhos. Portanto, praticamente todos os pais gostariam de receber orientações para ajudarem na aprendizagem dos filhos, conforme se esclarece na questão 10, concluindo que para tanto, sentem-se pouco preparados, precisando de orientações.

A questão de número 9 abordou se os pais conversam com os filhos sobre limites e regras. A grande maioria (99,45%) disse que “sim”, que há diálogos em casa sobre regras e limites.

Quanto à questão de número 10, foi perguntado aos pais quais orientações gostariam de receber em relação à ajuda na aprendizagem dos filhos. As sugestões foram agrupadas em categorias:

ORIENTAÇÕES DESEJADAS	FREQÜÊNCIA	FREQÜÊNCIA PERCENTUAL (%)
Tarefas de casa	94	51,65
Organização do tempo	06	3,29
Escolaridade dos pais	42	23,08
Participação dos pais	37	20,33
Orientações aos pais e filhos	03	1,65
Total	182	100

O item mais sugerido (51,65%) foi em relação às **tarefas de casa**. Os pais solicitaram orientações sobre como trabalhar de forma mais satisfatória as tarefas com os filhos. As orientações sugeridas foram: como trabalhar a leitura e interpretação de textos com as crianças; como auxiliar nas tarefas de casa; como estimular as crianças a fazerem as tarefas de casa.

O segundo item (23,08%) foi sobre a **escolaridade dos pais**. Para tanto, sugeriram que a escola oferecesse aulas aos pais para que aprendessem a ler e a escrever e assim, pudessem colaborar com o aprendizado dos filhos.

O terceiro item foi referente à **participação dos pais** na escola, indicado por 20,33% deles. Sugeriram que para haver colaboração dos pais na aprendizagem dos filhos seria necessário uma maior aproximação deles do ambiente escolar. Sugeriram reuniões, ao menos uma vez ao mês, entre professores e pais para que trocassem informações e os professores passassem orientações de como eles, pais, poderiam colaborar com o processo ensino/aprendizagem dos filhos. Além disso, sugeriram a possibilidade de estarem presentes em algumas aulas para acompanharem o processo. Neste caso, estariam mais presentes na escola, participando de forma direta do aprendizado dos filhos, podendo assim compreender o trabalho realizado em sala e colaborar com o melhor aproveitamento destes.

O quarto item, **organização do tempo** (3,29%), apareceu mais como uma autoreflexão dos pais sobre sua participação no aprendizado dos filhos. Colocaram que seria necessário, para colaborar com o aprendizado do filho, uma melhor organização do tempo de dedicação. Verifica-se que, neste caso, os pais não sugeriram orientações a serem oferecidas pela escola, mas refletiram sobre uma postura própria que acreditavam ser fator que poderia dificultar esta colaboração dos pais em relação à aprendizagem dos filhos.

O quinto e último item, **orientações aos pais e filhos**, aparece com 1,65%. Os pais sugeriram orientações a eles e aos filhos, através de profissionais, como psicólogos.

Após a leitura das respostas, comentei:

Pesquisadora psicodramatista: *Os pais, através dos questionários, trouxeram várias sugestões a serem colocadas em prática e, além disso, foi possível ter uma pequena idéia de como funciona até o momento, a relação deles com os filhos, com a escola e como eles [pais] gostariam que fosse.*

Solicitei que cada participante comentasse as questões que havia anotado.

Pesquisadora psicodramatista: *Quais as questões que vocês anotaram? Quais vocês consideraram possíveis de serem colocadas em prática?*

Professora A: *Eu acho que palestras aos pais, oficinas, pais na sala de aula ... essas dá pra gente colocar em prática.*

Professora B: *E são importantes.*

Coordenadora pedagógica da escola: *Eles [pais] falaram que não podem entrar na escola, mas como assim?*

Pesquisadora psicodramatista: *Esse fator aparece desde os primeiros encontros com pais, logo após a saída do primeiro diretor. Era o assunto que mais aparecia nas reuniões ... e continua até hoje. Acho que este assunto deveria ser esclarecido aos pais. Comentei com a atual diretora e sugeri que aproveitasse alguma reunião para conversar com eles sobre esse assunto, mas acredito que não houve essa conversa. Como foram impedidos de irem até as salas de aula, eles sentem que a escola não está mais aberta a eles, como antes.*

Coordenadora pedagógica da escola: *Vou explicar pra eles o motivo de proibirmos a ida deles à sala de aula e também deixar claro, que a escola está aberta a eles.*

Pesquisadora psicodramatista: *Acho esse esclarecimento muito importante. É algo muito forte entre os pais. Acredito que essa conversa ajudaria muito, em vários aspectos.*

Professora B: *Voltando no assunto dos questionários, acho muito interessante a sugestão dos pais estarem presentes na sala de aula ... a cada semana pode ser feito um convite a um pai ou mãe pra ficar na sala de aula.*

Professor A: *Achei tudo importante que eles colocaram, mas o item que considero mais fácil de colocar em prática, rapidamente, seria a palestra.*

Professora A: *Além da palestra, a gente pode também realizar reuniões entre pais e professores, pode ser uma vez por mês ... pra gente discutir questões do dia-a-dia das crianças.*

Professora C: *Tem um professor que faz isso aqui na escola, é o professor de Geografia. A sala de aula que ele é responsável, ele chama os pais, uma vez por mês, pra conversar sobre os alunos.*

Professor B: *É, no começo vinham poucos pais, agora vem um bom número.*

Pesquisadora psicodramatista: *O que a gente não pode esquecer é da resposta de um dos pais na questão de número 4, em que coloca que o tema pode ser qualquer um, desde que os pais sejam ouvidos. É isso que os pais querem e precisam, serem ouvidos ... não podem vir aqui só pra ouvir.*

Professora C: *Então, nessas reuniões a gente iria dialogar com os pais, trocar informações.*

Pesquisadora psicodramatista: *É isso que tem que ficar claro, trocar informações, sugestões, dialogar.*

Professora A: *Sobre as palestras, a gente já poderia marcar uma.*

Professora D: *Eu acho que o tema inicial deveria ser justamente sobre a importância da parceria escola e família. Acho que precisa primeiro mostrar que a gente precisa deles, que é importante que a gente trabalhe juntos, pra depois a gente começar a falar sobre os outros assuntos.*

Professora A: *Tendo os pais aqui, aí a gente vai tentando trabalhar com eles, através dos diálogos, a gente chega a um acordo.*

Professora D: *Mas pra isso, a gente precisa ter eles aqui na escola.*

Coordenadora pedagógica da escola: *Então vamos ver um dia para fazermos a primeira palestra e também decidir quem fará?*

Professor B: *Acho que terá que ser de semana à noite.*

Coordenadora pedagógica da escola: *O tema será então a parceria escola e família. Vocês conhecem alguém?*

Mãe A: *Tem uma psicóloga que eu conheço, vou ver se ela pode.*

Pesquisadora psicodramatista: *Então, você vê e dá um retorno pra gente?*

Professora A: *Eu também conheço um psicólogo e professor que trabalha com este tema e que faz palestras. Vou tentar entrar em contato com ele.*

Pesquisadora psicodramatista: *Todos poderiam buscar um profissional. Mesmo que encontremos vários, está ótimo, assim já teríamos pessoas para as outras palestras. Bom, nosso tempo terminou. A coordenadora já sinalizou que precisamos encerrar. Alguém tem algo a comentar?*

Mãe A: *Eu vou ver com a psicóloga, acho que ela pode vim. Gostei muito da reunião, tô bastante empolgada.*

Mãe B: *Também acho que agora vai dá certo, já tá melhorando ... já melhorou bastante. Oh, fia, você pode contá comigo pra esse trabalho ... eu acho muito importante.*

Professor A: *Também tô bastante empolgado.*

Pesquisadora psicodramatista: *O importante é vocês aproveitarem a empolgação para colocar em prática o que discutimos aqui. Não podem deixar passar o tempo. Você [mãe A] verifica sobre a psicóloga e avisa a coordenadora. Ai, você, coordenadora, me avisa se deu certo e em que dia será a palestra. Todos podem procurar profissionais para darem palestra aqui, certo? Outra coisa é fazerem as reuniões, ao menos uma vez por mês, com os pais dos alunos das salas que vocês são responsáveis. Além disso, não esquecer do convite aos pais para estarem presentes nas salas de aula, durante as aulas.*

Nota-se que os participantes da sessão psicodramática, professores e pais, exerceram reflexão sobre as respostas obtidas através dos questionários e passaram a buscar formas de ação, estimulados pelas colocações das famílias e pela metodologia psicodramática, manifestando grande interesse e disponibilidade para colocarem em prática as sugestões apresentadas pelos pais, na busca de uma construção realmente sólida da parceria escola e família.

Instaurada a parceria, sem dúvida, diminuiriam os conflitos vividos atualmente na relação com as famílias, geradores de uma tensão continuada [...] a parceria se desenvolverá na base dos recursos e possibilidades pessoais e da comunidade e não a partir das dificuldades e limitações. (SZYMANSKI, 2003, p. 61 e 73)

Encerramos a sessão psicodramática com todas as idéias anteriores à espera de serem colocadas em prática e, além disso, para pensarmos sobre as demais, sugeridas pelos pais nos questionários.

Duas semanas após esta sessão, ocorreu a palestra, cujo tema era “Relação escola e família”. A psicóloga que a mãe havia sugerido ficou responsável pela palestra. Segundo a coordenadora pedagógica, estiveram presentes aproximadamente 35 pais e a escola vem providenciando outras programações envolvendo as famílias, como resultado do último encontro. O próximo evento será um dia denominado pelos professores “Dia de cultura e lazer”. Neste evento haverá jogos, apresentações teatrais e oficinas, envolvendo pais e filhos, sob orientação dos professores. Além disso, os professores aproveitarão para dialogar com os pais sobre a importância da construção da parceria escola e família e trocar informações sobre as crianças.

Uma observação interessante, sobre as características das contribuições de pais e professores, faz-se necessária. Enquanto pais contribuem com sugestões e temas concretos, tais como prevenção de drogas, educação sexual, gravidez na adolescência, amizade entre as crianças, relação pais e filhos, a convivência no lar, como ajudar os filhos na lição de casa, prostituição, criminalidade, puberdade, como respeitar o amigo na escola; e com indicação de ações concretas da escola que só deverá tentar viabilizá-las de alguma maneira, tais como a presença de dentista e psicóloga na escola, oficinas de teatro, de informática, atitude familiar reveladora de que sabem o que querem e do que precisam; as contribuições dos professores se definem pela recorrente afirmação de que a relação escola/família é necessária, de que precisam da ajuda dos pais, sem ainda explicitarem o que precisam saber dos pais e como tais informações poderão ser pedagogicamente aproveitadas e absorvidas nos processos afetivos/cognitivos de ensino-aprendizagem, a serem desencadeados pela prática docente.

Tal situação pode mesmo ser compreendida através das diferenças culturais entre o segmento de profissionais da educação e o extrato social a que pertencem os alunos atendidos pela escola em que foi sediada a pesquisa. Alunos procedentes de segmentos sócio-culturais desprivilegiados têm nos pais, pessoas que vivem e sentem na própria pele os problemas da escolaridade dos filhos, decorrentes pelo menos de duas situações adversas que se somam e se potencializam reciprocamente:

1 – Carências advindas da situação social em que se encontram, tais como de assistência à saúde dos filhos, de formação escolar dos pais, de cuja falta se ressentem para a compreensão de problemas da sociedade atual, que rondam de perto seus familiares (violência,

criminalidade, drogas, gravidez na adolescência, etc.), para a compreensão dessa escola que desconhecem e valorizam para o acompanhamento escolar dos filhos.

2 – Dificuldades de comunicação com uma escola que pautada pelos padrões da cultura dominante socialmente valorizada, conta com professores, cujos cursos de formação carecem alcançar o ensino da viabilização da prática pedagógica circunstancializada das teorias que preconizam; professores que aprendem valores educacionais que decorrem de tais teorias, mas cuja operacionalização didática terão que ser inventadas, criadas por eles mesmos, ao longo do exercício da profissão, para que possam vencer a descontinuidade entre teoria e prática de sua formação inicial, e que não encontram espaços de trocas de experiências e de reflexões profissionais nas instituições em que trabalham, espaço que lhes possibilite a construção contínua da cultura docente.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES PROCESSUAIS E PROPOSITIVAS

Após a trajetória do percurso que pretendíamos realizar, consideramos que a metodologia psicodramática de pesquisa pôde colaborar para a criação de um espaço realmente efetivo de comunicação entre escola e família e também de um espaço de socialização de trabalhos e discussões entre professores na escola.

Nota-se que a metodologia psicodramática promoveu, de maneira mais freqüente, o exercício da docência reflexiva, através da prática da espontaneidade promovida por esta metodologia, dando voz aos protagonistas do processo de ensino/aprendizagem escolar, professores, pais e alunos.

Considera-se, através dos resultados, que o método psicodramático foi eficiente para dar início ao processo de formação continuada de professores reflexivos e sujeitos de suas ações. Explicitou-se que isto é possível, apesar dos vários obstáculos enfrentados e, frente aos tantos anos de experiência dos sujeitos pesquisados (em média 20 anos de exercício docente), marcados por uma formação tradicional, na maioria dos casos.

O psicodrama é fictício, mas é metodologia alimentada por experiências reais, portanto provoca nos sujeitos, o re-vivenciar de suas ações, de maneira protegida, no espaço psicodramático do “como se”, permitindo que errem, reflitam, reconstruam a situação já vivida e busquem modos alternativos de exercício de papéis para a obtenção de resultados mais satisfatórios nas relações sócio-pedagógicas, como é o caso da pesquisa aqui realizada.

Conforme constatado na literatura, foi possível identificar na instituição pesquisada, através dos relatos dos professores e pais, a ausência da parceria escola e família e a forte presença da instituição escola responsabilizando as famílias pelo insucesso da educação das crianças.

No início da pesquisa e também durante, foi possível perceber que a escola, através das informações dos professores, tinha a visão de que as famílias dos estudantes não a valorizavam, não participavam do ambiente escolar, não consideravam importante o saber transmitido por esta instituição. No decorrer das sessões psicodramáticas, principalmente naquelas em que ocorreram as dramatizações, os professores modificaram suas representações em relação às famílias, reconhecendo que a própria escola não oferecia este espaço aos pais e que, ao oferecer, muitas vezes, o restringia às reuniões em horários impróprios, ou seja, em

horário de trabalho, em que, na maioria dos casos, os pais eram convocados para assumir o papel de ouvinte.

No início das sessões, os professores culpabilizavam a escola como se fosse algo estranho a eles, espaço ao qual não pertencessem; no decorrer do processo psicodramático de pesquisa passaram a ensaiar iniciativas para superar as lacunas que constatavam entre as duas instituições, assumindo-se como sujeitos da escola, criando alternativas de aproximação, embora ainda não tenham alcançado a clareza de incorporação das informações obtidas pelos pais em suas práticas pedagógicas.

Quanto às famílias, desde o início, através das respostas aos questionários e de comentários verbais durante as sessões, demonstraram valorizar a escola, depositando no saber as possibilidades de seus filhos conseguirem um estilo de vida diferente do que eles vivenciavam até o momento. Em alguns encontros apareceram muitas críticas negativas em relação à direção. A grande maioria das queixas das famílias era especificamente referente à diretora e em relação ao processo de ensino/aprendizagem, focalizando principalmente as dificuldades dos filhos com a leitura e a escrita. Em relação aos professores, raramente apareceram descontentamentos.

Após as sessões psicodramáticas, as famílias passaram a compreender e valorizar a importância da parceria entre escola e família, na melhoria do processo ensino-aprendizagem das crianças.

Verifica-se que a metodologia psicodramática de pesquisa favoreceu o desenvolvimento da criatividade dos participantes para a criação de outros espaços de trocas, tais como: eventos com a participação da equipe escolar e as famílias, atividades envolvendo alunos e palestras às famílias e aos professores. Colaborou também, de maneira efetiva, para a superação de conflitos entre as instituições educativas. Os encontros, em sua maioria, foram compostos de sugestões e disponibilidades, tanto dos professores quanto dos pais, para a construção de espaços para o desenvolvimento e consolidação da parceria entre escola e família.

A utilização da metodologia psicodramática de pesquisa mostrou-se eficaz para o alcance de um pensamento mais autônomo e crítico dos participantes. Demonstrou ser uma estratégia eficiente que por ir além da expressão verbal, alcançando a dramática, permite objetivar subjetividades e encaminhar reflexões críticas e transformadoras.

Na presente pesquisa, foi possível notar as mudanças nas compreensões que cada instituição tinha em relação à outra, pois seus agentes passaram a verbalizar os fatos e a realizar ações aproximativas de forma diferenciada.

Os professores, durante os encontros, faziam sugestões, planejavam, dramatizavam como as sugestões seriam colocadas em prática, mas depois transferiam à diretora a viabilização das ações. No grupo psicodramático, os professores, provocados por mim, assumiam as sugestões a serem realizadas, mas fora do grupo, sem um agente provocador, transferiam a responsabilidade para a direção. Como isto aconteceu durante a vigência da segunda diretora, os professores assumiram os papéis que lhes eram atribuídos por ela, de meros executores, sem serem consultados a respeito da organização proposta, em função dos objetivos a serem alcançados. Esta delegação de iniciativas é bastante compreensível durante a gestão da segunda diretora, em que eram excluídos de participação colaborativa das iniciativas escolares e também por se tratar de um processo novo para os professores, que ainda precisavam de estímulos externos.

Talvez por falhas durante a formação, a diretora não tivesse conhecimentos de ações de trabalho em equipe. Não aproveitava momentos e oportunidades trazidas pelos professores para decidirem juntos a organização a se realizar.

Esta ausência de trocas apareceu durante as sessões psicodramáticas; os professores comentavam que sentiam falta de um espaço para compartilharem experiências e de um trabalho de equipe realmente efetivo.

Ao final das sessões psicodramáticas, realizadas ao longo de três anos, foram aplicados questionários aos professores participantes do grupo (APÊNDICE E), abordando questões referentes às percepções destes em relação às famílias, aos encontros e interesse de continuidade do grupo psicodramático. O questionário foi respondido por oito professores. O intuito deste era apreender o desenvolvimento do processo das sessões psicodramáticas, nas perspectivas dos profissionais envolvidos.

De acordo com as respostas obtidas, nota-se que a grande maioria (75%) dos professores modificou sua percepção em relação aos pais, pois no início dos encontros assumiram os papéis de únicos sujeitos que teriam algo a ensinar, e nas respostas dadas, defenderam a importância dos pais serem ouvidos, a importância da troca entre as duas instituições, já que, de acordo com as respostas dos questionários, **“os pais têm muito a informar e a ensinar sobre as crianças”**. Houve, portanto, compreensão por parte dos professores dos papéis desempenhados por eles e pelos pais no desenvolvimento da prática educativa e na articulação das relações escola-família.

Todos os respondentes consideraram importante o professor obter informações sobre a vida de seus alunos fora da escola para organizarem procedimentos de ensino mais adequados. Além disso, 75% afirmaram que os pais são os melhores informantes sobre a vida

das crianças e que seria muito importante haver situações na escola em que professores e pais juntos pudessem compartilhar informações e experiências.

Em relação às mudanças provocadas pelas sessões psicodramáticas, metade dos professores respondentes afirmaram que os encontros muito contribuíram com as questões referentes aos comportamentos dos alunos: eles passaram a se colocar no lugar do outro, “o aluno”, e com isso, obtiveram melhor compreensão deste. Também um terço deles atribuiu aos encontros a conscientização das dificuldades de aprendizagem dos alunos, e o desenvolvimento de uma comunicação mais satisfatória de professores com seus alunos, entre professores, e entre professores e as famílias dos alunos. Apenas um quarto dos respondentes afirmou que as sessões psicodramáticas contribuíram para o envolvimento destes na busca de melhorias para procedimentos de ensino mais favoráveis e para a construção da parceria escola/família.

Sobre a continuidade do grupo psicodramático, todos os professores respondentes indicaram que gostariam de prosseguir com o grupo de professores e o grupo único, de professores e pais.

Diante dos resultados alcançados, verifica-se que há ainda pontos a serem trabalhados, como por exemplo: a persistência, nas atuações de aproximação dos pais nas situações reais já criadas pela escola, da conduta de colocar os pais sempre na condição de ouvintes, sem facultar a eles o uso da palavra.

Outra questão relevante ainda em processo seria a de que os professores assumissem suas idéias e sugestões, colocando-as em prática, juntamente com a direção, para o desencadeamento de um processo de atuação em equipe colaborativa e não simplesmente de execução de ordens.

Nota-se que é imprescindível dar continuidade ao trabalho efetivo de consolidação da parceria iniciada escola/família, a fim de que desenvolvam capacidade para prosseguir com autonomia, já que os professores consideraram que a construção e o desenvolvimento de um espaço de trocas permanente, dentro da equipe escolar e entre equipe escolar e pais, é fundamental.

A partir das considerações descritas, entendemos que é imprescindível dar continuidade à construção da parceria escola e família, favorecendo a consolidação de um espaço já iniciado de trocas entre as duas instituições, dentro da instituição escola, para a realização da comunicação escolar com a comunidade, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico da escola (ANEXO A).

Portanto, faz-se necessário dar prosseguimento às ações e às reuniões com o grupo único, criando condições para que as sugestões trazidas e elaboradas psicodramaticamente, neste grupo, realmente se efetivem na prática.

Para isso, como proposta de continuidade, serão selecionados textos relacionados ao tema “Relação escola e família”, a serem trabalhados psicodramaticamente com o grupo único. Após leitura e discussão destes, serão propostas dramatizações para que os participantes vivenciem e liberem suas espontaneidades no espaço psicodramático, experimentando possibilidades de criação de condições reais de viabilização prática que possam se estender de maneira mais efetiva e satisfatória ao processo educativo escolar.

Tal proposta já foi considerada junto à coordenadora pedagógica da escola que a acolheu e, cuja viabilização detalharemos em equipe.

É preciso ainda analisar as propriedades de ensino/aprendizagem do método psicodramático quando utilizado como metodologia de pesquisa.

Corrêa (2007, p. 93) considera como psicodramatista-pesquisador, “o profissional que articula a prática à teoria, assumindo a responsabilidade de ser sujeito ativo na construção permanente do conhecimento”.

O psicodramatista-pesquisador está envolvido diretamente com a ação psicodramática. Com isso, deve propiciar a si, um afastamento no momento em que irá refletir sobre o acontecido, sobre o ato dramático, estimulando também os sujeitos participantes a refletirem na ação e prosseguirem com o processo reflexivo ao se distanciarem do espaço dramático.

Portanto, ao escrever sobre suas reflexões em relação à prática, o psicodramatista-pesquisador deve experimentar um distanciamento reflexivo, fundamental para que sua análise não sofra interferências de sentimentos despertados e vividos durante o ato dramático.

Ao assim proceder, o psicodrama, como método de pesquisa, revela-se simultaneamente método de ensino/aprendizagem. Como psicodramatista-pesquisadora, envolvida diretamente no processo e na ação, verifico agora, a partir do distanciamento reflexivo:

- Oportunidades não aproveitadas de intervenções psicodramáticas ao longo do trabalho desenvolvido com pais, sobre as dificuldades destes em superarem a incorporação do papel de “ouvintes” nas situações de aproximação criadas pela escola;
- Oportunidades não aproveitadas de intervenções psicodramáticas ao longo do trabalho com os professores, sobre dificuldades de elaboração prática de instrumentos de aproximação,

como no caso da produção do questionário aos pais, que foi por mim assumida na sessão conjunta professores/pais.

Explicitam-se agora, no momento da análise e síntese, outros desdobramentos que não os assumidos pela pesquisadora naquela ocasião. Isto revela o refletir “sobre a ação” psicodramática como etapa fundamental da contínua “aprendizagem relacional” do papel de pesquisador psicodramatista, experimentada no envolvimento existencial da pesquisa, durante a qual vivemos a “reflexão na ação”.

Finalmente é preciso considerar com Wechsler (2007, p. 73) que “o psicodramatista-pesquisador é observador participante, implicado no grupo e com o grupo [...] não existe a cisão entre sujeito pesquisador e objeto a ser pesquisado”.

Isto porque o nosso objeto pesquisado é o ser humano, em relação e em situação, ou seja, um “sujeito”, como o pesquisador, com o qual se encontra “em relação” durante a pesquisa, ambos imersos na mesma “situação”, de produção de conhecimentos, o que na verdade, os tornam co-produtores dos conhecimentos alcançados. Entendemos que a compreensão dessa co-produção, ainda que com diferentes papéis e responsabilidades, contribui para a constituição da necessária humildade do cientista no desempenho do papel de pesquisador (sem o que a ciência pode se converter em dogma) e para o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo pesquisador/pesquisados.

Assim sendo, termino aqui este relato com agradecimentos aos meus colaboradores, pelo aprendizado que juntos vivenciamos.

REFERÊNCIAS

- A INVENÇÃO** do professor-visitador. *Jornal dos professores*. São Paulo, set. 2005. Caderno Espaço escola.
- ALARCÃO**, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ**, M.E.D.A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **REALI**, A.M. de M.R. e **MIZUKAMI**, M. da G.N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- ARANTES**, M. V. Escola-família: sonhar a cidadania. In.: *Risco: arte ao virar da escola: o professor e os seus sentidos obrigatórios*. Porto: Porto Editora, n. 8, 2001. p. 3 – 5.
- ARIÈS**, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- AZANHA**, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In.: **SERBINO**, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 49 – 58.
- BARDIN**, L. *Análise de conteúdo*. Portugal: Porto, 1977.
- BENEDITO**, V. et al. “Rematizando a relação pais-filhos”. In: **GONÇALVES**, C.S. (org.). *Psicodrama com crianças: uma psicoterapia possível*. São Paulo: Ágora, 1988.
- BERMÚDEZ**, J. G. R. *Introdução ao psicodrama*. Tradução de José Manoel D’Alessandro. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- BORSATO**, C. R. ; **DONO**, C. C. ; **ANDRADE**, A. dos S. Contribuições do método psicodramático à relação professor-aluno. In.: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE PSICODRAMA, 6. 2007, La Coruña: Congrega, 2007. 1 CD-ROM.
- BORSATO**, C. R. *Assessoria a professores de 1ª a 4ª série visando o desenvolvimento do profissional reflexivo a partir dos princípios do psicodrama pedagógico*. 2000. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, Araraquara, 2000.
- BORSATO**, C. R. ; **ANDRADE**, A. dos S. Assessoria a professores de 1ª a 4ª séries visando o desenvolvimento do profissional reflexivo a partir dos princípios do psicodrama pedagógico (resultados preliminares). In.: *Revista Brasileira de Psicodrama*. São Paulo: FEBRAP, v. 8, n. 2, 2000, p. 69 – 82.
- BRIGHENTI**, M. J. L. ; **SANTOS**, M. A. P. ; **SILVA**, E. I. da. *Qualificação e compromisso social: mão dupla na formação docente*. Congresso Internacional Educação e Trabalho – Representações sociais, competências e trajetórias profissionais. Universidade de Aveiro, Portugal. Tema T1-71, 2005. CD-ROM.

BUBENHEIMER, V. U. Das Psychodrama in der Aus-und Fortbildung von Lehrern und seine Bedeutung fur einen (therapeutischen) Unterricht. In.: *Praxis der Kinderpsychologic und Kinder Psychiatrie*, v. 28, fac. 8, p. 277 – 284, 1979.

BUENO, B.O. “O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade”. *Educação e Pesquisa* . São Paulo, nº 1, v. 28, jan./jun. 2002.

CAMPOS, M.C.S.de S. “A família diante da escola: influências da escola na vida familiar e vice-versa”. In: XXXIII Congresso Nacional da escola de pais do Brasil. *Filhos nascendo, filhos crescendo, família mudando*. São Paulo: Ed. Marco Markovitch, 1997.

CARVALHO, M. E. P. de. O dever de casa e as relações família-escola. GT Sociologia da Educação (Trabalho), ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariaeulinapessoadecarvalho.rtf>>. Acesso em: 21 jun 2006.

_____ e **VIANNA, C. P.** Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. In.: **BRUSCHINE, C. e SORJ, B.** (Org.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

CASAS, F. Calidad de vida de la infância y politicas integrales. CONGRESO DE INTERVENCIÓN SOCIAL, V. Madrid, 1998.

CATANI, D.B. “Práticas de formação e ofício docente”. In: **BUENO, B.O.; CATANI, D.B.; SOUSA, C.P.de.** (Orgs.) *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CHECHIA, V. A. e ANDRADE, A. dos S. Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos. In.: SEMINÁRIO DE PESQUISA, V, 2002. Ribeirão Preto. Tomo II, Livro de artigos, p. 207 – 219.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COGO, D. M. Mídia e culturas juvenis: das estratégias de *midiatização* da juventude às táticas de recepção e intervenção dos jovens no campo midiático. In.: **PORTO, T. M. E.** (Org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2003. p. 181-200.

CONTRO, L. *Nos jardins do psicodrama: entre o individual e o coletivo contemporâneo*. Campinas: Alínea, 2004.

CORRÊA, A. R. M. Psicodramatista: pesquisador?! In.: *Revista Brasileira de Psicodrama*. São Paulo: FEBRAP, v. 15, n. 2, 2007, p. 93 – 100.

COSTA, D. L. A. Psicodrama na escola de 1º grau. *Revista da FEBRAP*. São Paulo: FEBRAP, v. 3, n 1, p. 94 – 97, 1980.

COSTA, R. P. da. Telepsicodrama: um sonho de Moreno em pesquisa. In.: _____ (Org.). *Um homem à frente de seu tempo: o psicodrama de Moreno no século XXI*. São Paulo: Agora, 2001, p. 189 – 204.

CUKIER, R. *Psicodrama bipessoal: sua técnica, seu terapeuta e seu paciente*. São Paulo: Agora, 1992.

CUNHA, M. V. da. A escola contra a família. In.: **LOPES, E. M. T. ; FILHO, L. M. F. ; VEIGA, C. G. (Orgs.).** *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 447 – 468.

D'AMBRÓSIO, U. Novos paradigmas de atuação e formação de docente. In.: **PORTO, T. M. E. (Org.).** *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM, 2003, p. 55 - 77.

DIA Nacional da Família na Escola. In.: Agência EducaBrasil. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=417>>. Acesso em: 17/09/2006.

DIMENSTEIN, G. O bloco dos cidadãos invisíveis. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 26 fev. 2006. Caderno Cotidiano, p. 9.

DINIZ, G.J.R. *Psicodrama pedagógico e teatro/educação*. São Paulo: Ícone, 1995.

DIOGO, J. M. *Parceria escola-família*. Porto: Porto Editora, 1998.

DO TAMANHO da família. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 20 out. 2005. Caderno Folha equilíbrio, p. 10.

ESCOLA pública boa deve começar em casa. *Folha de S. Paulo*. Rio de Janeiro. 01 ago. 2004. Folha Online Educação. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/>. Acesso em: 12 jul. 2006.

ESPÓSITO, V. H. C. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Escuta, 1993.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In.: **NÓVOA, A. (Org.)** *Profissão: professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93 – 124.

FAMÍLIA. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 20 set. 1998. Caderno A Especial, p. 1 – 16.

FAVA, S. R. de S. O público e o privado. In.: **COSTA, R. P. Da (Org.).** *Um homem à frente de seu tempo: o psicodrama de Moreno no século XXI*. São Paulo: Agora, 2001.

FELDENS, M. das G. F. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In.: **SERBINO, R. V. et al.** *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 125 – 137.

FONSECA FILHO, J. de S. *Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In.: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GANUZA, F.B. e SÁNCHEZ, M.M. “La formación permanente del profesorado. Para qué sirven los cursos de actualización?”. *Revista Fuentes*. Sevilla: Facultad de Ciencias de La Educación, 2001. p. 45-60.

GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, J. V. Relações família e escola: continuidade e descontinuidade no processo educativo. *Idéias*. Secretaria da Educação. São Paulo, n. 16, p. 84 – 92, 1992.

GOMES, P. G. A televisão, a criança e o adolescente. In.: **PORTO, T. M. E.** (Org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2003. p. 201-212.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In.: **NÓVOA, A.** e col. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GÓMEZ, J. I. A. Estratégias para la edu-comunicación en la sociedad de las tecnologías audiovisuales. In.: **PERES, L. M. V. & PORTO, T. M. E.** (Orgs). *Tecnologias da educação: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 31-48.

GONÇALVES, C. S. ; WOLFF, J. R. ; ALMEIDA, W. C. de. *Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Agora, 1988.

GONSALES FILHO, J. ; TRENO, V. D. Ressignificando a escola pública: algumas reflexões iniciais sobre o Projeto político-pedagógico e a cidadania. In.: *Jornal dos professores*, p. 8, maio 2006.

GOODSON, I. (Ed.) *Studying teachers' lives* . London: Routledge, 1992.

KOHUT Jr., S. Psychodrama techniques for in-service teacher training. In.: *College student Journal*, v. 10, fac. 2, p. 114 – 115, 1976.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução Ramon Américo Vasques; Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/03/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 17/09/2006.

MACHADO, A. R. R. da M. Adolescência: interfaces com a escola e com a família. In.: **ACÚRCIO, M. R. B.** (Coord.). *Questões urgentes na educação*. Porto Alegre/Belo Horizonte: ArtMed/Rede Pitágoras, 2002. (Col. Escola em ação).

MALUFE, A.B.C. e SZYMANSKI, H. “O psicodrama e o trabalho educativo com famílias”. In: **PUTTINI, E.F. e LIMA, L.M.S.**(orgs.). *Ações educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Agorá, 1997.

MENNUCCI, P. Carta aberta ao governador José Serra. In.: *Jornal dos professores*, p. 9, dez. 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

_____. “Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional”. In: **REALI**, A.M. de M.R. e **MIZUKAMI**, M. da G.N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MORENO, J. L. *Quem sobreviverá?* Goiânia: Dimensão, 1992.

_____. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1987.

_____. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. (trad. Antônio D. M. Cezarino Filho). São Paulo: Mestre Jou, 1974.

NAFFAH NETO, A. *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *ANPEd*, GT Sociologia da Educação, n. 14, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 16 jul. 2007.

_____. ; **ROMANELLI**, G.; **ZAGO**, N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação da FFCLRP/USP*, v. 8, n. 14/15, p. 91 – 103, fev./ago. 1998.

NÓVOA, A. “Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema”. In: **SERBINO**, R. V. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PALMA FILHO, J. C. e **ALVES**, M. L. Formação continuada: memórias. In.: **BARBOSA**, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 279 – 296.

PARREIRA, V.L.C. e **MARTURANO**, E.M. *Como ajudar seu filho na escola*. 2 ed. São Paulo: Ed. Ave-Maria, 1999.

PENTEADO, H. D. *Psicodrama, televisão e formação de professores*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

_____. *A mídia humana e outras mídias*, 2006a. (Texto digitado).

_____. *Reflexões provisórias e comparativas entre psicodrama e telepsicodrama socioeducativo*, 2006b. (Texto digitado).

_____. *Comunicação escolar: uma metodologia de ensino*. São Paulo: Salesiana, 2002.

_____. “Brasil, o país em que o psicodrama deu certo”. Entrevista ao Jornal *O Estado de São Paulo*, em 10 de fevereiro de 2002, p. A10.

_____ e **COSTA, R.P.T.** da. “Telepsicodrama pedagógico, pedagogia da comunicação e educação: formação em temas emergentes e urgentes”. In: **PORTO, T.M.E.** (org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2001.

_____. *Televisão e escola: conflito ou cooperação?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação, escola e vida: qual é a relação? In.: **KUPSTAS, M.** (Org.) *Educação em debate*. São Paulo: Moderna, 1998. p. 21 – 43.

_____. “Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico”. In: **KISHIMOTO, T.M.** (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREZ, M.C.A. “Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental”. In: *Livro de resumos, IV Seminário de pesquisa*. Ribeirão Preto, 2001.

PESQUISA mede a influência da família no desempenho escolar. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 28 jul. 2004. Caderno Cotidiano, p. 3.

PINTO, C. L. L. et.al. No estar-junto, a construção de sentidos e relações. In.: **PORTO, T. M. E.** (Org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2003. p. 41-52.

PORTO, T. M. E. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In.: _____ (Org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2003. p. 79-110.

PUTTINI, E. F. *Psicodrama na educação*. Ijuí: Unijuí, 1991.

REIS, R. *Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente*. São Paulo: Paulinas, 2006.

RIBEIRO, D. de F. e **ANDRADE, A. dos S.** Representações e vivências de pais de alunos de uma escola pública: investigando os bastidores da relação família-escola. In.: **BIASOLI-ALVES, Z. M. M.** (Coord.). *Livro de artigos do programa de pós-graduação em Psicologia*. Ribeirão Preto: Légis Suma, 2004, p. 433 – 445. ISBN 85-87238-17-6.

_____. “A relação família-escola sob a perspectiva de um estudo de caso etnográfico”. In: *Livro de resumos, V Seminário de pesquisa*. Ribeirão Preto, 2002.

ROMAÑA, M. A. *Pedagogia do drama: 8 perguntas & 3 relatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papirus, 1996.

ROMANELLI, G. “Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola”. In: **ZAGO**, N.; **CARVALHO**, M.P. de; **VILELA**, R.A.T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RUZ, J. R. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In.: **SERBINO**, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 85 – 101.

SAMARTINI, L. S. Gestão participativa: os pais na administração da escola. *Cadernos da FFC-UNESP*. Marília, v. 4, n. 2, 1995.

SAYÃO, R. Superbabás na TV e auto-ajuda. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 20 out. 2005. Caderno Folha equilíbrio, p. 12.

_____. A difícil relação entre pais e escola. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 9 jun. 2005. Caderno Folha equilíbrio, p. 12.

SCAVONE, N. M. *Capacitação de educadores da rede municipal sob enfoque metodológico sociodramático*. 2003, 53 f. Monografia (Especialização em Psicodrama). Instituto de Desenvolvimento Humano IDH-POA. Porto Alegre, 2003.

SCHÖN, D.A. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: **NÓVOA**, A. e col. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e pesquisa*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107 – 116, jan./jun. 2002.

SIMIONATO, M. A. W. ; **OLIVEIRA**, R. G. Funções e transformações da família ao longo da história. *ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOPEDAGOGIA*, 1, nov./ 2003. Disponível em: <www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a07simionato03.pdf>. Acesso em 16 jul. 2007

SZYMANSKI, H. *A relação família/escola: desafio e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2003.

THIN, D. Para uma análise das relações entre família populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução de Anna Carolina da Matta Machado. In.: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

TOSCHI, M. S. O professor e a comunicação: que professor é este? In.: **PORTO**, T. M. E. (Org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2003. p. 111-119.

TURA, M. de L. R. Durkheim e a educação. In.: _____ (Org.). *Sociologia para educadores*. 4 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 25-61.

VASCONCELLOS, C. dos S. , M. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 14 ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Col. Cadernos pedagógicos do Libertad).

WECHSLER, M. P. da F. Pesquisa e psicodrama. In.: *Revista Brasileira de Psicodrama*. São Paulo: FEBRAP, v. 15, n. 2, 2007, p. 71 – 78.

WECHSLER, M. P. da F. *Psicodrama e construtivismo: uma leitura psicopedagógica*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In.: **NOGUEIRA, M. A. ; ROMANEELI, G ; ZAGO, N.** (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 17 – 43.

ZAGO, N. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação da FFCLRP/USP*, v. 8, n. 14/15, p. 63 – 73, fev./ago. 1998.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In.: **BARBOSA, R. L. L.** (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35 – 55.

ZEICHNER, K. M. “Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90”. In: **NÓVOA, A.** e col. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento informado aos professores

Eu, _____ aceito participar do Projeto de Pesquisa: “RELAÇÃO PROFESSORES E PAIS” a ser desenvolvido pela pesquisadora Claudia Roberta Borsato da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Aceito participar dos encontros, tendo ciência de que as sessões serão gravadas em fitas cassete.

Declaro também que:

- 1) Estou aceitando voluntariamente a participar desse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso;
- 2) Posso deixar de participar do estudo, a qualquer momento, se eu desejar, e
- 3) Fui assegurado que minhas informações, oferecidas durante os encontros do grupo, serão utilizadas somente para o estudo do referido projeto e de forma a não me identificar.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – Termo de consentimento informado aos pais

Eu, _____ responsável
pelo (a) aluno (a) _____ aceito
participar do Projeto de Pesquisa: “RELAÇÃO PROFESSORES E PAIS” a ser desenvolvido
pela pesquisadora Claudia Roberta Borsato da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo (USP).

Aceito participar dos encontros, tendo ciência de que as sessões serão gravadas em fitas
cassete.

Declaro também que:

- 4) Aceito voluntariamente a participar desse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de
pressão para isso;
- 5) Posso deixar de participar do estudo, a qualquer momento, se eu desejar, e
- 6) Fui assegurado que minhas informações, oferecidas durante os encontros do grupo,
serão utilizadas somente para o estudo do referido projeto e de forma a não me
identificar.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C – Questionário inicial aos pais

- 1) O que a escola de seu (s) filho (s) representa para você?
- 2) Quais os contatos que você mantém com a escola de seu (s) filho (s)?
- 3) Você considera importante a aproximação entre pais e professores? Por quê? O que poderia ser feito para facilitar esta aproximação?
- 4) Comente os pontos positivos e negativos, considerados por você, em relação à escola de seu (s) filho (s).
- 5) O que você gostaria que os encontros oferecessem aos pais?
- 6) Você tem interesse em participar do grupo de pais?

APÊNDICE D – Questionários aos pais*1) Escolaridade:*

- ☐ Não alfabetizado.
- ☐ Primeiro grau incompleto.
- ☐ Primeiro grau completo.
- ☐ Segundo grau incompleto.
- ☐ Segundo grau completo.
- ☐ Curso superior.

2) Você mantém contato com a escola:

- ☐ Diariamente.
- ☐ Somente quando é solicitado.
- ☐ Sempre que sente necessidade.
- ☐ Raramente.
- ☐ Nunca.

3) Você acha importante a escola ter palestras aos pais?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

4) Quais os temas que você gostaria de assistir nas palestras?

5) Você considera importante o contato/ diálogo entre professores e pais?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

6) Você ajuda seu (s) filho (s) nas lições de casa:

- ☐ Sempre.
- ☐ Ajudo pouco.
- ☐ Somente quando ele solicita ajuda.
- ☐ Não ajudo.

7) Você verifica os materiais do (s) seu (s) filho (s):

- ☐ Todos os dias.
- ☐ Raramente.
- ☐ Não verifico.

8) Você gostaria de ajudar seu (s) filho (s) na aprendizagem?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

9) Você conversa com seu (s) filho (s) sobre limites e regras?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

10) Quais orientações em relação a ajudar na aprendizagem do (s) seu (s) filho (s) você gostaria que a escola oferecesse a você?

APÊNDICE E – Questionários aos professores

Docente:

Número de encontros que participou:

I - Avalie as questões abaixo, atribuindo notas de 0 (zero) a 10 (dez).

Para você, professor, é importante haver aproximação com os pais para orientá-los no acompanhamento da vida escolar dos filhos no que se refere a:

- 1) Cuidados com o material escolar. ()
- 2) Lição de casa. ()
- 3) Comunicação dos pais com a escola. ()
- 4) Esclarecê-los sobre normas da escola. ()
- 5) Informá-los sobre comportamentos do filho na escola. ()
- 6) Conversar sobre estratégias a serem usadas na escola para lidar com o comportamento da criança. ()
- 7) Informar aos pais sobre procedimentos didáticos a serem seguidos para promover o aprendizado dos filhos. ()
- 8) Informar aos pais sobre as dificuldades de aprendizagem dos filhos. ()
- 9) Combinar procedimentos dos pais em casa sobre comportamentos e deveres escolares. ()
- 10) Ouvir as observações que os pais têm a fazer sobre a escola e tentar compreender o ponto de vista deles. ()
- 11) Proporcionar aos pais a oportunidade de participarem da construção de normas da escola. ()
- 12) Oferecer aos pais oportunidades de discutirem as normas já existentes. ()
- 13) Recolher junto aos pais o que gostariam de saber mais sobre educação de crianças na família e na escola. ()
- 14) Providenciar encontros culturais de pais na escola, com palestras ou conversas com especialistas e/ou professores sobre temas de educação de crianças na família e na escola. ()
- 15) Aprender com os pais a conhecer melhor as crianças para poder criar estratégias de ensino mais eficientes. ()
- 16) Aprender com os pais a entender melhor as crianças para poder se relacionar de maneira mais satisfatória com elas. ()
- 17) Solicitar sugestões aos pais para as reuniões de pais e mestres. ()

II - Você, professor, concorda com ou discorda das seguintes afirmativas:

1) Pais sem ou com baixa escolarização pouco ou nada podem fazer no acompanhamento escolar de seus filhos.

() sim () não

2) Pais inseguros e desinformados em relação a escola não colaboram com ela.

() sim () não

3) Os melhores informantes sobre a vida dos alunos são os pais.

() sim () não

4) O professor que tem informações sobre a vida de seus alunos fora da escola pode organizar procedimentos de ensino mais adequados.

() sim () não

5) É importante que os pais se encontrem na escola em situações descontraídas como café da manhã, jogos esportivos entre pais e professores e palestras sobre temas escolhidos pelos pais.

() sim () não

III – A partir das informações relacionadas abaixo, indique as que você já possui, as que sente necessidade de ter para melhorar seus procedimentos de ensino e as que considera desnecessárias.

INFORMAÇÕES	POSSUI	SENTE NECESSIDADE	DESNECESSÁRIA
Escolaridade dos pais.			
Trabalho ou desemprego dos pais.			
Número de filhos.			
Como corrigem os filhos.			
O que ensinam aos filhos.			
Religião que possuem.			
Fazem carinhos nos filhos.			
Conversam sobre a escola com os filhos.			

IV – Algumas iniciativas surgiram nos encontros psicodramáticos, como: Palestras aos pais; Campeonatos entre pais e professores; Dia de cultura e lazer; Professores irem até à casa dos familiares; Pais presentes na sala de aula.

Além destas iniciativas, indique outras sugestões que você, professor, possa se envolver para trazer os pais para a escola.

V – Realizamos quatorze reuniões (onze somente com professores e três em conjunto com pais). O que o (a) impediu de estar presente em um maior número de encontros?

VI – Você gostaria de dar continuidade aos encontros psicodramáticos:

Entre professores. () Sim () Não

Professores em conjunto com pais. () Sim () Não

VII - Notou alguma mudança em você, que julga decorrente dos encontros psicodramáticos, em seu modo de pensar sobre:

- 1) Dificuldades de aprendizagens dos alunos. ()
- 2) Comportamentos dos alunos. ()
- 3) Relação escola-família. ()
- 4) Seus procedimentos de ensino. ()
- 5) Sua comunicação com a família dos alunos. ()
- 6) Sua comunicação com os professores, seus colegas. ()
- 7) Sua comunicação com a equipe da escola. ()

VIII - Se você quiser dizer algo sobre os encontros psicodramáticos que ainda não ficou esclarecido anteriormente, faça-o em no máximo três linhas.

ANEXO

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Secretaria Municipal de Ribeirão Preto

9 - PROPOSTA DE TRABALHO COM PAIS

A participação dos pais na educação dos filhos em parceria com a escola, é de extrema importância para o desenvolvimento dos educandos.

Além da participação na APM e no conselho de escola, bem como nas reuniões referentes à essas associações, procuramos trabalhar juntamente com os pais em todos os eventos e projetos, como:

- COMEMORAÇÕES, FESTIVIDADES E EVENTOS: presença efetiva dos pais.
- SEMANA DA MULHER: palestra sobre o tema e apresentações dos alunos.
- MUTIRÃO DA CIDADANIA CONTRA A DENGUE: conscientização e convocação para extermínio dos criadouros.
- PROJETO VALORES E LIMITES: desenvolvido com os pais concomitantemente com os alunos através de leituras, filmes, palestras, debates, visando mostrar-lhes a importância da formação correta de seus filhos e tentando acabar com os maus tratos, espancamentos, abusos sexuais e maus exemplos, ressaltando a importância do diálogo em família.
- GINCANA: participação dos pais em provas, juntamente com os filhos.
- MOSTRA DE CONHECIMENTOS: presença dos pais, valorizando os trabalhos de seus filhos.
- MANHÃ E TARDE DA ARTE: presença dos pais, prestigiando as apresentações de seus filhos.
- PROJETO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA: conscientização dos mesmos para que também incentivem nos filhos o hábito e o gosto pela leitura, Biblioteca aberta também para os pais.
- REUNIÕES DE APIS E MESTRES: momentos de reflexão sobre o convívio em família e conscientização sobre a importância da parceria escola-família.

PROJETO ESCOLA DE PAIS

A escola deve procurar envolver toda a comunidade nesses projetos e eventos.

Objetivos Gerais

Proporcionar uma educação de qualidade, exercendo suas funções humanizadoras e socializadoras, viabilizando em parceria com as famílias, o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao educando a construção do conhecimento e dos valores necessários à conquista de cidadania plena.

Escola de Pais

Objetivo:

O presente projeto tem como objetivo fortalecer as relações familiares e escolar através de atividades como encontros, palestras, cursos e oficinas.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Secretaria Municipal de Ribeirão Preto

Justificativa:

Considerando e acreditando que os pais são nossos parceiros na formação do cidadão, propomos um trabalho em parceria com os vários segmentos da sociedade local, criando redes de relações e de responsabilidade entre as pessoas.

Conflitos na família e na escola: como resolvê-los?

Priorizamos enfocar dois aspectos que parecem ser os que mais preocupam pais e educadores: a agressividade e as dificuldades de aprendizagem. Eles são sinais de sofrimento e não de desinteresse ou preguiça.

Precisamos considerar que a agressividade é um componente da personalidade. No início da vida apresenta-se de forma bruta, pois a criança vive em função do desejo, do prazer e da fantasia, tendo poucas condições para levar consideração os dados da realidade. Por este motivo é comum que diante de frustrações ela tenha reações de natureza agressiva. Começamos aqui a pensar que estes impulsos precisam sofrer transformações e, portanto, dependem da interferência adequada do adulto.

Ações/Metodologia/Cronograma

A serem definidos pela comunidade escolar

Sugestões de temas a serem trabalhados:

- Educação e limites.
- As relações familiares.
- O papel da família e da escola na construção de valores humanos.
- Educação sexual.
- Outros e outros ligados a temática

.....com certeza os pais terão muitos temas a nos proporem.

Sugestões para viabilizar as ações

- Parceria com a Secretaria da CIDADANIA, via assistente social do bairro, trabalhando a promoção da família na comunidade.
- Parceria com a Secretaria da SAÚDE, para palestras, cursos.
- Organizar seminários, mesas redonda com a psicóloga que atende a unidade escolar no que refere-se as dificuldades de aprendizagem, etc.