

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

HELOISA HELENA GENOVESE DE OLIVEIRA GARCIA

**Família e escola na educação infantil:
um estudo sobre reuniões de pais**

São Paulo
2005

HELOISA HELENA GENOVESE DE OLIVEIRA GARCIA

**Família e escola na educação infantil:
um estudo sobre reuniões de pais**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Lino de Macedo

São Paulo

2005

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
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Garcia, H. H.G. de O.

Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reuniões de pais / Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia. – São Paulo: s.n., 2005. – 208 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientador: Lino de Macedo.

1. Relações pais-escola 2. Educação infantil 3. Construtivismo 4. Cooperação
I. Título.

Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia
Família e escola na educação infantil:
um estudo sobre reuniões de pais

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico esse trabalho ao meu querido Henrique, a quem talvez nunca consiga expressar o tanto que me tem ensinado com seu amor, seu companheirismo, seu respeito e sua compreensão: você é muito especial para mim...

E à Sofia, minha amada filha, por seu perfume de flor, por seu sorriso de sol, por você existir...

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Francisca e Paulo, que sempre me incentivaram a estudar e aprender, fortalecendo-me com seu amor, sua preocupação e seu apoio em todas as horas.

Ao professor Lino de Macedo, pela dedicação, pela paciência afetuosa e pela confiança persistente em mim. Tê-lo como orientador foi um privilégio e um prazer que guardarei para sempre.

Às professoras Marilene Proença Rebello de Souza e Maria Bernadete Amêndola Contart de Assis pelo carinho e pelo empenho com que contribuíram, no exame de qualificação, para o aprimoramento desse trabalho.

Aos meus irmãos, Marta Isabel e Paulo Fernando, e a Leonida pela torcida, pelo carinho e pela ajuda, de perto ou de longe, em muitos momentos.

Aos colegas do grupo de orientação, Deigles, Ivonete, Maria Célia, Mônica Fogaça, Flávio, Carolina, Dominique, Cristiana, Francine, Mônica Cintrão e Renata, por termos compartilhado uma experiência de aprendizagem coletiva tão rica e necessária nesse meu percurso na pós-graduação.

Ao Cláudio Castelo Filho, por tantos anos de dedicação, acolhimento e transformações compartilhadas.

Às queridas amigas Cristiana, Vera, Esther e Cláudia pela certeza de termos cultivado, ao longo desses anos, relações tão preciosas e que me estimulam a seguir em frente.

À Ismênia de Camargo, querida professora e amiga, pela doçura com que sempre me incentivou e acreditou em mim.

Aos professores e colegas do curso de mestrado, com quem dividi dúvidas, descobertas e a crença de que não estamos sós na árdua jornada do conhecimento.

Aos tantos amigos e colaboradores que acompanharam esse projeto, sempre torcendo e vibrando por mim.

Ao Instituto de Psicologia da USP e à CAPES, pela bolsa concedida, por viabilizaram a concretização deste trabalho.

Às duas escolas pesquisadas por acreditarem e colaborarem com a minha proposta. E a todos aqueles que participaram das reuniões observadas e que me concederam entrevistas: vocês forneceram preciosos e imprescindíveis ingredientes para a construção que apresento nessas páginas.

Agradeço, por fim, o amor paciente e o incentivo carinhoso e indispensável das duas pessoas que mais partilharam comigo o desafio dessa trajetória, Sofia e Henrique.

RESUMO

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. *Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reuniões de pais*. 2005. 208 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Esta pesquisa enfoca as relações entre famílias e escolas através de dois recortes. O primeiro define um período em particular da vida escolar: a educação infantil (especificamente na faixa de 4 a 6 anos) e o segundo elege uma atividade regular nas escolas: as reuniões de pais. O estudo foi desenvolvido em duas Escolas Municipais de Educação Infantil paulistanas durante o primeiro semestre de 2004. Seu objetivo geral foi analisar como se constituem as relações de cada escola com os familiares dos alunos durante as reuniões de pais. E os objetivos específicos foram: a) observar, descrever e examinar como são as reuniões de pais nas duas escolas; b) analisar o percurso construído por algumas professoras com os respectivos grupos de pais nas reuniões ao longo do semestre; c) identificar e analisar as opiniões das escolas (professores, coordenadores pedagógicos e diretores) e dos familiares sobre as reuniões; d) inferir, através de indicadores, aspectos das reuniões que sejam favoráveis ou desfavoráveis a uma relação de colaboração (interdependência) entre as escolas e as famílias. O referencial teórico do construtivismo piagetiano fundamentou a estruturação metodológica e as análises dos dados relativos aos observáveis das interdependências e significações produzidas no contexto das reuniões e das entrevistas. Foram realizadas quatorze observações de reuniões e quarenta e três entrevistas individuais. Os resultados evidenciaram uma multiplicidade de fatores influenciando na realização e nos significados atribuídos às reuniões de pais. A partir deles destacamos uma tendência moralizadora da escola sobre a educação no contexto familiar e interferências do contexto institucional e político no cotidiano das reuniões. Nos dois casos ocorreu uma descaracterização das reuniões enquanto espaços vinculados ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos. Em geral, tanto nos discursos como nas práticas, as escolas permaneceram identificadas com o lugar dos que sabem, reservando pouco espaço para os conhecimentos e as realidades das famílias. Mesmo assim, verificaram-se situações de interação e colaboração entre professoras e pais. Por fim, a pesquisa indicou duas ausências importantes nos dados das duas escolas: de avaliações sistemáticas das reuniões de pais e da abordagem do tema ao longo da formação docente, tanto inicial como continuada. Nesse sentido, a autora faz uma proposição de modelos de análise de reuniões de pais, baseados em três indicadores de interdependência - conteúdo, estrutura ou forma e dinâmica das relações - que sinalizam um caminho para a construção de uma relação mais cooperativa entre escolas e famílias.

Palavras-chave: Relações pais-escola; educação infantil; construtivismo; cooperação.

ABSTRACT

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. ***Family and school in kindergarten: a study about parents' meetings***. 2005. 208 p. Dissertation (Master Degree). Psychology Institute, University of São Paulo, São Paulo, 2005.

This research focuses the relationship between families and schools regarding two approaches. The first one defines a particular period of the school age: kindergarten (specifically the range from 4 to 6 years) and the second one chooses an ordinary activity at schools: parents' meetings. The study was developed in two public kindergarten schools in São Paulo City, during the first semester of 2004. Its general goal was to analyze how the relationship of each school is established with the family members of the students during parents' meetings. And the specific goals were: a) observe, describe and examine parents' meetings in both schools; b) analyze the trajectory built by some teachers with parents' groups during the meetings along the semester; c) identify and analyze schools' opinions (teachers, pedagogical coordinators and directors), and the ones of the family on the meetings; d) infer, through indicators, aspects of parents' meetings that are favorable or unfavorable to establish a cooperative relationship (interdependence) between the schools and the families. The theoretical approach of Piaget's constructivism has set up the methodological arrangement and data analyses concerning the observable interdependences and meanings produced in the context of the meetings and interviews. Fourteen observations of meetings and forty-three individual interviews were carried out. The results displayed a multiplicity of factors influencing the accomplishment and the meanings assured to the parents' meetings. From these factors, we highlighted a moralizing tendency of the school on the education in the family context, and interferences of the institutional and political context in the everyday of the meetings. In both cases, a loss in the characterization of the meetings, while spaces linked to the pedagogical work developed with the students, came out. Generally, in the speeches, as well as in the practices, schools remained identified as the place of wisdom, leaving little space for the families to reflect their knowledge and reality. Even so, interactive cooperation situations were noticed between teachers and parents. Finally, the research pointed to two important absences in both schools' data: systematic evaluations of the parents' meetings and the theme approach to the teacher's development, as much initial as continuous. In this sense, the author makes a proposition of models to the analysis of parent's meetings, based on three interdependent indicators - content, pattern or form and dynamics of the relations - which signalizes a direction for the construction of a more cooperative relation between schools and families.

Keywords: parental-school relationship; early childhood education; constructivism; cooperation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. APRESENTAÇÃO DO PERCURSO PROFISSIONAL DA AUTORA: AS SEMENTES DA PESQUISA	13
CAPÍTULO 1 – DELINEAMENTOS TEÓRICOS	24
1. ALGUNS SIGNIFICADOS DE FAMÍLIA E DE ESCOLA	24
2. RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLAS	35
2.1. <i>Aspectos da educação infantil</i>	39
2.2. <i>Contribuições do construtivismo</i>	44
3. OS DOIS RECORTES DA PESQUISA	49
3.1. <i>Educação infantil</i>	51
3.2. <i>Reunião de pais</i>	54
4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: BUSCANDO INTERLOCUTORES	56
5. OS OBJETIVOS DA PESQUISA	68
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	70
1. PESQUISA EM UMA VISÃO CONSTRUTIVISTA	70
2. AS ESCOLAS	72
2.1. <i>EMEI Julieta</i>	73
2.2. <i>EMEI Romeu</i>	75
3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	77
3.1. <i>As observações de reuniões de pais</i>	78
3.2. <i>As entrevistas</i>	82
3.2.1. <i>Os entrevistados</i>	84
4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	86
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	89
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA OPÇÃO CONSTRUÍDA	89
2. RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES DAS REUNIÕES DE PAIS	90
2.1. <i>Mapa geral das observações da EMEI Julieta</i>	91
2.2. <i>Síntese das observações da EMEI Julieta</i>	103
2.3. <i>Mapa geral das observações da EMEI Romeu</i>	105
2.4. <i>Síntese das observações da EMEI Romeu</i>	115
2.5. <i>Análise dos percursos de três professoras</i>	119
3. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	125
3.1. <i>Perfil das opiniões das duas escolas</i>	126
3.2. <i>Perfil das opiniões do conjunto dos pais</i>	147

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO	163
1. A PROPOSIÇÃO DE TRÊS MODELOS DE ANÁLISE	163
2. REUNIÃO DE PAIS: QUE ESPAÇO É ESSE?	175
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE 1 Termo de acordo para colaboração em pesquisa acadêmica - Escolas .	193
APÊNDICE 2 Termo de acordo para colaboração em pesquisa acadêmica - Entrevistados	194
APÊNDICE 3 Eixos para observação de reuniões de pais	195
APÊNDICE 4 Roteiro para entrevista com professores	196
APÊNDICE 5 Roteiro para entrevista com pais	198
APÊNDICE 6 Bilhete de convite aos familiares	200
APÊNDICE 7 Registro da segunda reunião bimestral da PJ.1	201
APÊNDICE 8 Registro da segunda reunião bimestral da PR.3	204
LISTA DE TABELAS	
Tabela 1 - <i>Quadro geral das atividades de coleta de dados</i>	78
Tabela 2 - <i>Conjunto das reuniões de pais observadas</i>	91
LISTA DE GRÁFICOS	
Gráfico 1 - <i>Indicadores de interdependência</i>	174

“Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de ‘outrem’ quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra ‘outrem’. Além do mais exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar. (...)

Mas devo avisar. Às vezes começa-se a brincar de pensar e eis que inesperadamente o brinquedo é que começa a brincar conosco. Não é bom.

É apenas frutífero“.

Clarice Lispector

INTRODUÇÃO

Realizar essa pesquisa foi uma oportunidade especial de entrega ao pensar.

A satisfação de ver e de apresentar o seu produto final foi tecida a cada dia pelos fios de múltiplas emoções, de diversas cores, tramas e texturas, algumas vezes produzindo nós ou mesmo esgarçamentos: entregar-se a pensar não é nada fácil...

Em vários momentos de nossa vida as emoções predominantes diante da tarefa de pensar são o receio, a insegurança, o medo de deixar o pensamento “brincar conosco”. Desde crianças nós não somos, de fato, suficientemente encorajados a esse tipo de pensamento: a ousadia de pensar livremente costuma ser repreendida, desvalorizada, desautorizada pelos outros e por nós mesmos. Tanto nas famílias como nas escolas, os primeiros berços das nossas idéias, a tônica é seguir e manter as tradições, ou o jeito considerado certo de ser e de pensar. Os caminhos do aprender costumam privilegiar a repetição, a transmissão e a reverência ao que já é conhecido, em detrimento da descoberta, da criação, da abertura para o diferente e para o novo.

Não podemos certamente prescindir das tradições, do passado e da cultura: alicerces insubstituíveis do humano em cada um de nós. No entanto, às vezes agarramo-nos a eles com tal força que perdemos o significado de serem o chão e as raízes de que necessitamos para crescer, tornando-se escudos e armaduras: trilhos fora dos quais a locomotiva do nosso pensamento simplesmente não funciona... Quer sejam tradições ligadas a modos de pensar, de sentir ou de se comportar, todos sabemos como pode tornar-se difícil sentirmo-nos coerentes, genuínos e livres diante delas.

Felizmente, contudo, essa não é toda a realidade que conhecemos. Há sempre alguém perto de nós, que se ousarmos escutar, irá encorajar-nos a trocar antigos trilhos por novas trilhas, descobrindo vales, penhascos ou densas florestas antes impensáveis. Esses companheiros de

viagem podem ser da nossa família, um amigo, um professor, um analista: às vezes dividem poucos minutos de nossa jornada, outras mantêm-se ao nosso lado por anos a fio...

Ao longo do mestrado - cursando disciplinas, realizando a pesquisa de campo, nos momentos de orientação, ao escrever essa dissertação - fortaleceu-se minha convicção de que procurar ser esse “outrem”, que se entregue às emoções do pensar é um dos elos que aproxima os fazeres de professor, de psicólogo, de pesquisador, de orientador. Cada um, dentro dos limites e objetivos da sua função, propõe-se a acompanhar outros pensadores nesta mesma tarefa (às vezes desde os primeiros anos de sua jornada). E essa parceria precisa ser regada com confiança e amor para tornar-se frutífera.

O trabalho que se verá a seguir tem como melodia de fundo a valorização desse pensar compartilhado: um pensar que demanda paciência, amor e uma constante entrega ao novo e ao desconhecido. Ele está dividido da seguinte forma.

Ainda na Introdução, apresentamos o relato de experiências profissionais que lançaram algumas sementes do presente trabalho.

O Capítulo 1 corresponde aos Delineamentos Teóricos e possui cinco partes. Iniciamos com o contexto teórico de onde emergem nossas reflexões sobre família e escola, convergindo para as relações entre elas. Neste ponto, destacamos aspectos específicos do universo da educação infantil e algumas noções do construtivismo que orientaram nosso olhar durante as investigações. A seguir, apresentamos a opção pelos dois recortes da pesquisa (educação infantil e reunião de pais) e nossa busca por interlocutores durante o levantamento bibliográfico. Encerramos o capítulo com a definição de nossos objetivos.

No Capítulo 2, referente à Metodologia, descrevemos a investigação realizada e que se estruturou em uma perspectiva construtivista da pesquisa acadêmica. As duas escolas participantes são apresentadas, assim como os procedimentos de coleta dos dados, que se basearam em

observações de reuniões de pais e entrevistas individuais. O capítulo termina com a exposição dos procedimentos de análise dos dados.

O Capítulo 3 corresponde aos Resultados. Tendo como referência o material obtido pelas observações das reuniões, apresentamos o contexto particular de cada escola. Na sequência, procedemos à análise das reuniões sucessivas de três professoras. Por fim, complementando o exame das observações, apresentamos elementos obtidos através da análise das entrevistas.

Os dois últimos capítulos contemplam: a Discussão dos resultados, em que fazemos a proposição de três modelos de análise de reuniões de pais e retomamos o diálogo com algumas questões abordadas nos delineamentos teóricos, e as Considerações Finais.

1. Apresentação do percurso profissional da autora: as sementes da pesquisa

Nesses quinze anos de exercício profissional como psicóloga clínica e escolar foram muitas as experiências de conquista e de satisfação, mas também de dúvidas, decepção e angústia. Na realidade, penso que o amadurecimento em qualquer área profissional não se dá sem uma combinação permanente de todas elas.

Ao longo desse caminho, em vários momentos busquei ajuda, corri atrás de alternativas mais promissoras; em outros tantos, tive que aceitar, me conformar até, com situações que me foram impostas. Em raros, mas dolorosos, momentos cheguei a duvidar se queria continuar exercendo essa profissão...

No entanto, a paixão pelo ser humano, a inquietude diante da vida, o desejo de mergulhar sempre mais fundo nas luzes e sombras do universo mental, fizeram-me continuar a jornada, a cada obstáculo mais fortalecida e confiante.

A maior parte daquilo pelo que passamos na vida perde-se no esquecimento. Transforma-

se silenciosamente em terra adubada para novas sementeiras. Outras situações vivem tranqüilas na memória, deixando-nos à mão seus rastros suaves ou cicatrizes profundas. Há, entretanto, experiências mais inquietas e ousadas, que de tempos em tempos entram em erupção em nossa mente, demandando nova apreciação. Parecem precisar de novos ares, reparos ou novas tintas e molduras.

A minha decisão de cursar o mestrado e a escolha do tema de pesquisa foram frutos de algumas dessas inquietações e da busca por novos meios de enfrentá-las. Vamos a elas.

Na área da saúde, o atendimento clínico a crianças envolve evidentemente algum contato com suas famílias. Tanto por dependermos de um responsável que se comprometa com o tratamento, como pela necessidade da sua colaboração em fornecer dados relevantes sobre nossos pequenos pacientes. Há também um outro aspecto: muitas vezes a possibilidade de melhora das crianças está associada, em alguns casos até mesmo condicionada, a mudanças nas atitudes daqueles com quem convivem e que cuidam delas. Ao olharmos essa questão mais de perto, vemos que a relação com as famílias gera nos profissionais sentimentos intensos e variados e muitas vezes conflitantes.

Trabalhando diariamente nesse contexto, principalmente em serviços públicos¹, pude perceber algumas atitudes recorrentes dos profissionais frente às famílias de seus pacientes. Era freqüente certa impaciência de ouvi-los, como se atrapalhassem o verdadeiro fazer profissional que deveria centrar-se nos pequenos e verdadeiros pacientes. Ou então, uma desconsideração por suas falas, quase como se fossem o ‘café-com-leite’ das brincadeiras infantis. Ainda que teoricamente se valorizasse a anamnese com as mães (ou responsáveis) como parte essencial do diagnóstico das crianças, esse procedimento reduzia muitas vezes os familiares a meros

¹ Refiro-me ao trabalho realizado em Ambulatório de Saúde Mental e em Unidades Básicas de Saúde. Essas últimas são chamadas popularmente de postos de saúde e em alguns municípios contam com equipe da saúde mental além do atendimento em clínica geral, ginecologia e pediatria. Além desses locais, exerci a clínica em consultório particular.

informantes, sendo ao longo do tratamento progressivamente desconsiderados pelos profissionais. Mais ainda, havia uma forte tendência a desvalorizar e mesmo a culpar as famílias, principalmente as mães, pelo que ocorria com seus filhos².

Também era comum os profissionais queixarem-se da pouca colaboração das mães diante das prescrições médicas: que elas não seguiam corretamente as suas orientações (faltavam aos retornos, não ministravam remédios adequadamente, por exemplo). Enfim, que não entendiam os profissionais. Entretanto, poucas vezes algum daqueles que reclamavam questionava o modo como lhes eram passadas tais informações. Formava-se um círculo vicioso: como as famílias eram consideradas incapazes, julgava-se ineficaz procurar novas maneiras de conversar com elas, que, com isso, tornavam-se cada vez mais mudas e passivas nas consultas, confirmando sua falta de capacidade atribuída desde o início. Algo básico como conversar com um paciente e sua família durante uma consulta revelava um campo complexo e bastante fértil para o aparecimento e sedimentação de atitudes que dificultavam ou mesmo impediam esse contato.

O desejo e o empenho dos profissionais em promover a melhoria das condições de saúde dos pacientes eram reiteradamente bombardeados por limitações e frustrações de toda ordem. As inúmeras carências vividas pela maioria da população que utiliza os serviços públicos confrontavam-nos internamente com uma impotência por vezes asfixiante e quase insuportável.

Junto a isso, vivíamos um freqüente desamparo profissional ao vermo-nos sujeitos a diversas determinações dos níveis centrais da administração pública, que mobilizavam desgaste e tensão junto à população (um exemplo emblemático: a mudança do horário de funcionamento de vários postos de saúde, sem consultar ou mesmo informar nem os funcionários, nem os usuários). Ou então, a frágil retaguarda técnica que a instituição nos proporcionava, deixando-nos sozinhos

² A discussão sobre o lugar atribuído às famílias nas avaliações psicológicas vem sendo objeto de reflexão e de crítica pelo Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A esse respeito ver, por exemplo, MACHADO, A. M. *Reinventando a Avaliação Psicológica*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

diante da condução de casos graves, sem recursos adequados (dois exemplos comuns: manter funcionando serviços de saúde sem material, medicamentos básicos ou equipe profissional completa, e ausência de rede de apoio para encaminhamento dos casos).

Enquanto isso, minha opção teórica pela psicanálise consolidava-se e ajudava-me não apenas na condução dos casos atendidos como a pensar essas questões mais gerais vividas no contexto profissional. Essa teoria do funcionamento mental humano fundamenta-se na noção de inconsciente e do conflito tão inevitável quanto imprescindível entre os vários desejos, impulsos e necessidades que todos nós possuímos. Administrar esses conflitos, suportar as frustrações, criar possibilidades menos dolorosas e mais satisfatórias de relação consigo e com os outros são um desafio constante a que nenhum dos seres humanos consegue escapar. Lidar com a realidade ao nosso redor, desenvolvendo a capacidade de pensar sobre ela, pressupõe o adiamento ou mesmo o abandono de muitos dos desejos que pulsam dentro de nós (ver, por exemplo: FREUD, 1911/1980, 1930/1980 e BION, 1962/1994).

Assim, parecia-me que havia uma forte ligação entre os sentimentos ambivalentes e as angústias que o profissional experimentava no contato com os pacientes e suas famílias e o modo como lidava com essas pessoas. Em outras palavras, entendia que aquelas atitudes de impaciência, desconsideração e culpabilização pelas famílias tinham raízes em outros lugares: nos sentimentos de impotência, frustração, insegurança e desamparo – dentre tantos outros possíveis - vividos e nem sempre percebidos pelos profissionais.

Entrar em contato com qualquer dor, física ou mental, é difícil e demanda condições para tanto. Sabemos, por exemplo, que diante de uma dor física muito forte, nosso organismo muitas vezes perde a consciência ou mesmo esquece o ocorrido como forma de proteger-nos do sofrimento. Da mesma forma, diante da possibilidade de entrar em contato com uma dor mental intensa, mecanismos de defesa entram em ação para proteger-nos de algo que nossa mente ainda

não tem condições de enfrentar de outra forma. Resumidamente, as nossas opções de agir dividem-se em duas direções básicas: enfrentar ou fugir do contato com aquilo que causa dor e desconforto, sendo essa última alternativa a mais imediata. Assim, seguindo a opção de fuga diante de um conflito, dois mecanismos tornam-se muito comuns: o esvaziamento ou a evitação das experiências que podem mobilizar sentimentos indesejáveis e insuportáveis e o deslocamento deles para outras situações ou outras pessoas.

No primeiro caso, voltando ao contexto dos serviços de saúde, acontecia a repetição ou automatização de procedimentos que, enquanto pareciam perder o sentido, formavam uma barreira à crítica e ao sofrimento. Por exemplo: as filas para marcação de consultas e exames tornavam-se um aglomerado humano confuso e pouco eficaz; inscrições em livros de fila de espera que acabavam perdidos por entre arquivos; os avisos e cartazes pela Unidade³ que muitas vezes mais confundiam do que informavam; e ainda um jeito de falar entre os profissionais e com a população que procurava aqueles serviços, menos para atender e cuidar do que para afastar e evitar o contato. Quando algum de nós tentava refletir sobre esse quadro, rapidamente surgiam, em coro, resistências e justificativas de que não adiantava mudar, que as coisas eram, e sempre tinham sido, assim mesmo.

O segundo mecanismo leva à sedimentação de idéias preconceituosas, como no exemplo das famílias consideradas incapazes de compreender as orientações médicas. Os sentimentos de impotência do profissional (como as angústias de se fazer compreender pelo outro) eram deslocados para as famílias o que gerava certo alívio às dúvidas e limites dos próprios profissionais. Ao lançarmos o foco da luz sobre as impotências e limitações do e no outro, imediatamente as nossas próprias são ofuscadas. O resultado disso era a formação de uma barreira invisível entre, de um lado, os profissionais detentores do saber sobre a doença e sobre o outro e afastados de suas

³ Refiro-me aos equipamentos de saúde em geral e não apenas às Unidades Básicas de Saúde.

dúvidas. Do outro lado, os pacientes e suas famílias que, fixados no lugar de incapazes, impotentes e ignorantes, permaneciam depositários de todas as angústias ligadas à doença e ao tratamento. O seguinte trecho da psicanalista Melanie Klein descreve com clareza essa dinâmica:

Somos inclinados a atribuir a outras pessoas – em certo sentido colocar dentro delas – algumas de nossas próprias emoções e pensamentos, e é óbvio que a natureza amistosa ou hostil dessa projeção dependerá de quão equilibrados ou perseguidos estejamos. (...) Se a projeção é predominantemente hostil, ficam prejudicadas a empatia verdadeira e a capacidade de compreender os outros. (...) Se o interjogo entre introjeção e projeção não for dominado por hostilidade ou dependência excessiva e for bem equilibrado, o mundo interno se torna enriquecido e melhoram as relações com o mundo externo (KLEIN, 1959/1991, p.286).

Felizmente, essa situação não era a única: muitos de nós tentávamos encontrar maneiras de estabelecer um contato mais próximo, real e “equilibrado” com aqueles que nos procuravam. Houve, também, momentos de união entre alguns profissionais, com algumas conquistas e mudanças.

Acredito que as condições relatadas não impediram, nem impedem, o desenvolvimento de trabalhos sérios, comprometidos, respeitosos e úteis aos pacientes. Mais ainda, que é não apenas necessário, mas possível desenvolvermos estratégias de enfrentamento daquilo que nos angustia e faz sofrer. Quero salientar, entretanto, o custo enorme pago por profissionais e pacientes nessa dinâmica e a necessidade de ampliarmos nossa consciência sobre ela como condição para mudarmos as relações estabelecidas.

Quando passei a atuar mais regularmente no contexto educação, encontrei situações que me pareceram bastante semelhantes a essas já antigas conhecidas na clínica. Percebia o professor vivendo igualmente sentimentos de impotência, angústia e desamparo no seu fazer diário. Passei a indagar-me se, diante das famílias dos alunos, ocorreriam reações e atitudes semelhantes às daquelas dos profissionais da saúde.

Desde o tempo da graduação mantive laços com o universo escolar: fui professora em um projeto de educação complementar, ministrei palestras em escolas e discuti diversos casos em atendimento com professores e diretores. No entanto foram nos últimos cinco anos que meus

contatos com a escola vieram intensificando-se, tanto profissionalmente, em trabalhos de psicologia escolar, como pessoalmente, tornando-me mãe. Relatarei, a seguir, três experiências significativas e embrionárias do presente trabalho.

Em uma escola particular paulistana, com uma proposta pedagógica comprometida com o construtivismo, presenciei uma efervescência contagiante entre os profissionais. Valorizando a formação continuada dos professores, esta se efetivava através de supervisões individuais, reuniões com todo o grupo de professores, leituras sistemáticas, incentivo a cursos e apresentação de trabalhos. Uma escola viva, com alunos envolvidos e questionadores, ensinando por meio de projetos, com especial valorização da expressão artística em variadas formas: música, teatro, artes plásticas, dança etc... No entanto, quando o assunto envolvia as famílias dos alunos surgia um discreto, mas perceptível, mal-estar. Não tanto quando se falava do contato individualizado com cada pai. Mas era nos comentários sobre as reuniões de pais que emergia um certo desconforto e ouviam-se queixas. Elas eram basicamente de dois tipos. O primeiro grupo de queixas referia-se ao contato propriamente dito com os familiares. Professores tensos frente a certos grupos de pais, segundo eles, difíceis, que exigiam cada vez mais da escola, mas não davam muito valor ao trabalho realizado. Diziam que, mesmo não sendo a maioria, esses pais tumultuavam reuniões, ou nem compareciam, parecendo ignorar a escola, que se sentia sobrecarregada e sozinha diante da tarefa de educar os alunos. Enfim, ressentiam-se da falta de colaboração e de trocas com os pais.

O segundo tipo de queixas dizia respeito à relação com a equipe técnica da escola. Alguns professores sentiam-se mal por não poderem fazer reuniões de pais sozinhos, já que sempre havia um membro da equipe da escola, direção ou coordenação, junto com eles. A justificativa era de que esse membro da equipe estaria ali para dar esclarecimentos caso houvesse questionamento pelos pais de algum item relativo à administração da escola. No entanto, alguns professores pareciam sentir-se não suficientemente respaldados pela equipe, vigiados até, enfraquecendo-se frente ao grupo de pais. Mesmo não havendo a oportunidade

na época de aprofundar a investigação sobre essa situação, surpreendeu-me o que parecia uma contradição. Por que, em meio a uma proposta pedagógica consistente e que claramente valorizava o desenvolvimento profissional do professor, este não podia relacionar-se autonomamente com os pais? Parecia haver uma distância considerável entre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos e o manejo da relação com os pais. Era justamente no momento do contato com o grupo de pais que a tensão, as queixas e as dificuldades surgiam: aparecia aí uma nota desafinada ou fora do compasso.

A segunda experiência ocorreu em outra escola particular paulistana de ensino tradicional. Possuía uma estrutura bem equipada e diferia da escola anterior em termos de espaço físico, número de alunos e orientação pedagógica - sob influência montessoriana. De orientação católica, era comprometida com valores humanos de cuidado, amor e respeito ao próximo. No entanto, apesar de haver um discurso de valorização das famílias e da importância de sua participação na vida escolar, uma situação chamou-me a atenção: para minha surpresa, não eram feitas reuniões com o grupo de pais. No chamado dia de reunião de pais, o professor ficava disponível durante um período letivo para conversar individualmente com os que desejassem: esse procedimento repetia-se desde a educação infantil até o ensino médio. Eu me indagava: que sentido o contato com as famílias parecia ter para essa escola, ao privilegiar encontros individualizados? Apenas uma possível prestação de contas a cada família sobre a respectiva criança? Que temores o contato com um grupo de pais poderia gerar? Haveria despreparo dos professores para essa tarefa? Havia um contraste entre o discurso de solidariedade e respeito entre as crianças e a ausência de contato com e entre os pais. Curiosamente, numa outra escola semelhante a essa, a orientadora contou que, durante um certo período, haviam suspenso deliberadamente as reuniões com os pais, pois estes criavam muito tumulto e pressionavam os professores que se sentiam acuados e com medo.

Numa Escola Municipal de Educação Infantil⁴ paulistana, presenciei situações diferentes,

⁴ É importante destacar que essa experiência ocorreu antes da realização da pesquisa de mestrado e que a EMEI a que me refiro não participou da nossa investigação.

mas complementares sobre as relações com as famílias. Mediante um pedido explícito dessa escola de ajuda profissional para melhorar o contato com as famílias realizamos palestras e reuniões em pequenos grupos com os pais. Foi surpreendente que vários deles, ao avaliarem os nossos encontros, realçaram o fato positivo de estarem podendo conhecer e saber o nome dos pais dos colegas dos filhos: e nós estávamos em Outubro! Os pais relataram que nas reuniões regulares com o professor, falava-se do aproveitamento geral das crianças, entregava-se eventualmente um relatório e mantinha-se uma postura em que a escola falava e eles ouviam. A equipe técnica queixava-se de que muitos pais eram ignorantes, despreparados e inconvenientes, atrapalhando o dia-a-dia da escola; de que as famílias eram desestruturadas emocionalmente e com poucas condições de oferecer uma boa educação aos filhos. Tudo isso imerso num discurso fechado de uma escola que não tinha dúvidas sobre o que estava relatando, de quem sabia ‘a verdade’ sobre aquilo que afirmava. No entanto eu me indagava em que medida a escola realmente conhecia os pais dos seus alunos?

A psicanálise mostra-nos que a possibilidade de os seres humanos desenvolverem sua capacidade para pensar está diretamente ligada, antes depende de fato, da sua capacidade para tolerar as frustrações, ou, em outras palavras, o desconhecido. Suportando as ansiedades a ele associadas, sem, entretanto, fugir dele ou destruí-lo de alguma forma. Uma forma de destruição do desconhecido e, portanto, de atrofiar a capacidade de pensar é justamente a arrogância: “na personalidade em que predominam os instintos de vida, o orgulho se converte em respeito a si mesmo; predominando os instintos de morte, o orgulho se transforma em arrogância” (BION, 1967/1994, p.101). Esse “respeito a si mesmo” implica respeito aos próprios limites, aos limites do conhecimento, o que pressupõe o respeito à realidade que se estende aos outros com quem nos relacionamos. Portanto, quando nós, educadores e psicólogos, nos postamos com arrogância diante de uma situação de nossa prática, como no exemplo acima, imbuídos da verdade sobre

nossos alunos ou pacientes e suas famílias, afastamo-nos da possibilidade real de conhecê-los.

Como contraponto às situações descritas até aqui, durante essas experiências presenciei muitos momentos junto a educadores e outros profissionais ligados à educação em que o desejo de construir uma relação de efetiva colaboração com as famílias era evidente e mobilizava a todos. Não se conformavam com a distância que diziam estar crescendo nessa relação: buscavam caminhos alternativos. No entanto, quando as discussões voltavam-se para as situações concretas e complexas da prática cotidiana a maioria dizia-se perdida e sozinha e mostrava-se ávida por mais espaços de trocas de experiências com colegas.

Assim, algumas hipóteses começaram a tomar forma e a direcionar-me para a pesquisa acadêmica. Que o encontro entre os profissionais da educação (como os da saúde) e as famílias mobilizava sentimentos intensos e conflituosos interferindo na qualidade da relação estabelecida entre eles. Que pensamentos e motivações inconscientes, portanto não percebidos, por parte da própria escola poderiam estar reforçando indiretamente suas queixas e alimentando atitudes preconceituosas. E que, se assim fosse, buscar reconhecer e explicitar esse movimento tornava-se essencial para uma aproximação mais efetiva entre essas duas instituições. Desconfiava que, assim como nos serviços de saúde, deveria haver nas escolas procedimentos e práticas que perdiam o sentido específico e adquiriam a função principal de afastar os profissionais do contato com conflitos e angústias. Dentre várias práticas escolares possíveis, meu interesse foi atraído pelas reuniões de pais: por investigar mais de perto como são realizadas atualmente e em que medida elas podem estar contribuindo para favorecer ou dificultar o contato entre escolas e famílias.

Foi motivada por essas inquietações que, em Fevereiro de 2003, iniciei o Mestrado no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano dessa instituição. O passo seguinte, diante de um tema tão amplo e complexo como o da relação entre famílias e escolas, foi a definição dos recortes teóricos e metodológicos que formaram os alicerces das nossas investigações.

A partir daqui, através do abandono da primeira pessoa do singular, marco o início do percurso acadêmico construído com o apoio de tantas pessoas e principalmente do acompanhamento afetuoso, constante e fecundo do meu orientador, professor Lino de Macedo.

Iniciaremos o próximo capítulo destacando alguns aspectos sobre os dois conceitos centrais da nossa pesquisa: família e escola, para em seguida abordarmos mais especificamente as relações entre elas.

CAPÍTULO 1 – DELINEAMENTOS TEÓRICOS

1. Alguns significados de família e de escola

Num clássico estudo sobre infância e família, Ariès (1978) mostra-nos como essas duas realidades, tiveram seus significados construídos socialmente e de maneira articulada. Sabemos, é claro, que sempre houve crianças na humanidade, mas nem por isso pensava-se nelas de uma maneira específica e particular como é comum na atualidade.

Quando conseguiam sobreviver às altas taxas de mortalidade, as crianças já eram introduzidas no mundo adulto, onde aprendiam os modos de ser e de agir em sociedade. As casas permaneciam abertas aos outros, com muitas festas e visitas, não havendo o sentido nem a importância que damos hoje à vida íntima ou privada.

Nessas existências densas e coletivas, não havia lugar para o setor privado. A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade. Os mitos, como o do amor cortês (ou precioso), desprezavam o casamento, enquanto as realidades como a aprendizagem das crianças afrouxavam o laço afetivo entre os pais e filhos. (ARIÈS, 1978, p.275)

Tais laços afrouxavam na medida em que era pelo convívio fora da família, pela convivência com os adultos em geral, que a criança adquiria não apenas os valores, os conhecimentos e os ofícios que deveria saber, mas, também, era onde as trocas afetivas se davam. As famílias conjugais diluíam-se nesse meio coletivo.

O autor descreve através de fartos exemplos das artes plásticas e de documentos variados, o movimento progressivo pelo qual a infância começa a ser notada pelos adultos, despertando-lhes dois sentimentos complementares

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos e dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. (ARIÈS, 1978, p.163)

Isto é, à medida que um certo tipo de afeição dos adultos pelas crianças (a “paparicação”) começa a existir no seio das famílias, instâncias sociais exteriores a elas começam a interferir e normatizar esse afeto, por meio de regras morais. Podemos, então, considerar que historicamente ocorre um processo insidioso e crescente de associação entre os afetos potencialmente prejudiciais gerados no interior das famílias e a necessidade de sua racionalização e controle por meio de educadores melhor capacitados. Surge no século XVII a noção de criança bem educada, que era afastada do convívio espontâneo com a família e com a sociedade e que passava a ser acolhida pelas escolas. Nesse contexto moralizador tanto das crianças como das famílias, a escola moderna assume contornos que irão acompanhá-la até os nossos dias. “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres, e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”. (ARIÈS, 1978, p.11).

A separação por idades e pela condição social dos alunos irá instalar-se ao longo dos séculos seguintes, assim como a preocupação com a disciplina gradativamente vai transformar-se numa característica importante da escola moderna, envolvendo também as famílias.

O surgimento da infância impulsiona uma nova configuração das relações familiares. Se, até por volta do século XVII, a família tinha propósitos dirigidos principalmente à sobrevivência dos membros e à proteção do patrimônio ou mesmo da honra, a partir desse momento começa a ser construída uma intimidade e uma privacidade antes inexistentes. “Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. (...) A criança havia assumido um lugar central dentro da família”. (ARIÈS, 1978, p.164). Esta começa a ser responsabilizada pela orientação e pela saúde de suas crianças e por encaminhá-las àqueles que lhes ministrariam a educação correta e necessária. Torna-se imperativo preservar e disciplinar a infância, concebida à época como frágil e inocente segundo forte influência do cristianismo.

Assim, as famílias começam a se diferenciar e a se separar de uma sociedade constituída

até então por vínculos mais densos e significativos. O espaço da convivência pública é pulverizado pelo fortalecimento das relações de privacidade constituídas no interior dos lares. O seguinte trecho do mesmo autor faz uma bela síntese desses elementos: “A família tornou-se um lugar de *uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos*, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação” (ARIÈS, 1978, p.11, grifo do autor).

Enquanto um projeto social tendo como uma de suas bases a moralização dos indivíduos, a escola a partir do século XVIII fundamenta-se na propagação de princípios universais. Veremos, mais adiante, como as relações entre escola e família na atualidade impõem um grande desafio para essa escola, nascida sob os ideais modernos (de igualdade, de semelhança, da norma e da exclusão do que não pertence à norma) ao pressioná-la a incluir em seu projeto educativo a desigualdade e a diversidade (o que foge e é estranho à norma).

O estudo a que nos referimos até aqui contribui para lançar luz sobre aspectos importantes das relações entre infância e sociedade, mas não o tomamos como ‘a única’ verdade, ou como retrato ‘da’ história. O que significaria reduzir e generalizar processos sociais em si mesmos bem mais complexos - como a constituição e o significado da família, por exemplo. Tendo isto em mente, acrescentemos outros olhares às transformações ocorridas mais recentemente nas famílias.

Em um livro recente sobre a “desordem” da família atual, a historiadora e psicanalista francesa Roudinesco (2003) adota como eixo de seu estudo os significados e o lugar ocupado pela sexualidade e pela autoridade dentro e fora dessa instituição, como vemos no trecho abaixo:

Baseada durante séculos na soberania do poder divino do pai, a família ocidental foi desafiada, no século XVIII, pela irrupção do feminino. Foi então que se transformou, com o advento da burguesia, em uma célula biológica que concedia lugar central à maternidade. A nova ordem familiar conseguiu represar a ameaça que esta irrupção do feminino representava à custa do questionamento do antigo poder patriarcal. A partir do declínio deste (...) esboçou-se um processo de emancipação que permitiu às mulheres afirmar sua diferença, às crianças serem olhadas como sujeito e aos invertidos se “normalizarem”. (ROUDINESCO, 2003, p.11).

Segundo ela, a valorização da maternidade e o questionamento do poder patriarcal criam condições para o nascimento da criança enquanto sujeito. Fica claro, também, que, concomitante à delimitação do modelo de família, desenvolvem-se os conceitos de inversão e do que estaria fora da família ou da norma.

A base do conceito universal de família sempre foi a união entre dois sexos, dando origem a uma aliança (entre cônjuges) e uma filiação (entre pais e filhos). No entanto, além da diferença anatômica entre os sexos a família humana sustenta-se em um outro princípio igualmente fundamental e que promove sua inserção no mundo do simbólico e, portanto, da cultura: a proibição do incesto. Conclui a autora que a família pode ser considerada duplamente universal, uma vez que associa um fato de cultura, construído pela sociedade, a um fato da natureza, inscrito nas leis da reprodução biológica. Ela amplifica o olhar sobre essa questão ao destacar o desejo e as reivindicações de casais homossexuais de constituírem legalmente uma família, forçando sua inclusão sob uma norma que sempre insistiu em mantê-los excluídos. A diferença entre os sexos já não é uma base tão sólida e inquestionável como antes. Torna-se premente reconsiderarmos os alicerces sobre os quais se constroem as relações familiares e o modo como nós as vemos.

Roudinesco caracteriza três períodos na evolução da família: família tradicional (até século XVII), família moderna (entre século XVIII e meados do século XX) e a família contemporânea ou pós-moderna (iniciada após 1960). Um dos aspectos destacados é a mudança de uma família a princípio enraizada em uma ordem de mundo imutável e submetida a uma autoridade patriarcal (pura transposição do poder divino) para uma outra, fundamentada no casamento (constituído pelo amor romântico, com reciprocidade de afetos e desejos entre os cônjuges). Neste momento, a educação dos filhos torna-se um dever da família, e a questão da autoridade passa a ser dividida entre pais e mães e entre pais e Estado. No período seguinte, uma transformação essencial da família contemporânea é a valorização da intimidade e a relativização da duração do vínculo conjugal.

É interessante perceber que quando a relação de aliança entre os cônjuges toma o centro da família se estabelece, segundo nosso entendimento, uma tensão inevitável entre ela e as relações de filiação. Estas, também constitutivas das famílias, não comportam a mesma “duração relativa” que a relação de aliança: de alguma forma elas impõem um movimento contrário, pois se caminham para uma crescente fluidez, aquelas criam raízes e estabelecem compromissos senão por toda, pelo menos por uma grande parte vida.

Vale frisar que falar de família no singular ou empreender tentativas de tipificá-la são ações que podem nos ajudar em alguma medida a navegar por um terreno tão múltiplo e incerto sem naufragarmos. No entanto, a sua diversidade real é sempre maior do que qualquer modelo e sempre nos escapa em sua totalidade.

Nesse sentido, em nosso meio, destacamos a crítica feita por Corrêa (1981) ao uso tradicionalmente feito do modelo da “família patriarcal brasileira” como um padrão dominante e exclusivo dentro do estudo das formas de organização familiar no Brasil. Alerta a autora que

A “família patriarcal” pode ter existido, e seu papel ter sido extremamente importante, apenas não existiu sozinha, nem comandou do alto da varanda da casa grande o processo total de formação da sociedade brasileira. (...) O conceito de “família patriarcal” como tem sido utilizado até agora, achata as diferenças, comprimindo-as até caberem todas num mesmo molde que é então utilizado como ponto central de referência quando se fala de família no Brasil. (CORRÊA, 1981, p.25)

Aponta que esse tipo de família relacionava-se a uma parte da população que vivia nos engenhos ou grandes fazendas, talvez a minoria, dentro de uma “sociedade multifacetada, móvel, flexível e dispersa” (CORRÊA, 1981, p.22) sustentada por uma grande variedade de modos de organização social e econômica, como: cultivo de tabaco, de algodão e indústria extrativa entre outras. Embora minoritário, ele adquire estatuto de ordem, desqualificando quaisquer outras formas de união como anormais, operando-se uma “clivagem (...) entre o núcleo familiar onde imperava o patriarca e uma massa anônima totalmente entregue ao reino da natureza, sem qualquer norma cultural a regê-la” (CORRÊA, 1981, p.23).

A autora insiste que alimentar a idéia de que a sociedade brasileira se formou pela expansão de um único tipo de família significa negarmos “a existência de uma tensão permanente entre os impositores de uma ordem pré-definida e aqueles que resistem cotidianamente”(CORRÊA, 1981, p.35). Imposição disciplinadora da visão de mundo e da linguagem de um grupo social afinado em grande parte com o Estado português e com a Igreja. Finaliza seu texto dirigindo as mesmas ressalvas a outro modelo, descendente direto do rural patriarcal: a família conjugal urbana moderna. A esse respeito, Mello (1992) chama nossa atenção para um tipo de organização comum em um bairro popular da periferia paulistana que denomina: “aglomerados familiares” (MELLO, 1992, p.124). Mesclando características urbanas e rurais, são formados pela reorganização de famílias migrantes e possuem laços fortes afetivos e econômicos, sustentados por práticas solidárias. A autora confronta a riqueza e a complexidade que neles encontrou, durante sua extensa pesquisa, com as referências negativas e preconceituosas feitas com freqüência às camadas mais pobres da nossa população.

Não é razoável falar-se de desorganização, com o sentido altamente estigmatizante que a palavra adquiriu na literatura educacional e psicológica, quando estamos, de fato, diante de formas diferentes de organização (Mello, 1992, p.127).

Uma historiadora que detalha a grande variabilidade e complexidade dos movimentos de enraizamento de nossa sociedade é Silva (1998), por exemplo, no livro: “História da família no Brasil colonial”. Ao longo de sua análise de três séculos de nossa história, enfocando aspectos familiares como a transmissão de patrimônio e a escolha do cônjuge para os filhos, desenha um cenário de interesses heterogêneos e muitas vezes conflitantes: como entre os primeiros mestres régios e os eclesiásticos ou entre as pressões da sociedade colonial favorável às casas de recolhimento de moças (por não encontrarem pretendentes à altura de suas filhas) e as resistências da Coroa, preocupada com a redução do número de mulheres disponíveis para povoarem suas novas terras.

Szimansky (1995) propõe uma reflexão sobre “as sistematizações do pensamento sobre família – as Teorias – e a articulação das idéias sobre família no viver cotidiano – as ‘teorias’ –

e seu papel no desenvolvimento de modelos” (SZIMANSKY, 1995, p.23). Questiona a expectativa unificadora e normatizadora que tendemos a impor às famílias plurais com que convivemos, trabalhamos e que constituímos. Instala-se uma oposição entre o modelo de família que se aproxima do discurso oficial sobre a família - “família pensada” - e os diversos arranjos familiares que observamos na realidade - “a família vivida”. Essa autora toma esses termos de empréstimo de Gomes (1988)⁵ que as define como

- A família pensada: uma união exclusiva de um homem e uma mulher, que se inicia por amor, com a esperança de que o destino lhes seja favorável e que ela seja definitiva. Um compromisso de acolhimento e cuidado para com as pessoas envolvidas e a expectativa de dar e receber afeto, principalmente em relação aos filhos. Isto, dentro de uma ordem e hierarquia estabelecida num contexto patriarcal de autoridade máxima que deve ser obedecida, a partir do modelo pai-mãe-filhos estável (GOMES, apud SZIMANSKY, 1995, p.25).

- A família vivida: Um grupo de pessoas, vivendo numa estrutura hierarquizada, que convive com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto. (GOMES, apud SZIMANSKY, 1995, p.26).

Na “família vivida” a união de casamento estável e tradicional sai do centro, a expectativa de uma relação definitiva dá lugar a uma “proposta de ligação afetiva duradoura” e mesmo mantendo-se uma estrutura hierarquizada esta não mais se prende ao poder patriarcal.

Incrementando um pouco mais a complexidade do tema família, incluímos, também, a pluralidade das dimensões cultural e étnica. Sobretudo em grandes metrópoles como São Paulo, formadas por inúmeros migrantes e imigrantes que possuem e devem poder manter diferentes costumes, crenças e valores. Dois textos que servem como exemplos são: Mello (1992), sobre a formação cultural das famílias de bairros periféricos paulistanos, e Marques (1998) que, na discussão sobre os novos rumos da educação portuguesa, apresenta projetos educativos direcionados à aproximação entre as escolas e as famílias dos alunos e ressalta que: “nas grandes cidades do litoral, em particular Lisboa, Porto, Setúbal e Leiria, verifica-se um aumento generalizado de alunos pertencentes a minorias étnicas” (MARQUES, 1998, p.10). Reconhecer essa realidade e incluí-la nas ações dos professores é, segundo o autor, central e urgente.

⁵ GOMES, H. S. R. (1988). *Um estudo sobre significados de família*. Tese de Doutorado, PUC-SP.

Todos os autores a que nos referimos mostram, sob ângulos diferentes e complementares, que família não é um conceito imutável que se concretiza em modelos prontos e únicos. E que, nas últimas décadas, estamos vivendo o aparecimento de novas configurações ou, no mínimo, elas têm se tornado mais visíveis.

Assim sendo, surgem novas questões: se as formas de aliança entre os adultos de uma família têm alcançado maior complexidade (tempos de duração mais variáveis, novos arranjos sexuais, maior diversidade cultural e racial), quais seriam os desdobramentos disso para as relações de filiação dentro das famílias? Como se dará esse processo na perspectiva das crianças? Que mudanças estarão ocorrendo com os filhos? Sem dúvida, são preocupações crescentes entre aqueles que lidam no dia-a-dia com essas mesmas crianças: os educadores⁶. Como dentro da família os contornos, as nuances, as atribuições de cada um dos seus membros estão em transformação, conseqüentemente as escolas são pressionadas a mudar também. Num exemplo: organizar comemorações relativas ao Dias das Mães e a datas religiosas, como a Páscoa, exige hoje mais atenção e criatividade por parte das escolas, pois a presença da mãe já não é uma regra e a diversificação de religiões é crescente.

Se em relação à instituição família deparamo-nos com tamanha diversidade e pisamos em solo movediço, no interior das escolas e nas discussões sobre educação a situação atual não é menos inquietadora.

Até a poucas décadas, imperou um modelo tradicional de escola, baseado na transmissão e reprodução dos saberes consagrados e conhecidos. Enquanto representante dos ideais da modernidade, a escola esteve associada a um projeto de valores e de uma sociedade em direção à ordem e à segurança. A ela cabia concretizar e perpetuar a ordem social desejada. Conforme já vimos, a escola que nós conhecemos nasceu com uma inequívoca missão disciplinadora e moralizadora.

⁶ Não é objetivo deste trabalho a análise da formação ou da história da família, nem da infância. Buscamos delinear nuances e alargar horizontes, contextualizando um dos nossos temas: família.

Num mundo construído sobre dualidades, como o certo e o errado, o normal e o anormal, os adultos, primeiro os pais e com o ingresso na escola os professores, representavam o saber inquestionável sendo sua função promover o acesso progressivo e controlado das crianças a ele. As posições eram perfeitamente definidas e excludentes entre o conhecimento (=mundo adulto) e a ignorância (=mundo infantil).

Se dermos um salto e olharmos para a escola contemporânea, veremos pelo menos dois campos onde mudanças fundamentais estão em curso: no campo do próprio conhecimento e no campo do compromisso social da escola.

O conhecimento ao longo do século passado, especialmente nas últimas décadas, passou por profundas transformações que vão desde o surgimento de novas teorias científicas, como no campo da física⁷, até as revoluções na transmissão e no acesso à informação através dos mundos digital e virtual. A velocidade da produção de novas informações e a transitoriedade e a incerteza de muitas delas exercem uma pressão crescente sobre toda a sociedade, ainda que em graus e de modos diferentes. Mais do que nunca nós, adultos, nos vemos diante de dúvidas, inseguranças e angústias. Muito do que aprendemos nos bancos escolares já foi substituído, ultrapassado. Como, então, continuarmos apresentando o mundo moderno conhecido e garantido (ao menos aparentemente) de antes às nossas crianças? E como instrumentá-las para enfrentar tão grande e incerto desconhecido?

Vemos multiplicarem-se os debates sobre a necessidade de um modelo de educação que leve em conta essa realidade. Que valorize o conhecimento como em permanente construção, revendo e amplificando o lugar do aprender e do ensinar. Saber repetir ou reter informações (quantas avaliações escolares por que passamos baseavam-se acima de tudo na memória e na reprodução de textos?) são funções que perdem força. Passam a dividir espaço com o desenvolvimento da capacidade de fazer associações e de crítica, de estabelecer relações, fazer

⁷ A “Teoria da Relatividade”, de Einstein, o “Princípio da Incerteza” de Heisenberg e a “Teoria do Caos”, impulsionada pelos estudos meteorológicos de Lorenz, exemplificam algumas dessas mudanças paradigmáticas das ciências no século XX.

inferências, adaptar o que se sabe a novas situações. Selecionar e assimilar novos conhecimentos são ferramentas cada vez mais essenciais para aqueles que lidam cotidianamente com o conhecimento, e que estão no olho desse furacão, dentre os quais: os educadores.

Ser um adulto que se disponha a ensinar tornou-se muito mais complexo, dinâmico e exigente, o que atinge em cheio o papel do professor. Identificado quase sempre apenas com o vértice do ensinar, o professor é cada vez mais confrontado com o do aprender. Pois só poderá ensinar o outro a pensar, a associar, a inferir, aquele que puder reaprender a fazer o mesmo. Passa a prevalecer o fazer junto com os alunos ao invés do fazer para os alunos. A ignorância já não é mais um atributo do outro, criança-aluno, mas uma condição de qualquer um que deseje e necessite aprender, a começar pelo professor. Como consequência vemos crescer a valorização da sua formação, tanto inicial como continuada. Cada vez mais, portanto, as instituições escolares vêm-se confrontadas com o desafio de articular novos conhecimentos com os já conhecidos; proporcionar a transmissão destes garantindo espaço e abertura para aqueles.

Além das mudanças no campo do conhecimento, incrementa-se uma outra do ponto de vista do compromisso social da escola. Cada vez mais as sociedades atuais, aqui incluída a brasileira, comprometem-se com ideais democráticos, de inclusão das diferenças nos vários contextos coletivos. Manifestações de repúdio a ações totalitárias e discriminatórias têm crescido em frequência e em número de adeptos por todo o mundo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em nível internacional, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em termos nacionais, são dois frutos conhecidos dessas demandas e conquistas.

A escola, através das diversas possibilidades de relações e pela sua função socializadora, possui um papel fundamental nesse processo de transformação social. Assim como em sua origem era rígida a divisão entre os adultos e as crianças, também o era a divisão entre os que podiam e os que não podiam aprender, entre os que, de certa forma, mereciam e os que não mereciam permanecer nas escolas. Reflexo de uma sociedade organizada a partir dos interesses das classes

sociais dominantes, a escola estruturou-se num modelo seletivo de modo que, desde sua origem, foi uma realidade de fato para poucos.

Nas últimas décadas, com o fortalecimento da democracia, recoloca-se o compromisso da escola para com todos os cidadãos. A educação torna-se um direito de todas as crianças e adolescentes, o que obriga as famílias e o Estado a garantirem a efetivação desse direito. Além do mais, o projeto de uma escola para todos, além da garantia do acesso à escolarização (o que já não é tarefa fácil num país de contrastes sociais gritantes como o nosso), deve também assegurar o direito à permanência num sistema educacional que seja de qualidade⁸.

Diante desse quadro, o professor que até então formava e era formado por um sistema de ensino direcionado a uma parcela dos alunos, sedimentada nas semelhanças sócio-econômicas e culturais dentre outras, depara-se com uma escola cada vez mais multifacetada e plural. Nesse novo contexto, em muitos momentos ele percebe a insuficiência dos seus recursos pedagógicos para lidar com a inclusão de alunos cujas realidades e necessidades são tão distantes das suas e mesmo entre si. Dentre outros, a pesquisa recente de Amaro (2004) descreve em detalhe e profundidade alguns dos desafios de uma educação inclusiva e instrumentaliza os professores com novas formas possíveis de olhar para tantas diferenças.

Mais ainda: a consolidação de um sistema educacional efetivamente inclusivo inicia-se pelos alunos, com suas diferenças de raça, gênero, condições econômicas, físicas, mentais etc, e estende-se aos seus contextos familiares. Se o aluno deve passar a ser visto pela escola de maneira integral, suas famílias são parte indissociável desse olhar. Incluir todos os alunos significa incluir todas as famílias e, também aqui, o professor se vê diante de novos desafios que demandam a construção de novas práticas.

Entrar em contato com uma situação como essa faz emergir sentimentos de impotência e de insegurança diários, que podem servir tanto de motivação para a busca de alternativas,

⁸ Sobre o tema da qualidade em educação sugerimos a leitura de dois artigos: MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO M. L. de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002; e CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 119, p. 85-112, julho/2003.

enfrentando a angústia diante do novo, como de estímulo para o apego a padrões anteriores, fortalecendo as resistências à mudança. Abraçar a continuidade da formação do professor tem sido um importante passo dado por muitos educadores e instituições de ensino no sentido do enfrentamento dessa nova e desconhecida realidade.

É, portanto, nesse mundo contemporâneo extremamente dinâmico e múltiplo, diante do qual as referências e os modelos anteriores se mostram insuficientes e enfraquecidos, que se enraíza a discussão sobre as relações entre famílias e escolas nos dias atuais.

Finalizemos esse capítulo retomando alguns pontos. Vimos que abordar o tema família através de modelos ou padrões exige a ressalva de que, mesmo nos sendo úteis para realçar ângulos e possibilitar reflexões específicas, sempre serão parciais e simplificadores diante de uma realidade complexa e cambiante. Conforme as lentes que se use para apreciá-la, certamente alguns aspectos receberão maior destaque, maior luminosidade, melhor foco do que outros. Trocando-se as lentes, outro quadro será percebido. O mesmo nós podemos estender para os estudos sobre a escola e sua relação com o conhecimento e sobre as relações entre elas e as famílias, que formam o contexto onde se insere nossa pesquisa. Um ângulo dessas relações foi destacado: que ambas instituições têm historicamente estreita proximidade com propósitos moralizantes e disciplinadores e com o estabelecimento de normas e, conseqüentemente, dos seus desvios. No próximo item discutimos alguns aspectos da relação entre escola e família que interessam ao nosso trabalho. Aspectos gerais, segundo dois textos dirigidos a educadores, e específicos: a discussão sobre educação infantil brasileira e um olhar psicanalítico sobre essa relação.

2. Relações entre famílias e escolas

Em todas as escolas citadas na Introdução⁹, junto às queixas mencionadas houve uma

⁹ O que se manteve nas duas escolas em que desenvolvemos a pesquisa.

preocupação explícita quanto à melhoria da relação com as famílias: públicas ou particulares, independente do número de alunos e da linha pedagógica adotada. Atualmente, na área da educação em geral, ouvimos um discurso freqüente que aborda a relação entre escolas e famílias pela necessidade de serem parceiras. O termo parceria sugere uma qualidade de relação que parece ser a princípio inquestionável, pois remete-nos, de imediato, a uma idéia de colaboração, de compartilhamento. No entanto, entendemos que ele demanda uma reflexão mais aprofundada: o que se entende por parceria? O que ela significa? Em que ela deve basear-se concretamente? Como viabilizá-la? Ou seja, para nós, o uso apressado dessa expressão pode camuflar um mosaico de relações muitas vezes imprecisas e conflitantes sob uma aparente clareza de sentido.

Destacamos dois textos recentes e conhecidos dos educadores brasileiros que, originários de realidades diferentes e dirigidos a propósitos diversos, enfocam as bases da relação entre escolas e famílias.

O primeiro deles é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Este documento foi elaborado para servir como “um guia de reflexão de cunho educacional dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1998, p.5). Uma referência para todos os educadores (não apenas do sistema público de ensino), contendo os princípios democráticos para a educação brasileira de acordo com a Constituição Federal de 1988. Ele se fundamenta em cinco pilares: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças; o direito da criança a brincar; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis; a socialização das crianças; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade. Ressalta que, acima de tudo, as crianças devem ter o direito de viver experiências prazerosas nas instituições educativas, preservadas de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

No primeiro volume, são abordadas as diretrizes para a parceria com as famílias: a importância do respeito e acolhimento das diferenças culturais, da inclusão do conhecimento

familiar no trabalho educativo e do estabelecimento de canais de comunicação. Elas se apóiam na compreensão de que o contato com a diversidade, além de ampliar os horizontes das crianças e do professor, forma a base para uma postura ética e democrática nas relações humanas. O documento aponta também para a importância de a escola possibilitar diferentes momentos de contato com as famílias, neles incluídas reuniões periódicas com os pais de um mesmo grupo de alunos. De modo geral, a postura da escola deve ser de abertura e é sintetizada na seguinte afirmação: “as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias” (BRASIL, 1998, p.77).

É interessante notarmos um alerta feito nesse documento de âmbito nacional, e que vai ao encontro de nossas considerações anteriores, para o perigo de reproduzirmos idéias e atitudes discriminatórias em relação às famílias, ao desconsiderarmos a diversidade de tipos presentes em nossa sociedade, tentando enquadrá-las num modelo único. Com nosso trabalho buscamos dar destaque e contribuir com essa árdua e conflituosa tarefa de “desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias”.

O segundo texto selecionado é um livro de Perrenoud (2000): “Dez Novas Competências para Ensinar”. Esse autor, dentre vários outros, reflete sobre os desafios da educação no mundo atual e das exigências que se impõem aos educadores. Nesse livro, baseado na Reforma Suíça de Educação, ele toma como guia para seus comentários um referencial de competências adotado em Genebra em 1996 para a formação contínua, de cuja elaboração ele participou.

Uma dessas competências refere-se justamente à “informar e envolver os pais” (PERRENOUD, 2000, p. 109). Mesmo acreditando que o desenvolvimento de competências pelos professores pode ajudar a criar ou a manter o diálogo com as famílias, ele reconhece e alerta para o fato de que essa relação não se reduz àquelas. Uma relação bem mais complexa que, ao se construir numa base inevitavelmente assimétrica, pode gerar com facilidade abusos

de poder por parte da escola. O eixo central dessa competência estaria na capacidade de analisar e discriminar diferenças e nuances tanto dentro do grupo de pais, como entre sua posição de professor e a dos pais. Em suas palavras: “a competência básica do professor tange a *imaginação sociológica*: os pais ocupam outra posição, têm outras preocupações, outra visão da escola, outra formação, outra experiência de vida. (concluindo mais à frente) a competência dos professores consiste em aceitar os pais *como eles são*, em sua diversidade!” (PERRENOUD, 2000, p. 117, grifo do autor).

Para esse autor tanto o conceito de competência, definida como “uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” (PERRENOUD, 2000, p. 15, grifo do autor), como a parceria entre escolas e famílias, ambas fundamentam-se num processo dinâmico que deve apoiar-se em situações reais. Sobre essa última, sintetiza:

A parceria é uma *construção permanente*, que se operará melhor se os professores aceitarem tomar essa iniciativa, sem monopolizar a discussão, dando provas de serenidade coletiva, encarnando-a em alguns espaços permanentes, admitindo uma dose de incerteza e de conflito e aceitando a necessidade de instâncias de regulação. (PERRENOUD, 2000, p.124, grifo do autor).

Dentre esses “espaços permanentes” ele inclui entrevistas individuais e reuniões de informação e de debate, que se assemelham às reuniões de pais enfocadas em nossa pesquisa.

Entendemos que esses dois textos são bons exemplos das diretrizes gerais para relações entre escolas e famílias comprometidas com a troca, o respeito mútuo, a participação recíproca, a construção da cidadania. Ambos destacam como condição básica o reconhecimento e a valorização das diferenças. No entanto, há um longo caminho a ser percorrido entre a proposição das diretrizes de um projeto educativo até sua concretização em práticas diárias, dentro das diferentes realidades das diferentes escolas. No nosso caso, a educação de crianças pequenas envolve especificidades na relação entre escolas e famílias que atravessa uma outra discussão sobre as funções da instituição de educação infantil e que apresentaremos a seguir.

2.1. Aspectos da educação infantil

A partir da década de 1970 houve, no Brasil, um crescimento da demanda por serviços de educação infantil, questão esta que despertou a atenção de pesquisadores como: Campos (1985; 1995), Kramer (1985; 1993) e Rosemberg (2003, por exemplo). O documento oficial comentado no item anterior, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é fruto dos debates e da colaboração destes e outros autores.

Segundo Campos, foram vários os fatores desse aumento: desde “justificativas calcadas na chamada ‘teoria da privação cultural’ e sua decorrente proposta pedagógica da ‘educação compensatória’” (CAMPOS, 1985, p.12), passando pela mobilização das mulheres trabalhadoras por creches, incluindo intenções preventivas movidas pelo “temor que os crescentes índices de criminalidade encontrem terreno propício na chamada ‘infância abandonada’.” (CAMPOS, 1985, p.14). Somando-se a isso as condições de pobreza de grande parte da população a quem se dirigem os serviços, o caráter assistencial ocupou desde o início lugar de destaque no atendimento prestado às crianças e famílias.

KRAMER (1985) defende que o papel social da pré-escola fundamenta-se na sua inclusão em dois todos maiores: na luta por uma escola de qualidade acessível para todos e no contexto social a que pertencem as crianças. No primeiro caso, a autora opõe-se às dicotomias frequentes entre creches e pré-escolas por um lado, e entre estas e a escola fundamental, por outro. No segundo, embora reconheça uma “evolução biopsicológica universal”, assume como imprescindível que a escola deve “*ver a criança enquanto ser social que é*” (KRAMER, 1985, p.23, grifo da autora). E que é através de sua função pedagógica que a pré-escola realiza este papel, função esta que sintetiza com as seguintes palavras:

Quando digo que a pré-escola tem um papel social, uma função pedagógica, estou me referindo, então, a um trabalho que leva em consideração a realidade, a linguagem, os

conhecimentos infantis e os ampliam, assegurando a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, estou me referindo a um trabalho que toma como ponto de partida o que a criança sabe e faz, e que, além disso, transmite o que ela ainda não conhece e sabe fazer. (KRAMER, 1985, p.24).

Dentro desse contexto recente de definição e consolidação de políticas públicas e diretrizes pedagógicas para a educação infantil, recoloquemos o foco sobre a relação entre as escolas e as famílias. Essa mesma autora (KRAMER, 1993) ao apresentar uma proposta curricular que promova uma educação de crianças de 4 a 6 anos com qualidade voltada à educação para a cidadania, reconhece que o trabalho conjunto com as famílias é um dos maiores desafios de um projeto pedagógico. Uma vez que ele reflete uma problemática social mais ampla na qual, por exemplo, as escolas reproduzem práticas autoritárias e preconceituosas, dentre as quais os julgamentos, as cobranças e as reclamações comuns em reuniões. Entende que é preciso haver um caminho de mão dupla entre escolas e famílias, no sentido de propiciar o conhecimento da realidade familiar, cultural e social, e da realidade escolar, metas, atitudes e prioridades educacionais. Exemplifica quatro situações de encontro entre elas: entrevistas, reuniões, festividades e visitas dos pais à escola. Alerta, ainda, quanto ao cuidado na escolha de temas e de tipos de dinâmicas para as reuniões, evitando “reuniões didáticas ou normativas em que se pretende ensinar os pais como cuidar de seus filhos” (KRAMER, 1993, p.102).

Em seu livro: “Educação Infantil: fundamentos e métodos”, Oliveira (2002) propõe a discussão de diversos temas teóricos e práticos, dentre os quais destacamos o tópico em que aborda a parceria com a família na educação infantil. Nele, a autora enfatiza o papel da formação inicial do profissional de educação infantil como importante obstáculo para uma maior integração com as famílias, uma vez que a “defesa de certos enfoques científicos acerca das necessidades das crianças é influenciada por uma perspectiva de classe social e ideológica” (OLIVEIRA, 2002, p.179). E acrescenta em seguida que a família espera a confirmação da escola de que “se comporta bem segundo o padrão de desenvolvimento esperado. Ela quer ser confirmada, reconhecida como boa”.

Com o sugestivo título “Encontros e desencontros em educação infantil” (MACHADO, org, 2002)¹⁰, este livro oferece um panorama interessante e atual de inquietações e debates nessa área, dividido em três temas centrais: políticas públicas, formação e atuação dos profissionais de educação infantil e o cotidiano e as concepções do fazer pedagógico. Seleccionamos um capítulo: “Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea” (HADDAD, 2002).

A autora inicia o texto denunciando uma atitude preconceituosa e velada que envolve as mães que utilizam os serviços das creches, uma vez que essas últimas se justificariam historicamente enquanto compensadoras do lugar da falta da família. Apesar das transformações sociais que têm gerado mudanças nas estruturas familiares, como a inserção irreversível da mulher no mercado de trabalho, aponta que “a naturalização do cuidado infantil como uma atribuição exclusiva da família, ou mais precisamente feminina” como um forte obstáculo à “concepção de que essa tarefa possa ser compartilhada” (HADDAD, 2002, p. 91). Assim, mesmo reconhecendo os avanços legais nesse sentido, destacando a Constituição Federal de 1988, a autora insiste que

A reestruturação dos serviços oferecidos é urgente e deve caminhar no sentido de romper polaridades tradicionalmente marcadas pela alternância entre o cuidado custodial e o enfoque escolarizante, pela ênfase ora nos direitos da família, ora nos direitos da criança e que acabam provocando cisões entre cuidar e educar, corpo e mente, família e instituição, acentuando a separação entre o ambiente educacional e a vida fora dele. (HADDAD, 2002, p.94).

Não há dúvida, portanto, que conforme o pendor da alternância desses enfoques, as relações entre as escolas de educação infantil e as famílias adquirirão diferentes contornos. Rossetti-Ferreira (1998) ressalta o lugar da Psicologia no pensamento de oposição entre os papéis da família e das instituições na educação infantil. Até recentemente a ênfase era colocada na relação mãe-bebê reforçando a idéia de que “as necessidades emocionais da criança nos primeiros anos requeriam o cuidado sempre pela mesma pessoa, idealmente a mãe” e que “a criação em instituições era aceita apenas como um *mal necessário*, para

¹⁰ Corresponde a uma coletânea de trabalhos apresentados nos I e II COPEDEs – Congressos Paulistas de Educação Infantil, ocorridos respectivamente em 1998 e 2000.

aquelas famílias que não tinham condições de assumirem sozinhas o cuidado da criança.” (ROSSETTI-FERREIRA, 1998, p.174, grifo da autora). Felizmente, ela aponta uma mudança nesse quadro:

No geral, as pesquisas demonstram que é possível um desenvolvimento sadio em contextos diversos do familiar, mesmo para crianças em seus primeiros anos de vida, desde que assegurado um atendimento de qualidade. Mas é imprescindível uma boa parceria da instituição com as famílias, ambas colaborando e respeitando uma à outra (ROSSETTI-FERREIRA, 1998, p.175)

A seguir, além das influências das diretrizes e dos pressupostos educacionais no tipo de relacionamento estabelecido com os pais dos alunos, acrescentamos um outro ângulo de observação, e que contribui para o nosso trabalho: alguns aspectos afetivos dessa relação.

O pediatra e psicanalista inglês, D. W. Winnicott defendeu, ao longo de toda sua obra, que os especialistas em desenvolvimento infantil e os profissionais que atuam com crianças deveriam atentar para o tipo de relação que estabelecem com os pais. Ele tinha clareza que esta relação é inevitavelmente conflituosa e não deve ser menosprezada em sua complexidade. Em não poucas ocasiões chegou a dizer que os profissionais e suas teorias podem não apenas ajudar, mas prejudicar a confiança da mãe¹¹, interferindo seriamente nas possibilidades de lidar com seu bebê ou sua criança. Ao longo de sua experiência profissional, mesmo diante de casos graves, sempre manteve uma postura essencialmente de respeito e valorização das mães, avesso a julgamentos e recriminações.

Não cabe aqui um levantamento extenso de suas contribuições, mas usaremos como exemplo um texto de onde extraímos dois elementos relevantes aos nossos objetivos, que se chama exatamente: “A professora, os pais e o médico” (WINNICOTT, 1936). Em primeiro lugar, ele chama a atenção para uma tendência habitual nos profissionais de culparem as mães. Questiona essa atitude como uma simplificação e desconsideração dos sentimentos ambivalentes que perpassam a relação mãe-filho, sentimentos que incluem ódio e amor intensos e interligados

¹¹ Apesar de referir-se normalmente às mães, sempre deixou claro que incluía todos os envolvidos diretamente com a vida emocional da criança em questão, os pais ou outros que ocupassem esse lugar.

e o ciúme de qualquer pessoa que assuma os cuidados de seu filho. Além disso, sabemos que quase sempre quanto menores os filhos, maiores são os medos e as inseguranças. Nesse contexto, portanto, ocorrem polarizações entre as mães consideradas boas e as más - o mesmo com relação às professoras perante os pais ou dentro de uma equipe, por exemplo - e emergem as rivalidades entre elas, em parte estimuladas também pelos filhos (vivendo, da mesma forma, conflitos dolorosos entre os sentimentos pela professora e pelos pais). No caso da educação infantil pública, objeto de nossa pesquisa, acrescenta-se o fato de que as condições de vida e de instrução são muitas vezes tão desproporcionais entre as professoras e as mães, que incrementam os conflitos e disputas em curso no nível emocional e muitas vezes inconsciente.

Um outro aspecto abordado por Winnicott e interligado ao anterior, que interessa a esse trabalho, diz respeito a uma atitude aparentemente positiva das mães e pais frente às professoras.

Nas palavras do autor:

Frequentemente, acontece de os pais acharem que quaisquer sentimentos críticos ou antagonísticos que possam ter são ilógicos, subjetivos, e conseqüência de conflitos pessoais internos, e como resultado eles colocam seus filhos sem reservas nas mãos das autoridades escolares, supondo que *as professoras são perfeitas*. Esta suposição é injustificável. Pais que não interferem porque imaginam que está tudo bem não são pais ideais, embora possam ter qualidades convenientes do ponto de vista das autoridades escolares. (WINNICOTT, 1936/1997, p.92, grifo do autor).

Quantas vezes nós, educadores e psicólogos, não nos orgulhamos de pais que reconhecem e elogiam nosso trabalho sem reservas? O quanto pode ser “conveniente” não só para o profissional como para toda uma escola, permanecer tranqüilamente nessa posição sustentada pelas projeções e idealizações dos pais? Mais uma vez, consideramos que as diferenças entre professores e pais de uma escola pública brasileira, com sua história de preconceitos e atitudes discriminatórias (como vimos, por exemplo, em MELLO, 1992, e SZYMANSKI, 1995) podem servir de combustível para essa situação emocional.

Concluindo, nesse item nós apontamos duas dimensões do trabalho na educação infantil que influenciam as maneiras como se estruturam as relações entre as escolas e as famílias: as

diretrizes pedagógicas (e o modo como combinam funções assistenciais e pedagógicas) e a dimensão afetiva (os sentimentos em jogo e a forma de professores e pais lidarem com eles).

2.2. Contribuições do construtivismo

Para realizar nosso estudo recorreremos a algumas noções centrais do construtivismo piagetiano que se mostraram produtivas em duas direções, relacionadas e não excludentes. A primeira delas, e que desenvolveremos a seguir, contribui para a reflexão sobre a qualidade da relação entre escolas e famílias. A segunda refere-se à fundamentação metodológica da própria pesquisa, e que será abordada no respectivo capítulo.

Entendemos que a relação entre escolas e famílias deve ter como base o conceito de interdependência. Jean Piaget interessou-se pela epistemologia, pelo estudo dos processos de conhecimento pelos indivíduos e pelas sociedades (o conhecimento científico). Mais do que isso, formulou uma epistemologia genética, isto é, preocupada com a gênese e com a construção do conhecimento (PIAGET, 1967). Um dos modelos propostos pelo construtivismo para o conhecimento é a equação: “ $S \leftrightarrow O$ ”. Sendo “S” o sujeito do conhecimento e “O” o objeto a ser conhecido, “ \leftrightarrow ” representa a relação entre eles. Por meio de ações sobre o mundo, o sujeito conhece os objetos, sendo ao mesmo tempo modificado por eles. Isto é, assim como os objetos são sempre assimilados através dos esquemas do sujeito, também este sofre contínuas mudanças, na medida em que necessita acomodar seus esquemas aos novos objetos. Portanto, para Piaget, toda construção, toda ação e, assim também, toda relação de conhecimento, fundamenta-se em diferentes combinações entre os processos de assimilação e de acomodação. Ele considera a interação constante entre sujeito e objeto como pré-condição para o conhecimento, daí ser representada por uma seta com duas direções unindo esses dois elementos. Uma forma de

qualificar essa relação é através da noção de interdependência, que se constitui pelas seguintes propriedades: irredutibilidade, complementaridade e indissociabilidade. A seguir, essas três faces serão detalhadas através do tema do nosso estudo. Pois, assim como Macedo discute em seu livro “Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?” (MACEDO, 2005), nós consideramos que a construção de uma relação de cooperação entre escolas e famílias deve sustentar-se em uma relação de interdependência.

Irredutibilidade: consideramos famílias e escola enquanto partes irredutíveis (ou seja, insubstituíveis) de um todo, ou melhor, do sistema: a educação das crianças. Em função do reconhecimento das diferenças entre elas, ou melhor, das especificidades de cada uma frente à educação das crianças (a um só tempo alunos e filhos) elas se tornam irredutíveis. A relação entre famílias e escolas surge, portanto, como uma resultante dessa irredutibilidade, a qual as impele a serem parceiras.

Complementaridade: entendemos a família e escola enquanto complementares. Na complementaridade, algo de mim só se realiza, se completa, no e pelo outro. Isto é, a escola só se completa enquanto instituição voltada ao ensino com o respaldo e a ação das famílias, que levam seus filhos para serem seus alunos. E a família, enquanto parte de uma sociedade, valoriza determinados saberes, valores e atitudes que são transmitidos às futuras gerações por meio das instituições escolares. Assim, o desejo de que seus filhos consigam inserir-se na sociedade, sendo aceitos por ela, para nela progredirem, só se completa com a participação das escolas nesse processo. A família depende da escola para realizar-se nessa direção, uma vez que esta compartilha desse mesmo objetivo rumo à cidadania.

Indissociabilidade. Ambas são hoje em dia indissociáveis dentro do sistema formado pela relação entre escolas e famílias. A escola é, e sempre foi, intrinsecamente ligada à família. Não apenas no sentido elementar de que é a da família que provêm os futuros alunos, mas também

porque ela surgiu com o objetivo de garantir uma educação que não era suprida pela família (surgiu condicionada à família, ou melhor, a um modelo de família que foi sendo moldado, também com ajuda da escola, dentro de valores de determinadas classes sociais).

Já a família, não foi sempre indissociável da escola. Como vimos com Ariès (1978), vivia-se, até um passado de poucos séculos, na família, na sociedade, e mesmo no mundo do trabalho sem necessariamente ter-se tornado aluno: a família existia sem a escola. Historicamente, essa situação vem mudando. Como resultado de transformações sociais rumo à democracia e à cidadania, possuímos uma legislação que determina que a escola seja para todos. Assim, da mesma forma que o Estado deve garantir esse direito, das famílias é cobrado que garantam a permanência dos filhos nas escolas. Hoje, portanto, a família é indissociável da escola, ela não tem sua existência social plena separada dela (haja vista, por exemplo, a fiscalização dos Conselhos Tutelares, para afiançar essa indissociabilidade). Um outro aspecto da indissociabilidade ganha força em função da atual organização econômica e social que torna possível (quando é um desejo) e às vezes obriga (quando é uma necessidade) o acesso crescente das mulheres ao mercado de trabalho. Passando a depender cada vez mais das escolas para essa realização. Para a família contemporânea manter-se incluída na sociedade, produtiva, cidadã, ela precisa das instituições escolares.

Macedo (2005), inspirado em Piaget, utiliza como eixo de suas reflexões sobre os fundamentos para uma educação inclusiva as duas lógicas do aprender: a lógica da exclusão (ou lógica de classes) e a lógica da inclusão (ou de relações). Como veremos logo mais, elas complementam nosso olhar para a relação de interdependência entre família e escola.

O princípio da lógica de classes é a classificação: através de um critério pré-definido, classifica-se, organiza-se e separa-se a realidade entre os que possuem e os que não possuem tal critério. Os elementos do conjunto obtido tornam-se equivalentes segundo esse critério, portanto redutíveis e substituíveis entre si. O que importa são as igualdades e uns elementos “são” na

medida em que simultaneamente outros “não são” segundo tal critério. A lógica que domina as ações é a da exclusão do que está fora do critério estabelecido e da inclusão do que estiver dentro dele. Só se inclui após realizar a exclusão do que não seja equivalente.

Pensar e agir nessa lógica exclusiva têm funções importantes na nossa vida. Classificar é uma operação mental fundamental do processo de conhecimento, ela nos possibilita estabelecer conceitos, apreender e operar a realidade. Fazer listas, reconhecer conjuntos e agrupamentos, estabelecer relações de quantidade são exemplos decorrentes da aquisição da lógica de classes por qualquer um de nós. Em nossas relações diárias, excluimos pessoas constantemente, e incluimos outras.

Na escola tradicional e seletiva, o ensino seguia prioritariamente, ainda que nem sempre de maneira explícita, essa lógica de classes: a separação entre os alunos que aprendiam e os que não conseguiam; os que eram avaliados, classificados, como dentro dos critérios para passar de ano e os excluídos, que repetiam; os que permaneciam na escola e os que a abandonavam (ou eram expulsos dela). Seguindo os mesmos critérios, a escola relacionava-se com as famílias, isto é, sua preocupação concentrava-se naquelas dos alunos que permaneciam na escola, não se importando com as dos excluídos.

Na lógica da inclusão, a compreensão ocorre segundo a consideração simultânea dos elementos em um sistema, relacionados entre si. Como o centro está na relação, os dois termos ou elementos com que estamos operando são inseparáveis. Por exemplo, realizar a operação de acomodar determinados objetos em caixas significa poder relacionar suas formas e volumes simultaneamente às formas e volumes das caixas disponíveis. Não basta, para essa tarefa, reconhecer isoladamente o que é uma caixa e o que pertence ao grupo de objetos, isto é, perceber as semelhanças que formam os dois grupos tanto de objetos como de caixas. É necessário que sejam consideradas simultaneamente as diferenças entre os elementos de cada conjunto (cada objeto e cada caixa) e sua relação uns com os outros. Essas diferenças são e devem ser consideradas conjuntamente: os objetos nesse caso não são substituíveis. É uma lógica inclusiva porque o que importa é incluir todos os elementos sem que fique algum de fora.

Em sistemas de relações sociais, como a família e a escola, o papel de cada membro corresponde às relações que estabelece com os outros: ser mãe só é possível se houver um filho, mesmo que ausente, ser professor só faz sentido em relação a alunos, ainda que virtuais. “Portanto, na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns em relação a outros de diversos modos” (MACEDO, 2004, p.22). Professor e aluno, e cada um destes com os demais, definem-se reciprocamente num jogo diário de posições e, acrescentamos, de desejos e de expectativas mútuas. Um jogo semelhante acontece entre professores e pais. O aluno que apresenta limitações ou dificuldades maiores para aprender tem muito a dizer sobre o professor e seus colegas. A reclamação de um pai pode gerar importantes reflexões sobre, por exemplo, a organização da rotina escolar.

Na lógica da inclusão, portanto, o que ocorre é uma relação de interdependência, na qual os elementos são sempre: complementares, irreduzíveis e indissociáveis. E como mostramos acima¹², no atual sistema de ensino brasileiro, que tem a inclusão e o convívio com a diferença como condições para a cidadania, esse desafio expande-se forçosamente em direção às famílias: uma vez que todas elas passam a ser objeto de atenção das escolas.

Uma outra maneira de vermos as relações entre as escolas e as famílias - que não contradiz, mas integra o que dissemos sobre interdependência - é considerá-las enquanto construção. Mas quais os eixos fundamentais de uma construção? Para o construtivismo piagetiano toda construção pressupõe a articulação de três perspectivas complementares e interligadas. São elas: 1) a coordenação de pontos de vista (aspecto sincrônico), 2) a realização de um percurso, o desenrolar de uma história (aspecto diacrônico) e 3) a atribuição de significados (aspecto do valor).

Se pensarmos em qualquer construção (de uma casa, de um casamento, de uma dissertação, de uma pesquisa...), mesmo sem termos consciência, ela sempre se concretiza pela articulação entre esses três

¹² No item sobre “Relações entre famílias e escolas”, fizemos alguns comentários sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998).

níveis. Utilizemos a construção de uma casa como exemplo. 1) Verificar as possibilidades do solo, dos recursos técnicos e financeiros existentes, as necessidades dos diferentes moradores: são elementos que precisam ser ponderados num projeto. São pontos de vista que devem ser considerados a todo o momento, simultaneamente. 2) A seqüência da colocação de pisos, azulejos, canos e peças de louça, da pintura, das instalações elétricas em um banheiro não é indiferente em termos do resultado pretendido (da meta) e do tempo disponível. Considerar a sucessão das etapas em que um percurso está sendo realizado é tarefa elementar. 3) Atribuição de valor: o significado, a empolgação e, portanto os investimentos, de uma construção variam enormemente entre as pessoas e em diferentes fases da vida. O significado de uma casa irá se alterar se, por exemplo, durante a obra, o casal separar-se ou se o capital disponível sofrer uma redução por conta de uma demissão repentina. Mais ainda: apresentá-las em separado só é possível teoricamente, pois na prática essas perspectivas são interdependentes: a mudança em uma sempre interfere nas outras duas.

Considerar a relação entre escolas e famílias como construção é enxergá-la pela intersecção desses três eixos: como um projeto construído ao longo do tempo, a partir da coordenação de perspectivas diversas e que não segue um único modelo ou padrão, pois depende dos valores e significados que lhe são atribuídos pelos seus artífices.

Em nossa pesquisa nós os utilizamos como orientadores do foco sobre o nosso objeto de estudo: consideramos uma reunião de pais como uma construção onde, mesmo sem se dar conta, aqueles de que dela participam estão coordenando pontos de vista, realizando um percurso e atribuindo-lhe significações. Isso será retomado na Capítulo 2 sobre a Metodologia.

3. Os dois recortes da pesquisa

Qualquer estudo sobre a relação entre famílias e escolas, irá se deparar, como vimos até aqui, com um tema bastante amplo podendo ser olhado de vários ângulos e sob diversas lentes.

Consideramos a escola e a família dois sistemas complexos. Mas o que seriam sistemas e por quê complexos? Recorremos a conceitos trabalhados por García (2002) para abordar essas questões.

Com suas palavras: “o termo sistema é utilizado aqui, em sentido estrito, como uma totalidade com propriedades que não são simplesmente um agregado das propriedades de seus elementos” (GARCÍA, 2002, p.53). Ou seja, uma casa, uma escola ou família são algo mais do que a soma das partes que as constituem. Podemos exemplificar alguns elementos desses sistemas através de dois recortes: dos seus diferentes componentes e dos níveis de interação entre eles (afetivo, econômico, sociológico etc...).

Mas há sistemas como uma casa em que persiste certa autonomia entre suas partes de maneira que algumas podem ser modificadas sem necessariamente alterarem as demais. São chamados de sistemas decomponíveis. Já aqueles considerados “complexos” ou semidecomponíveis, como a escola e a família, “são sistemas constituídos por processos determinados pela confluência de múltiplos fatores que interagem de tal maneira que não se pode separá-los” (GARCÍA, 2002, p.55).

O desafio para o pesquisador será estabelecer recortes significativos e representativos do sistema que pretende estudar. Assim, o trabalho de sua pesquisa consistirá em construir um sistema que “significa *escolher* os elementos abstraídos do material e identificar (ou seja, *inferir*) um certo número de relações entre esse conjunto de elementos” (GARCÍA, 2002, p.57, grifo do autor). Podemos decompor essa afirmação em dois momentos, ou dois níveis de interpretação, de qualquer pesquisa. A escolha dos elementos de uma investigação já envolve uma atribuição de significados, o que configura o primeiro nível de interpretação por parte do pesquisador: os dados empíricos tornam-se observáveis. As duas primeiras partes dessa dissertação (Introdução e Metodologia) contemplam exatamente as escolhas teórico-metodológicas que fizemos.

O segundo nível de interpretação, quando o pesquisador “identifica relações entre esse

conjunto de elementos” é o que construímos ao longo da pesquisa, e que compõe as Capítulos 3 e 4, respectivamente dos Resultados e da Discussão.

Assim, diante dos dois sistemas complexos família e escola, escolhemos investigar o sistema também complexo formado pelas relações entre elas. Em seguida qualificamos essas relações como de interdependência, iluminada pelos elementos teóricos apresentados. Ajustando mais ainda o foco de nossas lentes, selecionamos dois recortes: um relacionado ao contexto educacional escolhido, a saber, a educação infantil (mais especificamente Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs¹³), e o outro recorte referente a um momento específico das relações entre essas duas instituições: as reuniões de pais.

3.1 Educação infantil

O termo escola é bastante múltiplo e abrangente. Inclui desde instituições voltadas ao cuidado e educação de crianças de poucos meses até instituições de ensino superior ou outras dirigidas à alfabetização de adultos, abrangendo faixas etárias e objetivos bastante diversos. Em cada caso, há diferenças significativas como nas metas e nas atividades desenvolvidas.

O nosso estudo, ao focar as relações entre escolas e famílias na educação infantil¹⁴, põe em primeiro plano certas particularidades. Algumas delas já foram apreciadas nesse trabalho¹⁵, a saber: as diretrizes pedagógicas (e o modo como combinam funções assistenciais e pedagógicas) e a dimensão afetiva (os sentimentos em jogo e a forma de professores e pais lidarem com eles). Dizendo de outra forma: as características educacionais em muitos momentos próximas aos cuidados familiares ou maternos (não por acaso as escolas para essa faixa etária já foram

¹³ Ao longo do texto daremos preferência ao uso da forma abreviada.

¹⁴ A educação infantil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Artigo 208: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos”.

¹⁵ Ver o item anterior: “Aspectos da educação infantil”.

denominadas “escolas maternas”) criam condições especiais de contato entre essas duas instituições. Situação que tende a se intensificar hoje em dia com o aumento do tempo que as crianças pequenas ficam sob os cuidados das escolas de educação infantil (atingindo doze horas diárias, bem mais do que o tempo com as próprias famílias).

Há, inclusive, um debate recorrente a respeito das diferenças e das aproximações entre a educação familiar e a escolar na faixa de zero a seis anos (GEIS, 1994; HADDAD, 1989; MERISSE, 1996; MACHADO, 2003; NASCIMENTO, 2003 entre outros). Esse debate possui um desdobramento dentro das próprias escolas quanto às especificidades do trabalho desenvolvido em creches e em pré-escolas: se mais próximo ao cuidar ou ao educar. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) está estabelecida essa divisão da educação infantil em dois momentos:

“Artigo 30: A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas para crianças de quatro a seis anos.¹⁶”

Na prática não é simples estabelecer as fronteiras entre essas instituições educativas para além da faixa etária. Há um entendimento que à medida que as crianças crescem, as características pedagógicas ganham importância e aquelas relacionadas a cuidados físicos, diminuem. A nossa pesquisa enfocou o segundo desses dois momentos, a faixa etária de 4 a 6 anos, que, no município de São Paulo, é atendido pelas EMEIs. Nesse contexto, vale destacar dois questionamentos dirigidos ao termo ‘pré-escola’: por sugerir uma primazia educacional do ensino após a primeira série, como se só então tivesse início a escola; por aludir a um sentido preparatório, como se a função maior do ensino às crianças pequenas fosse prepará-las para a escola fundamental, desconsiderando as especificidades da educação infantil em si mesma.

De qualquer modo, tanto creches como pré-escolas vêm buscando a profissionalização da

¹⁶ Rossetti-Ferreira (1998), comentando esse artigo, destaca que ao diferenciar os termos por faixa etária tenta-se romper com uma prática usual e preconceituosa que costuma associar os termos creche e pré-escola à diferentes classes sociais.

educação infantil, onde no passado recente eram mais marcantes as características de recreação, informalidade e assistencialismo. Um marco importante desse esforço encontra-se no Artigo 21, da mesma LDB, em que a educação de crianças pequenas foi incluída no sistema básico de ensino:

“Artigo 21. A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.”

Ainda na mesma Lei, o Artigo 29 estabelece que as finalidades educativas para essa faixa etária estão intrinsecamente ligadas à educação familiar: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, *complementando a ação da família* e da comunidade. (grifo nosso)”

Um outro aspecto específico da educação infantil e que reforça a relevância de estudos nessa área é que, por ser o início da escolarização, marca também o início da relação entre as famílias e a escola: uma relação longa, que como tantas outras, depende em boa parte dos alicerces formados pelas primeiras experiências.

Por fim, uma constatação reforçou nossa opção por esse recorte. A expressiva maioria das pesquisas acadêmicas recentes voltadas à relação entre família e escola tem focado o ensino fundamental (SILVA, 1995; RIBEIRO, 2000; PEREZ, 2000; OLIVEIRA, 2000; FRAIMAN, 1998; FRELLER, 2000 entre outros). Dentre as teses relacionadas à educação infantil, encontramos alguns estudos relacionados ao trabalho desenvolvido em creches (HADDAD, 1989; GEIS, 1994; MONÇÃO, 1999; NASCIMENTO, 2003), mas em nossa pesquisa bibliográfica não encontramos nenhum abordando especificamente a faixa etária de 4 a 6 anos, como é o caso das duas escolas pesquisadas por nós. No item da revisão bibliográfica comentaremos mais detidamente alguns desses trabalhos.

3.2 Reunião de pais

Passemos, então, ao segundo recorte da pesquisa: o foco nas reuniões de pais.

A multiplicidade que envolve o nosso tema pode ser verificada também nas diversas maneiras e nos vários momentos da rotina escolar em que escola e família se encontram. Listamos a seguir algumas dessas possibilidades: conversas informais no portão da escola, entrevistas individuais com as famílias, reuniões e palestras dirigidas a todos os pais da escola, reuniões com grupos de pais, reuniões do Conselho de Escola e da APM¹⁷, festividades e apresentações diversas de cunho recreativo ou cultural. Diante desse quadro, nossa escolha por estudar as reuniões de pais partiu de três pontos. Antes de apresentá-los, porém, faz-se necessário delimitar melhor nosso objeto de estudo. Consideramos reuniões de pais aquelas desenvolvidas regularmente pelo corpo técnico da escola (diretores, coordenadores e professores) que se dirigem a todos os pais de alunos e subdividem-se normalmente em dois tipos: uma reunião geral (feita no início do ano letivo) e as reuniões bimestrais ao longo do ano.

Escolhemos essas reuniões por serem atividades regulares previstas no calendário de todas as escolas. Isto é, elas configuram um procedimento instituído e legitimado tradicionalmente por qualquer escola, independente se pública ou privada, do número de alunos ou classe social a que pertencem. O que as torna um instrumento com grande abrangência: uma atividade com que todas as escolas, todos os professores e todas as famílias têm que lidar. Nas escolas públicas a sua ocorrência é determinada por editais públicos. No caso da administração municipal paulistana, verificamos que neles apenas a quantidade anual de reuniões de pais é definida - são quatro - não havendo referência a nenhum outro aspecto, como objetivos ou estratégias para sua condução.

Um segundo aspecto, comentado no início da Introdução, também chamou nossa atenção. Constatamos que entre as escolas há grande variedade de atividades desenvolvidas sob o mesmo nome de

¹⁷ Associação de Pais e Mestres.

reuniões de pais. Algumas chamam de horário de reunião de pais um espaço na agenda do professor, no qual recebe espontânea e individualmente os pais; outras fazem reuniões de pais necessariamente com a presença da direção e da coordenação das escolas, além do professor; outras, por fim, realizam reuniões com os pais de uma mesma sala e o respectivo professor. A frequência das reuniões também chegava a variar de duas a cinco por ano letivo. Pareceu-nos que o fato de as reuniões de pais manterem-se a princípio como uma unanimidade no cronograma regular das escolas, adquirindo do ponto de vista prático características tão diversificadas, tornava-as um interessante objeto de estudo. Por conta dessa variedade, um dos nossos objetivos foi conhecer como são feitas as reuniões de pais nas escolas pesquisadas.

Por fim, entendemos que, sem negar a importância de a escola multiplicar as ocasiões de contato com as famílias, o encontro entre professor e o grupo dos pais de seus alunos pode ser potencialmente contributivo para a efetivação da parceria entre as escolas e as famílias. Nesse sentido, observar, descrever e analisar reuniões de pais, inferindo possíveis indicadores de uma relação de interdependência entre as duas instituições, constituíram finalidades de nossas investigações.

Ao definirmos o recorte das reuniões de pais, passamos a considerar enquanto famílias ou pais, para efeito de nosso trabalho, aquelas pessoas que perante as escolas estudadas assumiam, dentre outras, a responsabilidade pelo acompanhamento da vida escolar daqueles alunos, comparecendo às respectivas reuniões. Mesmo não sendo obrigatoriamente seus pais ou suas mães (apesar de que, na grande maioria, os genitores cumprem essa função).

Finalizando a apresentação dos dois recortes da pesquisa, queremos resgatar uma importante consideração. Mesmo entendendo que estaremos estudando, de forma genérica e indissociável, o tema mais abrangente das relações entre famílias e escolas, os dois recortes mencionados (a opção pela Educação Infantil – mais especificamente EMEIs - e pelas reuniões de pais) oferecem uma aproximação circunscrita e parcial sobre esse tema. Retomando a metáfora das lentes, se fossem outras as escolhidas, os elementos observados certamente se alterariam.

Assim, uma vez definidos os elementos teóricos que nos acompanharam e os nossos dois recortes, apresentaremos abaixo o resultado de nossa busca por interlocutores na bibliografia recente.

4. Revisão bibliográfica: buscando interlocutores

Nesse item, retomaremos alguns dos trabalhos citados até aqui, acrescentando outros, apresentando esses interlocutores.

Ao pesquisar a literatura sobre família, sobre escola ou sobre as relações entre elas deparamo-nos com um grande desafio: selecionar dentre tantos, os trabalhos mais próximos e pertinentes aos recortes de nossa pesquisa. A qual se caracteriza por analisar e refletir sobre o papel que as reuniões de pais têm ou podem vir a ter na relação entre escolas e famílias, mais especificamente em escolas de educação infantil, tendo como pano de fundo o questionamento sobre que tipos de relações tem sido estabelecida entre essas duas instituições.

Foi um tanto surpreendente que, apesar de ouvirmos, no nosso dia-a-dia, reiterados comentários sobre a relevância e pertinência de um estudo enfocando a relação entre família e escola, este era um tema pouco estudado diretamente. Os estudos acadêmicos envolvendo escolas em sua grande maioria priorizavam aspectos didáticos ou curriculares e relatos de experiências docentes articulados com elementos teóricos referentes a grandes autores como Vygotsky, Piaget, Wallon. Poucos tratavam especificamente da relação entre família e escola, menos ainda sobre as reuniões de pais.

Nossa busca por interlocutores seguiu, assim, dois caminhos paralelos: um enfocando teses e dissertações e o segundo, dirigido a trabalhos publicados em livros e revistas nacionais. Manteremos essa organização ao longo do capítulo.

Pesquisas acadêmicas

Iniciamos pelas pesquisas acadêmicas mais recentes, que pudessem ao mesmo tempo discutir questões semelhantes às do nosso estudo como também apresentar possibilidades metodológicas. Isto é, poderíamos conhecer idéias de colegas pesquisadores e as propostas de abordagem escolhidas por eles. Seleccionamos, então, oito trabalhos entre teses e dissertações.

Iniciamos com a dissertação de Fraiman (1998) sobre “A importância da participação dos pais na educação escolar”. Psicólogo e orientador educacional, o autor faz articulações entre questionamentos de sua prática profissional e um levantamento bibliográfico de artigos, principalmente internacionais, sobre a importância do envolvimento dos pais com as escolas. Não tendo desenvolvido uma pesquisa de campo propriamente, ilustra o trabalho com situações vividas ou testemunhadas no cotidiano de uma escola particular dirigida à comunidade judaica. Abordando a educação de maneira geral desde a infantil até o nível médio, afirma que há um aumento assustador do distanciamento entre as duas instituições neste último estágio, em que ele próprio atua. Ao longo do texto, faz uma persistente apologia da necessidade de valorização da família nos dias atuais, especialmente pelas escolas. Apesar de diferenças importantes, como na metodologia adotada, consideramos a importância desse trabalho principalmente por representar o ponto de vista de alguém que trabalha em uma escola diariamente com pais e que considera, nesse sentido como nós, ser importante e necessário melhorar uma relação marcada por um “acordo de silêncio” (FRAIMAN, 1998, p.47) entre famílias e escolas.

Comentaremos a seguir duas teses, uma de doutorado e outra de livre-docência, que enfocam respectivamente a indisciplina escolar e a patologização do cotidiano escolar. Ambas promovem um olhar crítico sobre as escolas e as diversas maneiras mais ou menos explícitas de perpetuação, nelas e por elas, de preconceitos sociais, sendo a família um alvo por excelência de discriminações

e culpabilizações. As autoras dão prosseguimento, a nosso ver ampliando de modo contundente, à discussão sobre as raízes sócio-econômicas e os efeitos do fracasso escolar na história da educação brasileira iniciada por Patto (1990) com o livro: “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”.

Vemos, por exemplo, que Collares (1994) - em sua tese de livre-docência: “O Cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas” - ao enumerar as causas atribuídas pelas escolas ao fracasso escolar de seus alunos, aponta como a segunda categoria mais freqüente (e que foram citadas por todos os diretores e professores ouvidos em sua pesquisa) aquelas centradas na família. Em suas palavras

A imagem que diretores e professores tem em mente ao se referirem às famílias de seus alunos, revela, acima de tudo, seu *aprisionamento a uma concepção idealizada de família*. A família que aparentam ter como padrão é abstrata, fruto de construções ideológicas das quais nem têm consciência. (...) continua-se a pensar em termos de um padrão de “família normal” (COLLARES, 1994, p.141, grifo nosso).

Mais adiante ela afirma que não se trata de desconsiderar a influência que a família, por exemplo, através do alcoolismo de um de seus membros, exerce sobre a saúde emocional e eventualmente sobre o rendimento escolar de algum dos filhos, mas que “o que está sendo destacado é o caráter de ultra-generalização, em um discurso que fala genericamente de todos” (COLLARES, 1994, p.143).

Indo além da questão das causas do fracasso escolar, a autora questiona uma queixa comum nas escolas e que coincide com nossas considerações anteriores: da pequena ou da não-participação das famílias nas escolas, mormente nas reuniões de pais. Ela analisa um convite subliminar existente por trás daqueles que solicitam o comparecimento a essas reuniões: um convite à submissão às regras da escola. Mantendo a sua linha de crítica às práticas escolares sustentadas por determinantes ideológicos de relações de poder entre classes sociais, afirma que as escolas esperam dos pais uma confirmação e um acatamento de suas propostas e estão pouco abertos, de fato, a sugestões e questionamentos. “Nesse ideário, participar é fazer o que a escola

pede” (COLLARES, 1994, p.147). Se fossem considerados os significados desse outro convite, refletir sobre a não-participação nas reuniões passaria a implicar a escola, retirando o peso exclusivo da falta depositado sobre as famílias. Entretanto, a autora afirma que raramente se pergunta aos pais porque não foram às reuniões ou porque não assinaram os bilhetes que a escola lhes enviou, pois essas atitudes dos pais cumprem o papel de confirmar a idéia do quanto são desinteressados pelos filhos e, portanto, pela escola.

Freller (2000), em sua tese de doutorado, “Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo”, apresenta-nos uma narrativa bastante rica sobre suas vivências como psicóloga escolar no dia-a-dia de escolas públicas de ensino fundamental. Entrelaça o relato de situações práticas com suas próprias emoções e com reflexões mais amplas sobre, dentre outras, o lugar e o papel do psicólogo numa escola. Dedicou um de seus capítulos exatamente ao tema do trabalho com os pais, em que relata sua participação em algumas reuniões de pais e as discussões posteriores com a equipe da escola.

Mais uma vez constato que a ausência de diálogo na escola, além de expressar uma dificuldade e um temor por parte dos professores e da direção, que pressentem a possibilidade de acirrar conflitos e tensões, é uma estratégia para manter controle da situação e manter também os pais no lugar de usuários passivos e submissos, que devem aceitar, compactuar, e não criar problemas. As reuniões sempre iguais já fazem parte da rotina institucional e todos sabem desempenhar muito bem seus papéis. A pauta nunca é discutida. É sempre o mesmo ritual, insatisfatório e monótono para todos, mas, pelo menos, pouco ameaçador. Para que inovar? Os riscos podem ser enormes (FRELLER, 2000, p.97).

Apontando que também os professores sentem medo e sofrem exclusões no dia-a-dia da escola - por exemplo, nas reuniões com a direção - a autora evita uma visão polarizada ou simplificadora da relação entre professores e pais. Nesse sentido, prossegue o capítulo enumerando os temores que esse encontro desperta nos professores, entendendo as reuniões de pais como momentos catalisadores desses sentimentos. Busca desta forma compreender, sem com isso justificar, o porquê da manutenção do distanciamento que nelas se observa.

Medos que os pais usurpem o lugar dos educadores e dominem a escola (...) de serem questionados sobre uma determinada atitude e não saberem como justificá-la (...) da ignorância e da violência dos pais, identificados como marginais e perigosos (...) de envolver-se emocionalmente com os problemas que enfrentam e sentir-se triste e impotente por não conseguirem resolvê-los. (FRELLER, 2000, p.97).

Embora constatare muitas resistências em mudar esse quadro, a autora não desanima e persiste defendendo em vários dos seus encontros com professores e diretores a possibilidade de uma melhoria na relação com as famílias a partir de um enfrentamento das dificuldades e dos sentimentos em jogo. Ela nos relata que presencia, timidamente, algumas aberturas ao longo de sua pesquisa-ação.

Avançamos um pouco, mas, como sugere um diretor, seria interessante dedicar todos os HTPCs do ano para discutir as reuniões de pais. O tema é capaz de aglutinar a maior parte das questões que permeiam as práticas escolares. O lugar dos pais, o papel do educador, os vínculos afetivos, as angústias persecutórias, a escola excludente, e assim por diante, tudo isso deve ser muito bem ventilado. (FRELLER, 2000, p.99).

Assim como a autora, ao optarmos pelas reuniões de pais como um dos nossos recortes, entendemos que elas merecem uma maior atenção por parte das escolas em função dos diversos significados e do enorme potencial transformador que possuem, sem com isso simplificarmos as dificuldades e os desafios que nos impõem. Acreditamos poder contribuir com essa dissertação para enfrentar e “ventilar”, como nos propõe a autora, algumas questões relevantes sobre essas reuniões.

Os trabalhos de Collares (1994) e Freller (2000), além de ilustrarem e discutirem ângulos importantes da relação entre as escolas, especialmente públicas, e as famílias motivaram-nos a seguir em frente ao acentuarem a relevância, a necessidade e a urgência de se aprofundarem reflexões sobre esse tema, ainda que reforçando sua complexidade. No nosso caso, por exemplo, entendemos que o contexto da educação infantil impõe particularidades que não foram objeto de estudo dessas autoras.

O terceiro grupo de pesquisas que comentaremos é composto por três dissertações. Ainda que elas também não tenham focado a educação infantil, pois todas abordaram o ensino fundamental, ofereceram-nos contribuições valiosas.

Ribeiro (2000) desenvolveu sua pesquisa em 10 escolas estaduais, municipais e particulares de ensino fundamental de Porto Velho (RO), traçando um panorama das relações entre famílias e escolas naquela capital. Por meio de entrevistas com o corpo técnico pedagógico, professores e pais, constatou que nas reuniões, nem os professores, nem os pais mostraram-se interessados

em discutir aspectos do trabalho pedagógico e que a participação das famílias se reduz quase exclusivamente a contribuições materiais, nas escolas públicas, e à supervisão de tarefas escolares, nas particulares. Mesmo considerando o movimento de algumas escolas para facilitar o acesso das famílias às reuniões de pais, mudando o dia da semana e os horários, a autora aponta uma falta de clareza, tanto das escolas como dos pais, sobre como incrementar a participação das famílias nas mesmas, pois afirma “que os professores quando se referem aos pais, geralmente não os vêem como parceiros” (RIBEIRO, 2000, p.107).

Em sua pesquisa de mestrado, Perez (2000) analisa as representações sociais de professores, alunos e pais de uma escola de ensino fundamental do interior paulista. Utiliza procedimentos semelhantes aos nossos na estruturação do trabalho de campo: entrevistas, observações do cotidiano escolar, incluindo reuniões de pais, e análise de registros escolares. Constata que, de modo geral, as representações de pais e professores apontam para uma valorização da escola, como detentora do saber, e uma desvalorização das famílias, vistas como desestruturadas, carente de recursos materiais e culturais e incapazes de cumprir adequadamente seu papel de educadora. Constatando subjacente às duas instituições um intenso mecanismo de idealização, a diferença fundamental é que, no caso das escolas, elas são vistas como coincidindo com o modelo idealizado, ao passo de que as famílias são reiteradamente desqualificadas e culpabilizadas por não corresponderem ao modelo de família ideal: de família nuclear. Prossegue a autora considerando que

Por sua vez, essas representações negativas da família pela escola são determinantes para um distanciamento dessas instituições, já que como a escola está descrente da atuação da família procura distanciar-se de qualquer discussão ou resolução dos problemas com o grupo familiar. (PEREZ, 2000, p.74).

Essa relação de distanciamento entre escola e famílias desdobra-se nas reuniões de pais observadas pela autora, cuja dinâmica limitava-se à apresentação formal de alguns aspectos positivos do trabalho da professora, e de aspectos negativos relacionados ao desempenho dos alunos. Ainda sobre esse assunto lamenta que “as reuniões de pais, que constituem o único espaço formal da relação entre os pais e professores, mostraram-se como um encontro em que

os responsáveis da família limitavam-se a ouvir e raramente tinham espaço para expor suas opiniões (PEREZ, 2000, p.137).”

Oliveira (2000) percorre um caminho teórico e metodológico diferente dos outros autores, ao propor uma leitura das relações entre uma escola cooperativa paulistana e as famílias, fundamentada pela Psicologia Institucional. Assim, ao analisar o discurso de 15 sujeitos (8 professores e 7 pais) enfatiza um nítido movimento de tensão e confronto entre essas duas instituições. Mais do que isso, ela aponta uma possível confusão ou mesmo inversão de papéis entre elas:

O saber parece não rondar mais a escola e a função moral parece não ser mais função da família. Neste impasse de objetivação de funções, verifica-se uma extensa dilatação nos âmbitos de atuação, especialmente nos da escola, a qual, como num processo de osmose, passa a ocupar os perímetros internos da família, assumindo a educação moral. (...) Ao assumir o papel de reparadora do que foi mal feito pela família, a escola passa a configurar-se como um apêndice desta instituição (OLIVEIRA, 2000, p.140).

Como consequência, a escola descaracteriza-se e distancia-se de seu compromisso com o conhecimento intelectual estreitando sua ligação “a um conhecimento cujo eixo é basicamente formativo: de ordem moral e de atitudes” (OLIVEIRA, 2000, p.143).

A autora aponta dois movimentos aparentemente antagônicos, mas de certa forma complementares no sentido de impedir o contato real entre as duas instituições. Por um lado, a idéia de uma desejável proximidade total entre escola e famílias (“a escola ideal é a que está em fusão total, em uma quase simbiose com a família”, OLIVEIRA, 2000, p.93) e, por outro, a idéia de um necessário afastamento entre elas: “a franca e clara afirmação de que é preciso uma boa distância, um bom espaço de afastamento entre pais e professores parece representar a condição básica para o funcionamento de uma escola cooperativa” (OLIVEIRA, 2000, p.144).

Os dois últimos trabalhos acadêmicos que trataremos enfocam a educação infantil, sendo que ambas as autoras estudaram o contexto das creches públicas. Apesar de reconhecermos que o trabalho em creches possui especificidades que não coincidem com a realidade das EMEIs, há

semelhanças importantes pois nos dois casos a relação com as famílias envolve de alguma forma questões relativas ao cuidado e à educação de crianças pequenas.

O primeiro deles refere-se a uma pesquisa de campo realizada em duas creches municipais paulistanas e intitulada “Subalternidade ou parceria? Um estudo das representações sociais sobre a participação das famílias nas creches” (MONÇÃO, 1999). Com o objetivo de identificar e compreender as representações sociais sobre a participação das famílias nas creches, a autora entrevistou funcionárias e mães, num total de doze sujeitos, e analisou os dados à luz de documentos oficiais referentes a creches e de literatura sobre Educação Infantil.

Em seus resultados destaca o fato de cada uma das creches representar as duas tendências históricas encontradas nos documentos oficiais. A Creche-1, caracterizada por representações de “‘segundo lar’, ‘substituta materna’, ‘espaço de guarda’” (MONÇÃO, 1999, p.141) corresponde à perspectiva assistencialista e higienista sobre o trabalho das creches que caracteriza os documentos oficiais até o final da década de 1970. Essa forma de ver a creche, conclui a autora, “acaba estimulando um ambiente comparativo e conflitivo estabelecido entre creche e família e dificultando a clareza de papéis” (MONÇÃO, 1999, p.137). Na Creche-2, o que predomina são representações do caráter educativo do trabalho na creche, sendo que essa concepção da instituição como “um espaço educacional, que tanto favorece o desenvolvimento da criança quanto atende às necessidades das famílias, encontra-se nos documentos a partir da década de 1980 e expressa também as reflexões contemporâneas de educação infantil no plano nacional e internacional (MONÇÃO, 1999, p.141).”

Outros aspectos presentes em ambas instituições pesquisadas interessam ao nosso trabalho por enfocarem mais de perto a relação com as famílias. Todas as mães entrevistadas supervalorizaram o atendimento oferecido na creche e paralelamente atribuíram a ele um sentido de favor à população carente. A autora reúne as representações sobre a participação das famílias

nas creches em três categorias: como forma de suprir a falta de recursos humanos e materiais da creche; como uma forma de ensinar as mães a cuidar e educar os filhos; como processo de informação sobre o trabalho desenvolvido na creche.

Monção (1999) conclui que no processo de construção de uma parceria cidadã é necessário considerar as contradições, conflitos e dilemas existentes entre as creches e as famílias, de modo que se possa distanciá-la do modelo de subalternidade cujas raízes históricas são ainda bastante presentes.

Com interesse semelhante de analisar e discutir o papel das creches, Geis (1994) conclui alguns anos antes sua tese de doutorado: “Criar ou educar crianças? Estudo das representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche”. Por hora, destacamos desse extenso trabalho as quatro concepções que, segundo a autora, dão sustentação à ambigüidade existente nesse tipo de instituição entre cuidar de crianças ou trabalhar com crianças: creche como instituição de guarda; creche como família substituta: o mito do amor materno; creche como instituição disciplinadora; creche como instituição educativa: educar – tarefa para especialistas.

Livros e artigos nacionais

Uma segunda fonte nacional de pesquisa foram livros ou artigos em revistas de educação, psicologia e educação infantil que abordassem a relação entre família e escola e, quando possível, enfocassem as reuniões de pais. A literatura sobre educação e especialmente educação infantil mostrou-se bastante numerosa, mas novamente encontramos pouco destaque à relação com as famílias. Não que ela não seja mencionada, sendo inclusive aclamada por muitos autores como essencial para a construção de uma escola democrática e cidadã. O fato é que poucas páginas são destinadas a esse tema, em meio a questões gerenciais, curriculares e relativas ao fazer cotidiano. Vamos aos textos, novamente dispostos em grupos.

Destacamos inicialmente dois artigos, escritos por duas professoras universitárias dedicadas a pensar e pesquisar as dificuldades, os conflitos e as possibilidades de encontro entre famílias e escolas. São eles: “Relação família e escola: continuidade e descontinuidade no processo educativo” (GOMES, 1995) e “Encontros e desencontros na relação família-escola” (SZYMANSKY, 1997).

Gomes (1995) afirma que, do ponto de vista da Psicologia Social, a Educação Infantil é entendida como um processo único e contínuo. No entanto, aponta que, no dia-a-dia, muitas vezes “a criança é tratada como se nascesse na escola. Não há, de fato, estabelecimento de relações entre a sua aprendizagem anterior, no ambiente doméstico, e a atual, na Escola” (GOMES, 1995, p.90). Essa descontinuidade entre educação familiar e escolar seria negativa. Ao mesmo tempo, a autora defende que, para uma conciliação e aproximação entre escola e família, temos que considerar o aspecto positivo da descontinuidade (nesse caso, “descontinuidade formal”, de objetivos e práticas educativas). E é exatamente em função da descontinuidade que se justifica “a existência de modalidades educativas diversas. Sem ruptura, sem descontinuidade demonstrar-se-ia a possibilidade de apenas uma agência educativa dar conta sozinha, de todo processo de preparação do homem para a vida social, inclusive para o trabalho. (GOMES, 1995, p.88)”

Complementando essa autora, Szimansky aprofunda as especificidades da ação educativa da escola e da família quando afirma, por exemplo, que: “professora alguma tem de dar ‘carinho maternal’ para seus alunos. Amor, respeito, confiança, sim, como professora e membro adulto da sociedade” (SZIMANSKY, 1997, p.216). Entende que os conflitos entre elas “podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de integração e comunicação subjacentes aos modelos educativos” (SZIMANSKY, 1997, p.218). O caminho para implementar a participação das famílias na escola e desta na vida da comunidade, dependeria, portanto, de se enfrentar e refletir sobre as diferenças, de um “(re) conhecimento mútuo. (...) 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” (SZIMANSKY, 1997, p.221).

Especificamente voltados aos fazeres da educação infantil, citamos os textos a que recorreremos e que já foram comentados anteriormente¹⁸: Campos (1985; 1995), Kramer (1985; 1993), Rosemberg (2003), Rossetti-Ferreira (1998), Oliveira (2002) e Haddad (2002).

Por fim, comentaremos três trabalhos que abrangem especificamente o tema das reuniões de pais, sendo dois livros e um artigo. Com diferentes pontos de partida e de chegada, todos sugerem propostas aos professores para uma melhor condução das reuniões de pais, tidas como ineficientes e desinteressantes. No livro “Reuniões de pais: sofrimento ou prazer?” (ALTHON, ESSLE e STROBER, 1998) as autoras relatam a experiência de um curso prático com professores, enfocando vários momentos dessas reuniões, do planejamento à recepção dos pais e escolha de temas. Fundamentadas numa proposta construtivista, as atividades realizadas e descritas no livro valorizam o fazer, ou seja, as experiências concretas do professor como mediadoras das discussões. Provocar a reflexão sobre a prática, o enfrentamento das dificuldades e a criatividade dos professores formam o eixo mantido pelas autoras.

Um outro livro pesquisado, “Propostas para reuniões de pais”, de Galuzzi (2004), parte das experiências da autora como orientadora educacional por vários anos em um colégio de orientação religiosa da capital paulista. Bastante rico em sugestões práticas, como lista de temas e modelos de convites, o livro consiste de um manual de procedimentos e atividades. Apesar do detalhamento apresentado e também por isso, o seu formato de manual pode levar, a nosso ver, a uma simplificação dos intensos conflitos, expectativas e relações de poder que subjazem às relações entre professores e pais. Entendemos que focalizar o encontro da escola com as famílias na questão do uso mais eficiente de técnicas e estratégias pode contribuir para enfatizar a dicotomia

¹⁸ Referimo-nos ao item: “Aspectos da educação infantil”.

tão presente em nossa sociedade entre aqueles que sabem (no caso, os professores) e os que não sabem (no caso, as famílias). Vimos questionamentos semelhantes aos nossos em Collares (1994), Monção (1999) e Freller (2000).

Por fim, o artigo “Escola-Família: iniciando um diálogo” (PINTO e GOLDBACH, 1990) é fruto de uma experiência de assessoria em psicologia escolar a instituições públicas de ensino fundamental da capital fluminense. As suas duas partes contemplam uma reflexão crítica das relações entre escolas e famílias, à luz do fracasso escolar, e a narrativa do trabalho desenvolvido com uma equipe de professores de uma classe de alfabetização. Os autores finalizam o artigo com a discussão da experiência de um modelo de reuniões de pais mais participativo. O objetivo central do estudo foi “a problematização e o confronto da instituição com os múltiplos e contraditórios ‘olhares’ que ela tem de si mesma e de sua clientela” (PINTO e GOLDBACH, 1990, p.108). Afirmam os autores que

Ao lado de uma visão estereotipada e preconceituosa em relação aos pais, o estudo revelou a existência de mecanismos que servem à perpetuação de um modelo onde estes seguem sendo vistos como acomodados e desinteressados. Podemos dizer que *a reunião de pais, do modo como é tradicionalmente realizada, é um destes mecanismos* (PINTO e GOLDBACH, 1990, p.112, grifo nosso).

Deixaremos para a Discussão dos resultados uma interlocução maior com esse trabalho em relação a algumas propostas dos autores para condução das reuniões de pais.

Finalizamos esse capítulo sobre a pesquisa bibliográfica, com as seguintes considerações.

Em todos os trabalhos citados, os autores questionam de alguma forma a maneira como a relação entre famílias e escolas vem se constituindo. Alternando momentos de confusão e indiscriminação de papéis, com atitudes de afastamento e preconceito, é indiscutível entre eles a tensão permanente, mesmo que nem sempre explícita, entre essas duas instituições. É unânime, também, o reconhecimento de que estão inevitavelmente ligadas entre si e de que é necessário empreendermos uma busca diária por alternativas que promovam uma relação de efetiva colaboração e respeito pelas diferenças e especificidades de cada uma. Constatamos, também, a

carência de trabalhos enfocando a prática diária da relação entre as escolas, principalmente os professores, e as famílias. Como assinala Macedo (1998), diante do tema das reuniões de pais, contamos predominantemente com a intuição dos profissionais envolvidos.

Ao realizarmos nosso estudo enfocando as relações entre escolas e famílias pelos dois recortes, Escolas Municipais de Educação Infantil e reuniões de pais, acreditamos poder contribuir com mais alguns matizes e nuances para esse quadro em permanente construção tal como entendemos a educação.

A seguir, como preparação do terreno para a Metodologia, apresentamos os objetivos da nossa pesquisa.

5. Os objetivos da pesquisa

Começamos por sintetizar nosso percurso até aqui. Partimos de algumas inquietações profissionais e de concepções teóricas que fundamentaram as bases para esse estudo. Que o encontro entre os profissionais da educação e as famílias dos alunos mobiliza sentimentos conflituosos que interferem na qualidade da relação estabelecida entre eles, podendo prejudicar o contato e reforçar indiretamente algumas queixas (por exemplo, da pouca participação dos pais em reuniões). Que a relação entre família a escola tem historicamente acomodado idéias e atitudes relativas a preconceitos e à normatização de modelos. Que a educação infantil possui características pedagógicas e afetivas específicas que influenciam o relacionamento estabelecido com as famílias. E que buscar reconhecer e explicitar esses elementos e essas dinâmicas, em grande parte inconscientes, é essencial para uma relação de efetiva cooperação entre essas duas instituições. Por fim, recorreremos ao construtivismo piagetiano para qualificar elementos dessa relação: a interdependência, a lógica da inclusão e a construção, vista sob seus três eixos (sincrônico, diacrônico e axiológico).

Fizemos a opção pela educação pré-escolar e escolhemos as reuniões de pais como objeto de nossas investigações sobre as relações entre elas e as famílias: uma prática regular das escolas onde se concretizam essas relações. Decidimos investigar mais de perto como elas são realizadas atualmente em duas EMEIs e que tipos de relações estariam sendo construídas entre as escolas e os familiares nessas reuniões.

Finalizamos esse capítulo com os objetivos da pesquisa.

O nosso objetivo geral foi analisar como se constituem as relações de cada uma das EMEIs com as famílias de seus alunos durante as reuniões de pais. Ele se decompõe nos seguintes objetivos específicos:

- a) Observar, descrever e examinar como são as reuniões de pais nas duas escolas.
- b) Analisar o percurso construído por algumas professoras com o grupo de pais nas reuniões ao longo de um semestre letivo.
- c) Identificar e analisar as opiniões das escolas (professores, coordenadores pedagógicos e diretores) e dos familiares sobre as reuniões de pais.
- d) Inferir, através de indicadores, aspectos das reuniões que sejam favoráveis e desfavoráveis a uma relação de colaboração (interdependência) entre as escolas e as famílias.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

1. Pesquisa em uma visão construtivista

Nosso modo de estruturar a pesquisa foi inspirado no conteúdo desenvolvido durante a disciplina “A Pesquisa em uma visão construtivista”, ministrada pelo professor Lino de Macedo no Instituto de Psicologia da USP, em 2003, que se baseou especialmente em García (2002) e em Piaget (1967/1979). García, que foi colaborador de Piaget, propõe uma ampliação de noções do construtivismo com auxílio de formulações derivadas da teoria de sistemas complexos. Este autor define sistema como

uma *representação* de um *recorte* da realidade... que se possa *analisar* (mesmo que em geral, mas não se possa formalizar) como uma *totalidade organizada*, no sentido de ter um *funcionamento* característico. Chamarei de “funcionamento” de um sistema o conjunto de *atividades* que pode realizar (ou que permite realizar) o sistema, como resultante da coordenação das *funções* que desempenham suas partes constitutivas. (GARCÍA, 2002, p.55, grifo do autor).

Consideramos, então que uma vez dentro do sistema mais amplo formado pela relação entre as EMEIs e as famílias, as reuniões de pais são como totalidades representativas do seu funcionamento. Assim, elas próprias constituem um subsistema que pode ser abordado, analisado, por vários ângulos, dentre os quais escolhemos entrevistas e observações de algumas reuniões. Enfatizamos, portanto, que propomos *uma* representação de *um* recorte da realidade.

Como destaca García (2002), a cada escolha feita pelo pesquisador, desde a seleção dos recortes da pesquisa, estão presentes as suas interpretações sobre o fato que propõe investigar. Assim, a observação e descrição dos dados desdobram-se em um movimento seguinte quando os dados passam a constituir o que chamamos de observáveis. Nestes, as teorias e significações do pesquisador estarão embutidas. Enfatizando a crescente complexidade desse processo investigativo, ele nos alerta que: “O problema se complica quando passamos da identificação dos elementos (‘observáveis’) abstraídos do complexo dado a uma primeira tentativa de interpretação dos processos

que ocorrem entre eles” (GARCÍA, 2002, p.57). Concluindo mais a frente: “‘construir’ um sistema significa escolher os elementos abstraídos do material e identificar (ou seja, inferir) um certo número de relações entre esse conjunto de elementos”.

Concordamos integralmente com esse autor quando, permanecendo fiel às formulações de Piaget (1967) sobre a inexistência de uma leitura pura da experiência, enfatiza que “a construção de um sistema complexo se faz *a partir do material empírico, mas com a orientação da teoria*” (GARCÍA, 2002, p.63, grifo do autor).

Nós elaboramos o trabalho de campo de modo a conhecer nosso objeto sob três perspectivas diferentes: observações da pesquisadora, opiniões de representantes das escolas e opiniões dos pais. Buscamos elementos que nos ajudassem, de acordo com García, a “construir um sistema” sobre a realidade que nos intrigava: as relações entre escolas e famílias nas reuniões de pais. Procuramos compor uma peça musical com variadas vozes e diversos sons e tons, mesmo que não necessariamente harmoniosos ou mesmo dissonantes, mas, quem sabe, podendo produzir e criar novos acordes.

A duração do trabalho empírico ficou delimitada dentro de um semestre letivo, o que possibilitou a realização das atividades estabelecidas (entrevistas e observações de reuniões). O período de coleta estendeu-se de Janeiro a Julho de 2004.

Além de conhecer – pela observação, descrição e identificação de opiniões - como são as reuniões de pais nas instituições pesquisadas, buscamos acompanhar e analisar o percurso construído por algumas classes nas reuniões de pais ao longo daquele semestre letivo. Considerando que a meta de toda construção é um tornar-se, visamos entender nesse estudo como as reuniões podem contribuir para que escolas e famílias tornem-se co-participantes em uma relação de colaboração (levando em conta a interdependência entre elas). Objetivamos, portanto, inferir, através de indicadores, aspectos das reuniões que favoreçam ou dificultem essa relação.

Realizar uma pesquisa com uma visão construtivista significa, ainda, entendê-la como uma construção que se articula em três eixos inter-relacionados: coordenar perspectivas; realizar um percurso histórico; atribuir significações. Assim, como veremos mais à frente, esses três aspectos serviram de base para os eixos norteadores das nossas observações e para as questões formuladas durante as entrevistas.

Começamos, então, apresentando o contexto da pesquisa: as duas Escolas Municipais de Educação Infantil.

2. As escolas

Optamos por realizar nosso estudo em duas escolas, possibilitando o conhecimento de realidades que se completaram, confirmando-se ou contrapondo-se, e que de qualquer modo enriqueceram os resultados e as possibilidades de discussão sobre o tema.

Decidimos por escolas municipais paulistanas pela nossa facilidade de acesso e por considerarmos importante o intercâmbio entre a pesquisa em uma universidade pública e outros órgãos e serviços públicos oferecidos à sociedade.

As duas EMEIs foram selecionadas a partir da indicação de diferentes colegas, que as conheciam e, portanto, acreditavam estariam abertas à realização da pesquisa. Elas pertencem a regiões diferentes da cidade de São Paulo.

Todos os nomes foram alterados para resguardar o sigilo dos envolvidos, conforme acordo estabelecido tanto com a direção de cada uma delas, como pessoalmente com cada um dos entrevistados. Nos Apêndices 1 e 2 encontram-se respectivamente os dois modelos utilizados de “Termo de Acordo para Colaboração em Pesquisa Acadêmica”: um dirigido à direção das escolas para autorização da pesquisa na instituição e outro entregue a todos os entrevistados.

2.1 EMEI Julieta

Iniciamos o contato com a EMEI Julieta no final de 2003. Chegamos a ela por intermédio de uma colega que trabalha na Coordenadoria de Educação da sua região e que havia apresentado à coordenadora pedagógica as linhas gerais da nossa pesquisa. Poucos dias depois, em nosso primeiro encontro com essa coordenadora, ela foi bastante receptiva e demonstrou entusiasmo e surpresa com o tema da pesquisa. Entusiasmo porque na avaliação de final de ano realizada poucos dias antes com as professoras, a relação com as famílias havia sido eleita como um dos temas prioritários para o próximo ano letivo (que coincidiria com o período da nossa coleta). Surpresa, pois afirmou não ter conhecimento de outra pesquisa ou estudo enfocando as reuniões de pais. Retomamos o contato em Janeiro de 2004, quando após aprovação da diretora e consulta às professoras, começamos a definir os detalhes do projeto.

A EMEI Julieta localiza-se na região oeste da capital, num bairro predominantemente de classe baixa. Apesar de haver nas suas adjacências alguns condomínios particulares de alto padrão, atende principalmente a população proveniente de uma favela próxima à escola. A maioria dos alunos são migrantes nordestinos e, segundo a equipe técnica, no geral as famílias possuem nível de instrução precário, sendo muitos analfabetos ou semi-analfabetos.

Essa EMEI é vizinha de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e de uma creche conveniada e existe um Posto de Saúde a dois quarteirões. Foi considerada “antiga” por muitos entrevistados, pois iniciou suas atividades em Julho de 1985, recebendo, atualmente, a terceira geração de algumas famílias (isto é, os netos de seus alunos).

A EMEI não é atendida pelo transporte gratuito da prefeitura (o ‘vai-e-volta’¹⁹): como quase a totalidade dos alunos moram no bairro, eles são levados à escola pessoalmente por um familiar ou conhecido.

¹⁹ O “vai-e-volta” é um programa criado na gestão municipal contemporânea à pesquisa (2001-2004). Ele promove apoio às famílias dos alunos através de transporte gratuito para aqueles que preencherem determinados critérios, dentre os quais, residir a pelo menos 2 quilômetros da escola.

Suas instalações estão bem conservadas e sofreram poucas reformas desde a inauguração, com exceção da transformação de dois banheiros pouco utilizados em uma sala de leitura e de vídeo.

A EMEI Julieta funciona em três turnos²⁰, com cinco salas de aula em cada um deles, totalizando 15 classes, divididas entre os três estágios. Cada estágio corresponde às seguintes faixas etárias: 1º estágio – 4 anos, 2º estágio – 5 anos, 3º estágio, 6 anos. O número de alunos por sala oscila entre 35 e 40 alunos, havendo um acordo extra-oficial de que em salas em que houver aluno de inclusão haverá a redução de cinco alunos²¹. Também em classes de primeiro estágio a equipe procura manter um máximo de 35 alunos. Assim, atualmente o número total de alunos na EMEI é 547. Há uma demanda reprimida de 77 alunos em fila de espera.

Quanto ao quadro de funcionários, é importante destacar que a equipe técnica (diretora, assistente de direção e coordenadora pedagógica) mantém-se a mesma há três anos e cerca de dois terços dos professores lecionam na escola há mais de cinco anos (vários há mais de dez anos). Essa situação reflete uma estabilidade significativa do quadro de professores dessa escola.

Próximo à EMEI Julieta há um Instituto que atua no bairro desde 2001 na formação profissional de jovens e adultos especialmente na área de informática e apoiando ações da comunidade visando a inserção de seus membros em contextos diversos. Ele desenvolve uma parceria com a escola financiando projetos de assessoria há cerca de quatro anos. Os temas enfocados são: Filosofia, Artes e Formação de Leitores. A verba concedida sofre um controle constante e rigoroso, podendo ser utilizada apenas em atividades que beneficiem pedagogicamente os alunos, excluindo, por exemplo, compra de material para a escola.

²⁰ Os horários dos turnos são: das 7:00 horas às 11:00 horas; das 11:10 horas às 15:10 horas; das 15:20 horas às 19:15 horas. Esses turnos são padrão entre as EMEIs.

²¹ Apesar de não constar em documentos oficiais, as duas EMEIs pesquisadas citaram esse acordo, embora refiram eventuais pressões para descumpri-lo, em função da demanda reprimida por vagas.

2.2. EMEI Romeu

Nosso contato com a EMEI Romeu estabeleceu-se em Janeiro de 2004, após a desistência de uma outra escola que havia se comprometido conosco. Ela nos foi indicada por uma colega que mantivera contato em anos anteriores com a escola.

Desde o primeiro contato telefônico, houve grande disponibilidade da CP²² que simpatizou com a pesquisa, demonstrando surpresa semelhante à sua colega da EMEI Julieta, pelo desconhecimento de pesquisas sobre o tema de reuniões de pais. Marcamos o primeiro encontro em poucos dias, quando se efetivou a sua colaboração com nosso projeto, reforçada pela diretora, ambas enfatizando ser aquela uma “escola aberta”.

A EMEI Romeu situa-se na região central da capital, num bairro de classe média, havendo em seu entorno, edifícios e casas de alto padrão. É vizinha de um posto policial e de uma praça pública, onde as professoras desenvolvem regularmente atividades externas com os alunos.

Iniciou suas atividades em Agosto de 1998, sendo considerada nova por vários entrevistados. Apesar de suas instalações serem recentes e estarem bem conservadas, é interessante destacar que não há uma sala para a coordenação pedagógica, que acabou ocupando um corredor improvisado, onde fica também o xerox, e que serve de passagem para a sala dos professores.

Ela atende a 632 alunos, distribuídos em 18 classes, sendo seis por turno. Sua fila de espera é de mais de cem alunos, e está sendo feito um movimento em conjunto com a comunidade para a construção de mais uma EMEI na região. Através de solicitação tanto da própria EMEI Romeu junto à sub-prefeitura, como de abaixo-assinado pela população.

A população que utiliza a EMEI Romeu possui, de modo geral, melhores condições sócio-econômicas e é mais diversificada do que a da EMEI Julieta, sendo composta por: alunos carentes,

²² No meio escolar é comum o uso da sigla CP como referência à coordenação pedagógica. Nós a utilizaremos eventualmente ao longo desse texto.

moradores de uma favela próxima; alunos que residem mais longe e que são filhos de empregados das residências do bairro; alunos de classe média, muitos deles com pais desempregados ou desenvolvendo atividades na economia informal.

A maioria dos alunos dessa EMEI (cerca de 75%, segundo a própria escola) faz uso de transporte escolar, seja gratuito (o ‘vai-e-volta’²³) ou particular. Esse fato cria uma situação peculiar de menos contatos diários entre os pais e a escola.

Uma característica significativa da EMEI Romeu é o projeto de salas ambientes que foi implantado no segundo semestre de 2003. Ele funciona da seguinte forma. Dentre as seis salas existentes, três são para aulas regulares e três são salas ambientes: matemática, informática e sala de artes. Cada professora²⁴ possui uma sala de aula de referência. No início do ano, elas organizam uma “linha de tempo”²⁵ para cada turno que define o rodízio entre as professoras e as diferentes salas em cada dia da semana. Esse projeto foi idealizado e implantado pela antiga CP junto com o grupo de professoras à época. Mesmo com a saída dessa CP e havendo atualmente poucas destas professoras remanescentes, ele parece ter conquistado um espaço consistente no projeto pedagógico da EMEI Romeu e continuava sendo desenvolvido em 2004.

Quanto ao quadro de funcionários duas situações mereceram nossa atenção.

A primeira delas diz respeito à proporção entre professoras adjuntas²⁶ e efetivas. Dentre 18 professoras regentes (responsáveis por sala de aula), 11 são adjuntas, o que significa que no início de cada ano letivo há incerteza quanto a 65% das professoras que permanecerão ou não na escola, mesmo após a semana de planejamento. Há, portanto, grande instabilidade no quadro de professoras²⁷.

²³ Ver nota 19.

²⁴ Na época da pesquisa só havia professoras nessa EMEI.

²⁵ Linha de tempo é o nome dado para o fluxo das atividades diárias de cada professor.

²⁶ Em geral, nas EMEIs encontram-se dois tipos de professores, segundo seu vínculo com a instituição: os efetivos (que têm uma vaga fixa em uma escola definida) e os adjuntos (que não possuem uma vaga fixa em nenhuma escola e passam por um processo de escolha de vaga no início de cada ano). Muitas vezes um professor adjunto consegue permanecer anos consecutivos em uma mesma escola, mas isso só se confirma em Fevereiro de cada ano letivo.

²⁷ Ocorria que vários professores que possuíam vagas efetivas nessa EMEI estavam desempenhando funções em outros serviços da prefeitura. Como legalmente essa situação é possível, as suas vagas não são liberadas para outros colegas, a menos que tais professores peçam a remoção da sua vaga.

A segunda situação particular dessa EMEI refere-se à mudança, no final de 2003, tanto da diretora como da coordenadora pedagógica. Em razão da aposentadoria da antiga diretora, a atual, que já era professora da escola, candidatou-se ao cargo e foi eleita pelo Conselho de Escola para o cargo por um ano letivo (2004). Durante a realização da pesquisa, ela foi aprovada num concurso para diretores de EMEI: o que criou a possibilidade de que venha a se efetivar no cargo, mas dependerá de um processo de escolha de cargos conforme pontuação dos pretendentes e do seu desejo pessoal.

Quanto à coordenação pedagógica, a antiga CP pediu remoção para outro local e a atual assumiu o cargo por escolha própria, e está efetiva no mesmo.

Essa situação de transição e de incerteza da equipe técnica mostrou-se significativa para o andamento do primeiro semestre de 2004, enquanto freqüentamos a escola para a coleta dos dados. Em alguns momentos preocupou-nos o quanto ela poderia estar interferindo nas questões relativas ao nosso recorte das reuniões de pais, uma vez que as professoras se referiam predominantemente a um sistema de trabalho desenvolvido sob a orientação da antiga coordenadora pedagógica e nós iríamos observar reuniões realizadas sob a nova coordenação. Entretanto, adiantamos que vivenciar esse momento particular da dinâmica interna de uma instituição, não previsto por nós, provocou novas considerações que enriqueceram nosso olhar. Nos resultados aprofundaremos essa questão.

3. Procedimentos de coleta de dados

Os objetivos de nosso estudo basearam-se em informações sobre as reuniões de pais obtidas de três fontes: pela participação direta da pesquisadora, pelas opiniões de representantes das escolas e pelas das famílias participantes dessas reuniões. Assim, selecionamos dois instrumentos de coleta de dados: observações e entrevistas individuais. Antes da descrição dos procedimentos realizados, apresentaremos um quadro com o conjunto das atividades de coleta realizadas na pesquisa.

Atividades de Coleta	EMEI Julieta	EMEI Romeu	Total
Entrevistas com escola:			
Diretora	1	1	2
Coordenadora pedagógica	1	1	2
Professoras	8	9	17
Total	10	11	21
Entrevistas com familiares:			
Pais	4	1	5
Mães	8	7	15
Outros familiares	2		2
Total	14	8	22
Observações de reuniões:			
Reuniões gerais	2	1	3
Reuniões bimestrais	6	5	11
Total	8	6	14

Tabela 1 - quadro geral das atividades de coleta de dados

3.1. As observações das reuniões de pais

Escolhemos a observação de reuniões de pais como um meio de conhecê-las diretamente e de obter indicadores que possibilitassem: descrevê-las, inferir aspectos das reuniões favoráveis e desfavoráveis a uma relação de cooperação e analisar o percurso construído por algumas professoras com os pais nas reuniões ao longo de um semestre.

Nos primeiros contatos com cada EMEI constatamos que a realização das reuniões de pais segue o mesmo esquema básico.

Durante cada ano letivo estão previstas pelas escolas cinco reuniões de pais: uma Reunião Geral nos primeiros dias de aula e mais quatro Reuniões Bimestrais, sendo duas em cada semestre. É interessante mencionar que apenas as quatro reuniões bimestrais anuais constam do calendário oficial determinado pela prefeitura para as EMEIs paulistanas. Quanto às reuniões gerais, apesar de já serem uma prática regular há vários anos, presenciamos certa preocupação nas duas escolas por não possuírem respaldo oficial. Assim, durante o nosso período de coleta (primeiro semestre de 2004) ocorreram a Reunião Geral e duas Reuniões Bimestrais.

O modo de organização das reuniões é o mesmo nas duas escolas: as reuniões são feitas por turno de aula. Ou seja, preferencialmente durante uma mesma semana acontecem três dias de reuniões: em cada um deles ocorre a reunião de pais de um turno. Isto é: todas as classes (ou estágios) desse turno estarão em reunião de pais e os outros dois turnos terão aula normalmente nesse dia. Assim, num determinado dia acontecem as reuniões de pais do primeiro turno, no outro, as do segundo turno e no terceiro dia, ocorrerão as dos pais do terceiro turno.

A escolha das reuniões que nós observamos seguiu três critérios básicos. O primeiro decorreu do próprio esquema apresentado: em cada turno, foi observada apenas uma classe (pois todas estavam simultaneamente em reunião). Em segundo lugar, decidimos variar os estágios observados em ambas as EMEIs pois não era nosso objetivo estudar especificamente as reuniões de um determinado estágio (por exemplo, somente as características das de primeiro estágio, quando as crianças ingressam nas EMEIs). Por fim, e esse critério é relativo a um dos objetivos da pesquisa, decidimos acompanhar as reuniões das mesmas classes durante o semestre. Nosso intuito era acompanhar o percurso construído ao longo daquele semestre nas reuniões de algumas professoras com os pais de seus alunos.

A definição das reuniões que seriam observadas ocorreu junto com às coordenadoras de cada escola. Foram observadas três reuniões gerais: duas na EMEI Julieta (quanto à terceira, houve uma incompatibilidade com nossa agenda) e uma na EMEI Romeu (como relatamos acima na apresentação dessa escola, estávamos estabelecendo os contatos iniciais da pesquisa quando começaram as aulas, de modo que duas das reuniões gerais já haviam ocorrido). Quanto à definição das reuniões bimestrais, além de continuarmos com as três classes já observadas nas gerais, foram escolhidas mais três professoras inteirando, em cada escola, três salas: uma em cada turno de aula. Desta forma, nosso cronograma incluiu seis reuniões bimestrais em cada escola. Em função da antecipação da data de uma das reuniões da EMEI Romeu²⁸, sem que

²⁸ Nos Resultados das observações dessa escola fazemos referência a esse fato.

fôssemos avisados, o número de bimestrais nela observadas reduziu para cinco. Sendo assim, ao final do semestre, participamos de três Reuniões Gerais e de onze Reuniões Bimestrais, totalizando quatorze reuniões de pais observadas (oito na EMEI Julieta e seis na EMEI Romeu).

Uma vez definido a esquema geral das nossas observações restava a questão de como procederíamos à coleta. Ou mais precisamente, não bastava definirmos quais reuniões observaríamos, mas também quais seriam os referenciais para as nossas observações.

Tendo em mente as questões apresentadas na Introdução, especialmente as contribuições do construtivismo, participamos das Reuniões Gerais nas duas EMEIs. Em seguida, como resultado da articulação entre as informações nelas colhidas e nossos pressupostos teórico-metodológicos, construímos um instrumento que nos orientou nas reuniões bimestrais seguintes, e que serviu para reorganizar retrodutivamente o material das reuniões gerais. Esse roteiro recebeu o nome de “Eixos para observação de reuniões de pais” (Apêndice 3) e subdivide-se em quatro partes: “aspectos gerais”, “aspectos diacrônicos”, “aspectos sincrônicos e “aspectos axiológicos”. A primeira inclui informações como data, local, frequência e duração. As outras três correspondem aos aspectos relativos aos eixos: diacrônico, sincrônico e axiológico. O primeiro deles aborda a reunião de pais como um acontecimento histórico, composto por uma sucessão de ações que se articulam no tempo e em função de metas ou objetivos, além de compreendê-la como um momento relacionado a outros dentro da rotina escolar. O eixo sincrônico enfoca a reunião enquanto uma coordenação simultânea de elementos diversos (atitudes, posturas, interferências) relativos aos diferentes participantes de cada reunião (representantes da escola e das famílias). Nesse caso, privilegia-se a dimensão do aqui e agora – o espaço - de cada reunião. Por fim, o eixo axiológico refere-se aos significados ou valores atribuídos às reuniões, incluindo, portanto, o aspecto dos conteúdos ou temas nelas abordados. Eles são, na prática, inseparáveis, pois correspondem a partes ou níveis inter-relacionados de um sistema complexo semidecomponível: “cada um pode ser estudado de

maneira relativamente independente, mas as interações entre níveis são de tal natureza que cada um condiciona ou modula a atividade dos níveis adjacentes” (GARCÍA, 2002, p.60). Abaixo, descrevemos de modo condensado a composição de cada uma de suas partes.

- a) Aspectos gerais: local; data e duração; materiais utilizados (pauta, textos e outros); número de pais com porcentagem em relação à lista de presença.
- b) Aspectos diacrônicos (relacionados ao desenrolar histórico da reunião)
 - Qual (quais) objetivo da reunião? (metas)
 - Qual a seqüência de atividades? Como começa e como é encerrada.
 - Qual sua relação com outras reuniões de pais ou eventos (passados ou futuros)?
 - Qual (quais) momento crítico?
- c) Aspectos sincrônicos (relacionados à coordenação de perspectivas durante a reunião)
 - Quem coordena a reunião?
 - Quais eram as perspectivas presentes? Como foram coordenadas?
 - Qual o clima afetivo predominante na reunião?
 - Qual ‘imagem’ poderia representar a reunião?
 - Que tipo de relação o professor procura estabelecer com os pais?
 - Qual a postura dos pais diante do professor? Como é a sua participação?
 - Houve interrupções? Qual o efeito no andamento da reunião?
- d) Aspectos axiológicos (relativos aos valores e significados atribuídos):
 - Quais os temas (o conteúdo) abordados? Burocráticos (horários, fichas, avisos etc); Pedagógicos; Comportamento dos alunos ou dos pais; Outros.
 - Qual parece ser o significado da reunião para a professora?
 - Qual parece ser o significado da reunião para os pais?
 - Essa reunião valeu o quê? Relacionar possíveis ganhos e perdas.

A escolha por organizá-los como perguntas deveu-se à nossa intenção de tratar as experiências e impressões da pesquisadora de modo semelhante ao de uma entrevista consigo mesma, provocando um raciocínio investigativo na forma de um diálogo interno. É importante destacar que esse roteiro possuiu uma dupla função: auxiliar na coleta de dados e, posteriormente, como instrumento de análise dos resultados.

3.2 As entrevistas

Um dos nossos objetivos específicos foi conhecer ou identificar as opiniões das escolas e das famílias sobre as reuniões de pais. Para alcançá-lo, optamos por entrevistas individuais semi-estruturadas. Elaboramos dois roteiros básicos de questões, um para entrevistas com escolas e outro para entrevistas com pais. Divididos em tópicos, eram esporadicamente consultados, mas sem a preocupação de segui-los ordenadamente. Eles englobam vários aspectos do objeto de estudo e têm com pano de fundo os mesmo eixos sincrônico, diacrônico e axiológico do instrumental das observações. Esses roteiros²⁹ constam na íntegra nos Apêndices 4 e 5.

A seguir apresentamos uma síntese do seu conteúdo:

- Dados de identificação dos entrevistados.
- Opinião geral sobre a relação entre a EMEI em questão e as famílias dos alunos.
- Rotina da relação entre famílias e escolas: quais os tipos de contato; qual a frequência em um ano letivo.
- Rotina das reuniões de pais: quantas são feitas anualmente; como os pais são comunicados; quem define a pauta e qual seu conteúdo; quem coordena as reuniões e qual sua duração média; qual a seqüência de atividades dentro de uma reunião; como são avaliadas.

²⁹ Não foram incluídas nesse trabalho as versões para diretores e coordenadores pedagógicos, pois eram muito semelhantes ao roteiro para os professores.

- Objetivos das reuniões: de modo geral para a escola; para as professoras; para os pais.
- Participação dos pais: média de frequência; se há algum procedimento para com os pais faltosos; qualificação da participação dos pais durante as reuniões; sentimentos e eventuais dificuldades durante a reunião.
- Posição da professora: postura durante as mesmas; sentimentos e eventuais dificuldades em preparar ou conduzir uma reunião de pais; se ela divide suas experiências com colegas (professoras, coordenadora pedagógica, diretora); se o tema das reuniões de pais foi abordado durante a graduação ou em sua formação continuada; se há e quais seriam as mudanças que gostaria de realizar.

Acreditamos que a essência da abordagem ao tema da pesquisa pôde ser mantida em todas as entrevistas, mesmo que eventualmente alguma questão particular não tenha sido abordada por todos os entrevistados. Nossa preocupação maior foi garantir ao máximo o fluxo de idéias dos entrevistados, fazendo intervenções como as margens de um rio, que sem imporem forçosamente um traçado rígido, auxiliam na manutenção de sua força e de seu curso próprios.

Iniciamos apresentando a pesquisa ao entrevistado, procurando criar um clima de colaboração e tranquilidade. Após explicarmos o motivo de nosso encontro e do significado do uso de gravador, procedíamos à leitura do “Termo de acordo para colaboração em pesquisa acadêmica” (Apêndice 2), e à sua assinatura, entregando a cópia ao participante. Em poucos casos os entrevistados pareceram um pouco inibidos inicialmente com o uso do gravador, mas isso se diluiu no transcorrer da entrevista.

Todas se realizaram nas instalações das respectivas EMEIs, com a presença somente da pesquisadora e do entrevistado, e foram gravadas em fita cassete com a autorização dos participantes.

O *corpus* de entrevistas da pesquisa compõe-se de quarenta e três entrevistas transcritas (duas com diretoras, duas com coordenadoras pedagógicas, dezessete com professoras e vinte e duas com pais).

3.2.1 Os entrevistados

Possuímos duas categorias de entrevistados: aqueles que representam as escolas e os que representam as famílias.

Em relação às escolas definimos que seriam entrevistados diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Configuramos um panorama mais amplo ouvindo opiniões de diferentes representantes da escola: dos professores, que lidam diariamente com alunos e suas famílias e normalmente dirigem as reuniões de pais; dos coordenadores pedagógicos, que supervisionam o trabalho diário do professor incluindo as reuniões; dos diretores, que representam um ponto de vista global da instituição escolar. Como em ambas instituições todos os que ocupavam esses cargos eram mulheres, manteremos o feminino ao referir-nos a elas.

Como não tínhamos propósitos quantitativos ou estatísticos, não foi necessário entrevistar todo o corpo docente de cada escola. Na medida em que realizamos a coleta dos dados, configuramos duas amostras representativas e suficientes para nossos propósitos de uma pesquisa construtivista, de base qualitativa. Os critérios de seleção dos entrevistados foram os seguintes. Optamos por entrevistar professoras que trabalhassem há pelo menos um ano naquela escola e que fossem responsáveis por uma sala de aula, podendo ser efetivas ou adjuntas³⁰. Preocupamo-nos em selecionar professoras que dessem aula nos diversos turnos e para os diferentes estágios³¹. Com isso, pudemos mapear um esquema geral das reuniões de pais em cada escola, sem restringir-nos às eventuais especificidades de diferentes estágios ou turnos. O número de entrevistadas em cada escola foi semelhante (ver Tabela.1), totalizando vinte e uma entrevistas com as escolas (entre equipe técnica e professoras). O número final de professoras entrevistadas correspondeu à cerca de 50% do corpo docente de cada escola.

³⁰ Essa diferença foi abordada na nota 26.

³¹ Conforme explicamos na apresentação das EMEIs da pesquisa, há três turnos de aula e as classes estão divididas em três estágios de acordo com as faixas etárias das crianças.

A escolha dos pais³² também seguiu um processo de construção de critérios. Inicialmente tínhamos dúvidas de como em meio a um universo de tantos pais (referente a mais de mil e cem alunos) procederíamos à sua escolha. Desde o início descartamos o uso de algum método aleatório, preferindo assumir mais ativamente a relação entre o pesquisador e a pesquisa de campo. Nosso foco concentrou-se em valorizar o momento das reuniões, entendendo que seria importante ouvir pais com diferentes posturas durante as mesmas. Assim, decidimos selecioná-los primeiro a partir da nossa observação dessas reuniões: selecionamos pais mais ativos, que tivessem participado verbalmente das reuniões, e pais que não se pronunciaram ou que demonstraram pressa em sair das mesmas. Esse critério foi usado apenas na composição da amostra e não como uma categorização posterior para a análise dos dados obtidos. Em seguida apresentávamos nossas escolhas às professoras, que também sugeriram nomes.

Buscamos uma amostra heterogênea também nos seguintes aspectos: entrevistar tanto pais que colocavam seus filhos na escola pela primeira vez como pais cujos filhos já tivessem freqüentado outras escolas e entrevistar tanto mulheres, como homens. Reconhecemos que ouvir a opinião de pais ausentes das reuniões possivelmente revelaria elementos diferentes. Mas nossa escolha foi investigar as opiniões que os pais pudessem emitir tendo participado de pelo menos uma reunião de pais no período em que desenvolvemos a pesquisa. Portanto, todos os pais entrevistados foram selecionados dentre a lista dos presentes nas primeiras reuniões bimestrais observadas pela pesquisadora em cada EMEI (ocorridas nos meses de Abril e Maio de 2004). O número final ficou semelhante ao dos representantes das escolas: foram entrevistados vinte e dois familiares.

O procedimento de contato com as famílias foi o mesmo nas duas escolas. Primeiramente, a pesquisadora apresentou-se em todas as reuniões bimestrais em que fez as observações,

³² Como já mencionado, manteremos o termo genérico 'pais' ao referirmos-nos aos representantes da família que costumam comparecer às reuniões e que participaram da pesquisa. Em apenas dois casos o parentesco não foi de pai ou mãe do aluno, mas de tia e irmã.

descrevendo sucintamente a pesquisa e adiantando que entraria em contato com alguns dos presentes para colaborarem com a mesma. Após a definição posterior dos nomes com as professoras, o modo de contato com os familiares sugerido por elas foi utilizarmos a agenda de recados dos alunos³³. Elaboramos um bilhete (Apêndice 6) e aguardamos seu retorno. Excepcionalmente duas entrevistas com pais foram marcadas diretamente por telefone.

Encerramos a descrição dos nossos procedimentos de coleta de dados ressaltando o espírito colaborativo com que todos os envolvidos, tanto das escolas como das famílias, cooperaram com nossas solicitações durante toda a pesquisa.

4. Procedimentos de análise dos dados

Descreveremos a seguir, os procedimentos de análise dos dados obtidos pelas observações e através das entrevistas.

O procedimento de **análise das observações** consistiu de cinco etapas sucessivas. Inicialmente, após cada reunião, efetuamos os **Registros** escritos com base no roteiro já apresentado (Apêndice 3). É útil lembrar que sua divisão em partes tem o propósito de favorecer a visualização dos dados, embora, na prática, elas se entrelacem e representem aspectos interdependentes de uma ação ou situação (no nosso caso, de cada reunião de pais). E que em nossa proposta metodológica, as inferências e interpretações do pesquisador adquirem um papel fundamental, especialmente quando nos referimos ao eixo axiológico, relativo à atribuição de significados às ações. Nos Apêndices 7 e 8 podem ser conhecidos dois registros completos de reunião de pais em sua forma original (um da EMEI Julieta e um da EMEI Romeu).

Em seguida, construímos dois textos formados pelo conjunto dos registros das reuniões de

³³ Todo aluno possui uma agenda (caderno) de recados que fica em sua mochila e que serve de veículo de comunicação entre escola e famílias, devendo, por princípio, ser conferido por ambas diariamente.

cada escola onde combinamos dados descritivos, impressões e reflexões despertadas na pesquisadora, buscando compor um **Mapa Geral** das reuniões observadas de cada EMEI. Eles mantêm a mesma organização do roteiro original e integram o capítulo dos resultados. Para facilitar a leitura, mantivemos em destaque os termos relacionados a cada um dos seus itens.

Após realizar esse mapeamento, elaboramos duas **Sínteses**, destacando os aspectos observados que consideramos mais significativos, e que serão apresentadas após cada Mapa Geral.

Depois do exame de cada EMEI em separado, realizamos uma outra análise levando em conta o conjunto de todas as reuniões observadas. Seleccionamos três classes e fizemos um estudo longitudinal das observações nelas realizadas (uma da EMEI Julieta e duas da EMEI Romeu). Nosso objetivo foi caracterizar, no período da pesquisa, o que as relações entre as escolas e as famílias puderam tornar-se naquelas reuniões. Denominamos esta análise: o **Percorso** das reuniões de três professoras com os respectivos grupos de pais.

O procedimento de **análise das entrevistas** seguiu os seguintes passos. Uma vez transcritas, foram divididas em dois grupos de informantes para cada EMEI: escola (diretora, coordenadora pedagógica, professoras) e família. Iniciamos, então, várias leituras, procurando destacar aspectos que se repetiram, ou que se destacaram, ou mesmo que contrastaram entre diferentes entrevistados. No momento seguinte, agrupamos esses dados em categorias temáticas e confeccionamos dois textos para cada escola, correspondentes aos representantes da escola e aos das famílias. Por fim, reorganizamos esse material construindo um **Perfil das opiniões** de cada grupo: escolas e pais, e que serão apresentados nesse trabalho.

O material resultante dessas análises indicou a repetição de determinados padrões de interação entre professoras e pais nas reuniões. A partir da discussão destes padrões, inferimos indicadores de interdependência, segundo os quais fundamentamos uma **Proposição de modelos** de reuniões de pais. Desta proposta de modelos resultou um **Gráfico** com três indicadores de

interdependência. Essas duas últimas construções serão apresentadas no Capítulo 4 referente à Discussão dos resultados.

Iniciaremos o Capítulo dos Resultados apresentando nossas escolhas durante o processo de análise dos dados, que resultaram em uma ênfase naqueles obtidos por meio das observações da pesquisadora.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

1. Considerações sobre uma opção construída

Durante a realização da pesquisa, foi-se constituindo diante de nós um campo ainda mais rico, denso e fértil do que supúnhamos quando do seu início. Observar as reuniões de pais e debruçar-se sobre sua análise causou-nos um impacto tal que decidimos alterar alguns dos rumos que havíamos planejado. Muitas vezes é no transcorrer de uma viagem que nos deparamos com roteiros inesperados, dicas imperdíveis, interesses insuspeitos: novas possibilidades ao nosso redor e dentro de nós mesmos, que nos levam a modificar o itinerário inicial. Neste caso, decidimos prolongar a estadia no universo das reuniões observadas postergando, por assim dizer, uma visita mais demorada ao contexto das entrevistas. Desta forma, esse trabalho escrito acabou por priorizar essa parte do material coletado, que ganhou corpo, amadureceu e requisitou bem mais do espaço e do tempo de que dispúnhamos, ocupando francamente o centro de nossas reflexões. Com isso, os dados referentes às entrevistas, igualmente ricos e complexos, serão utilizados como complemento do quadro formado pelas análises das observações.

Há duas outras considerações a fazer acerca da nossa atitude de ajustar um pouco mais o foco do nosso trabalho. A primeira delas advém justamente da metodologia construtivista que adotamos em nossa pesquisa: uma construção que se faz em mão dupla, dialogicamente, entre pesquisa e pesquisador, objeto e sujeito. Na qual, sem negar a importância dos estudos prévios e a necessidade do planejamento, é no processo de realização da investigação, é no seu fazer diário que ela nasce e que se torna algo que não existia nem mesmo na mente daquele que a desenhou.

A outra observação está relacionada ao próprio objeto de estudo. Havíamos constatado em textos de colegas³⁴, assim como escutamos diretamente de algumas entrevistadas, que as reuniões

³⁴ Ver comentários sobre FRELLER (2000) na revisão bibliográfica no Capítulo 1. Nas outras mencionadas, as reuniões, raramente observadas, mereceram rápidas considerações, diante da valorização majoritária de entrevistas ou da observação do cotidiano escolar.

de pais, apesar de em geral serem consideradas insatisfatórias, têm merecido muito pouca atenção dentro da formação do educador, seja inicial ou continuada. Quando as escolhemos para nosso tema, também tínhamos essa idéia e desejávamos, exatamente, iluminá-las um pouco mais. Durante a nossa pesquisa, ao vivenciá-las de perto com um propósito investigativo, as reuniões se mostraram bem mais complexas e fecundas do que pensávamos e avaliamos que mereciam um olhar mais detido sobre sua prática cotidiana. Mesmo mantendo nossa perspectiva de atuação observacional, sem propormos uma intervenção nas instituições, em não poucas ocasiões ouvimos pedidos claros em ambas as escolas de ajuda e interlocução sobre a realização das reuniões. Tal fato reforçou ainda mais a decisão de darmos preferência, nesse trabalho final, às nossas experiências e reflexões a respeito das reuniões observadas.

2. Resultados das observações das reuniões de pais

Iniciaremos a apresentação dos resultados das observações com os Mapas Gerais das reuniões de cada EMEI, seguidos das respectivas Sínteses, os quais relacionam-se ao objetivo específico de nossa pesquisa: “observar, descrever e examinar como são as reuniões de pais nas duas EMEIs”.

Antes de prosseguir, enfatizamos que nossas avaliações não se dirigiram às pessoas das professoras (ou diretoras), mas que utilizamos as situações proporcionadas por elas para abstrairmos elementos que julgamos úteis para uma reflexão mais geral sobre as dinâmicas das reuniões de pais. Consideramos que representam situações que podem ser encontradas em outras escolas, podendo, desta maneira, proporcionar questionamentos e mobilizar a busca de novos caminhos em nossos leitores: educadores, familiares, pesquisadores.

A tabela abaixo mostra dois aspectos gerais das reuniões que servirão de referência para as análises seguintes: frequência de pais e duração. Os valores das colunas de Duração (*)

correspondem: o primeiro deles ao momento inicial com a direção (só ocorrido em algumas reuniões) e o segundo ao momento em sala com a professora (em todas as reuniões). Os espaços em branco na tabela correspondem a reuniões não observadas pela pesquisadora.

Definimos o seguinte modo de notação para os participantes da pesquisa. **EMEI Julieta**: diretora - DJ; coordenadora pedagógica – CPJ; professoras - PJ.1, PJ.2...; pais - PAJ.1, PAJ.2 ... **EMEI Romeu**: diretora – DR; coordenadora pedagógica – CPR; professoras - PR.1, PR.2...; pais – PAR.1, PAR.2 ...

		Reunião Geral Fev/2004		1ª Reunião Bimestral Abr-Mai/2004		2ª Reunião Bimestral Jun-Jul/2004		Média		Nº Reuniões
		Freq.	Duração*	Freq.	Duração*	Freq.	Duração*	Freq.	Duração*	
EMEI JULIETA	PJ.1	90%	20' + 80'	60%	90'	60%	20' + 110'	70%	20' + 93'	3
	PJ.2	65%	15' + 50'	54%	75'	35%	15' + 75'	51%	15' + 67'	3
	PJ.3			70%	140'	50%	20' + 75'	60%	20' + 107'	2
	Média	78%	17' + 65'	61%	102'	48%	18' + 87'	60%	18' + 89'	
	Nº Reuniões	2		3		3				8
EMEI ROMEU	PR.1			80%	15' + 30'	50%	45'	65%	15' + 37'	2
	PR.2	73%	45' + 30'	64%	20' + 25'	33%	45' + 30'	57%	37' + 28'	3
	PR.3					70%	40' + 80'	70%	40' + 80'	1
	Média	73%	45' + 30'	72%	17' + 27'	51%	42' + 52'	64%	31' + 48'	
	Nº Reuniões	1		2		3				6
TOTAL	Média	76%	27' + 53'	66%	17' + 72'	50%	28' + 69'	62%	24' + 69'	
	Nº Reuniões	3		5		6				14

Tabela 2 – Conjunto das reuniões de pais observadas

2.1 Mapa geral das observações da EMEI Julieta

Nesse item apresentamos os resultados das observações das oito reuniões de pais da EMEI Julieta, organizados em quatro aspectos: gerais, diacrônicos, sincrônicos e axiológicos.

Aspectos gerais

O **local** em que são realizadas as reuniões de pais manteve-se o mesmo ao longo do semestre. Quando há um momento inicial com o coletivo dos pais do mesmo turno (horário) de aula, ele acontece no refeitório e as reuniões coordenadas pelas professoras aconteceram sempre nas salas de aula dos respectivos alunos. As **datas** das reuniões corresponderam ao calendário prévio, havendo apenas duas alterações: uma delas, feita com antecedência, em função de problemas de saúde de uma professora e outra, em razão de um dia de paralisação da EMEI apoiando um movimento reivindicatório da educação municipal. A **duração** média das duas reuniões gerais observadas foi de 17 minutos iniciais com a diretora e 65 minutos seguintes com as professoras. Já as seis reuniões bimestrais, duraram, em média, 94 minutos em sala, e quando houve um momento inicial com todos os pais e um profissional do posto de saúde, ele durou cerca de 18 minutos. Os **materiais utilizados** constaram, em todas elas, basicamente da pauta e da lista de presença dos pais. Nas bimestrais foram utilizados textos curtos de apoio para discussão com os pais e materiais relativos aos alunos: atividades feitas em classe e relatórios das professoras. A lousa foi utilizada de modos variados entre as professoras e aparentemente de forma espontânea: desde a anotação de toda a pauta por uma delas (PJ.2), até o registro das falas dos pais durante as sensibilizações ou para ilustrar algum conteúdo pedagógico. Das cinco reuniões em que houve uma parte inicial com todos os pais, em quatro delas a **coordenação** ficou a cargo da diretora e em uma, devido à ausência desta, foi substituída pela assistente de direção. Nas reuniões em sala de aula, a coordenação foi sempre e exclusivamente da professora. Quanto ao número de participantes, ou **freqüência** média: nas reuniões gerais foi de 78% do número total de pais que constavam da lista de presença, e nas reuniões bimestrais foi de 54% (61% e 48%, respectivamente). Vale ressaltar que houve grande variação da freqüência de pais nas reuniões bimestrais: uma reunião com 70% dos pais (PJ.3), enquanto que em outra, 35% (PJ.2).

Aspectos diacrônicos

As duas **reuniões gerais** observadas enfocaram os mesmos quatro **objetivos**. Dois deles foram contemplados no momento inicial coordenado pela diretora: fazer a apresentação formal da escola e da equipe de funcionários unida às boas-vindas aos pais e sensibilizar os pais para a qualidade de “bem público” da EMEI, ou seja, relativo a um direito dos cidadãos e que estes, em contrapartida, deveriam zelar por seu bom funcionamento. Os outros dois objetivos foram enfocados no momento posterior com os pais divididos nas respectivas salas de aula: apresentação da professora e comunicação aos pais das normas e regulamentos da EMEI, tais como horários de entrada e saída, uso de uniforme, carteira de retirada de alunos, caderno de recados, contribuição voluntária e participação na APM – Associação de Pais e Mestres – e no Conselho de Escola. Chamou-nos a atenção que não houve qualquer momento destinado à apresentação dos pais, o que sugere uma relação unidirecional da escola em relação a eles: como se apenas ela tivesse o que dizer naquele início de ano letivo, além do seu dever de apresentar-se à comunidade. Além de não haver a apresentação nominal dos pais, também não foi explorada a experiência prévia sobre as regras e os procedimentos daqueles que já conheciam a escola. Percebemos, também, que todas as professoras apresentavam-se profissionalmente mencionando sua experiência docente e davam ênfase ao fato de serem mães. Qual seria a razão ou necessidade dessa menção? Se ela poderia indicar uma intenção de aproximação e identificação com as mães presentes, pareceu-nos que essa ênfase poderia embutir certa idéia de superioridade, na medida em que as professoras seriam não ‘apenas’ mães, mas também profissionais.

Quanto às seis **reuniões bimestrais** de que participamos constatamos três **objetivos** comuns a todas, ainda que recebendo ênfase diferente entre as professoras. O primeiro deles referiu-se à sensibilização dos pais para questões educacionais da relação entre pais e filhos como: estabelecimento

de limites, auxílio no desenvolvimento de autonomia e maior atenção ao que dizem e fazem os filhos (esse objetivo foi o principal nas reuniões das PJ.2 e PJ.3). Outro objetivo foi apresentar e esclarecer aspectos do conteúdo pedagógico trabalhado com os alunos (esse foi prioritário para PJ.1). Por fim, nas últimas reuniões do semestre, houve um terceiro objetivo de orientar os pais sobre cuidados preventivos e modos de tratamento para a pediculose ('piolho'), coordenado por profissionais do posto de saúde, procurando dirimir preconceitos associados a esse tema.

O modo de dar **início** às reuniões foi sempre cordial, com uma saudação verbal aos pais, havendo dois aspectos a serem destacados. Em primeiro lugar, presenciamos reuniões em que a porta da sala de aula permaneceu aberta (PJ.2), o que contribuiu para a dispersão dos pais e da professora, além de julgarmos ser um passo essencial para a constituição de uma atmosfera de maior privacidade e mesmo intimidade entre os presentes. Um outro aspecto, e que pareceu revelar uma tentativa de melhorar a dinâmica dessas reuniões, foi a mudança da disposição das cadeiras para a posição de semicírculo nas primeiras bimestrais, favorecendo um contato visual entre todos os presentes (nas reuniões gerais os pais ocuparam as cadeiras dos alunos dispostas ao redor das mesas). Entretanto, nas reuniões bimestrais seguintes voltaram à formação das reuniões gerais, o que não ficou claro se por uma razão específica e decidida propositadamente (como facilitar a leitura dos relatórios dos filhos) ou se pelo retorno a um hábito antigo por não ter ocorrido assimilação pelas professoras das vantagens da formação diferente – semicircular - , a nosso ver favorecedora de maior participação e entrosamento.

A **seqüência de atividades** das reuniões pareceu ter merecido atenção no momento do seu planejamento, com alteração do início da pauta, que deixou para um segundo (ou terceiro) momento os informes de cunho burocrático, colocando em primeiro lugar as atividades denominadas de sensibilização com os pais. A possibilidade de seguir mais ou menos rigidamente a ordem da pauta comum dependeu de características pessoais das professoras, como maior

experiência e segurança no manejo de reuniões (PJ.1 e PJ.3) e preferências frente a temas específicos (por exemplo, duas delas – PJ.2 e PJ.3 - expressaram claramente o interesse e a valorização de temas relativos à educação de pais, eventualmente reduzindo o tempo para os conteúdos pedagógicos). Pareceu-nos que, da mesma forma, o **encerramento** das reuniões variou em função de características específicas das professoras: conforme a tranquilidade e segurança da professora, ela mantinha a coordenação da reunião até o final, que ocorria calmamente. Destacamos duas ocasiões (reuniões bimestrais da PJ.2) em que a professora demonstrou dificuldade de dividir o tempo entre as atividades e tensão ao manejar as interrupções dos pais, gerando confusão e desorganização no final das reuniões. Tivemos a impressão de que a professora recebeu ser mais firme em alguns momentos, sem ‘colocar limites nos pais’ (apesar de os temas com os pais girarem em torno da necessidade dos limites para o desenvolvimento das crianças), e que, ao abrir exceção de receber e entregar material durante a reunião, favoreceu a ocorrência de certo tumulto e dispersão dos pais presentes.

Durante as reuniões, foram mencionadas **outras atividades** realizadas, como reuniões de pais anteriores, festas da Páscoa e junina, indicando alguma intenção da escola de criar uma idéia de continuidade para os pais. No entanto, pareceu-nos que esse aspecto poderia ser um pouco mais explorado, por exemplo, de duas formas: com um destaque maior do número total anual de reuniões de pais, com auxílio de algum recurso visual como calendário ou esquema, e motivando mais diretamente a participação dos pais com lembranças e comentários sobre algum evento ocorrido.

Quanto aos **momentos críticos**, houve variações entre as reuniões, sendo que destacamos os seguintes. De modo geral, o **silêncio** dos pais esteve associado ao início de todas as sensibilizações propostas e a momentos de algumas falas longas por parte das professoras (por exemplo, em uma bimestral da, PJ.2 o momento que seria de sensibilizar os pais para comentarem o texto lido foi monopolizado pela professora por mais de meia hora seguida). Esse silêncio pareceu revelar atenção

e respeito frente à figura da professora, mas nem sempre ficando muito evidente se estavam acompanhando o sentido da atividade proposta. Além disso, podemos considerar certa cristalização de uma postura mais passiva de ouvintes frente aos educadores, os que falam, formando um par complementar. Assim, a **participação dos pais** em sua maioria reduziu-se a ouvir o que lhes era dito, embora tenhamos presenciado momentos isolados em que alguns colocaram questões mais pessoais e familiares, pediram esclarecimento de alguma informação e, bem mais raramente, expressaram opiniões ou críticas sobre alguma atividade da escola. Achemos interessante constatar que nos momentos em que todas as professoras falavam mais claramente sobre alguma atividade concreta realizada com os alunos, os pais demonstraram mais **interesse** e envolvimento do que nos momentos de discussão predominantemente verbal, sobre os temas propostos pela escola, o que nem sempre pareceu-nos ser notado e explorado pela professora (especialmente PJ.2). A possibilidade de participação mais reflexiva e argumentativa por parte dos pais - o que pareceu ser uma expectativa dessa EMEI através da metodologia empregada nas sensibilizações com os pais, calcadas em leitura e comentários sobre textos - pareceu-nos ainda um tanto distante das condições da maioria dos pais, salvo exceções pontuais. Destacamos, por fim, dois tipos de situação em que presenciamos certa **tensão** e desconforto nas reuniões: quando acontecia de alguns pais, mesmo que poucos quererem sair antes do final da reunião (PJ.2) e quando duas professoras (PJ.1 e PJ.2) comentaram a decepção com a festa junina ocorrida num sábado, com ausência da maioria dos pais, mesmo tendo correspondido a uma solicitação dos mesmos quanto ao dia e horário.

Aspectos sincrônicos

A **imagem** que predominou nas reuniões foi de uma ‘aula expositiva’, em que a palavra concentrava-se na professora (ou diretora), cabendo aos pais o lugar de ouvintes ou de comentadores

do que era exposto por elas. O **clima** emocional variou entre diferentes graus de interesse-desinteresse, atenção-dispersão e tranquilidade-tensão, com destaque para: uma professora (PJ.3) que nos pareceu ter conseguido criar um ambiente mais acolhedor e próximo entre os pais e outra (PJ.2), com momentos mais evidentes de desinteresse dos pais e ansiedade da professora.

No geral, as professoras (e diretora) procuraram estabelecer uma **relação** de respeito e confiança com os pais, ainda que sustentando essa última em bases diferentes. Num caso, a professora pareceu construir sua relação com base na sua segurança e experiência profissionais, quase como se dissesse “confiem em mim porque eu tenho ‘x’ anos de experiência como professora, eu sei, eu também sou mãe, sei como é difícil” (PJ.1). Conseqüentemente, sua **postura**, mesmo que respeitosa e dinâmica, dando exemplos próximos ao cotidiano, esteve mais centralizada em si mesma e vertical em relação aos pais. Num outro caso, a professora parecia buscar uma relação de confiança baseada nos seus conhecimentos teóricos que a tornariam uma “conselheira” natural dos pais, como se dissesse “confiem em mim porque eu estudei e por isso posso ajudá-los a educar melhor seus filhos” (PJ.2). Aqui, parecia haver um conflito na professora entre o desejo de aproximar-se dos pais (ou a crença de que essa aproximação ‘deveria’ acontecer) e o medo ou apego a certa autoridade que a moviam na direção de um distanciamento. Novamente a verticalidade, do poder e do saber, na relação professora – pais predominou. Por fim, a terceira professora (PJ.3) demonstrou preocupação em valorizar as dificuldades dos pais, solidarizando-se com eles e buscando enraizar sua relação em sentimentos de amizade e acolhimento. Suas palavras poderiam ser: “compreendo como é difícil educar, também vivi dificuldades, e se pudermos conversar e ser amigos isso poderá ser útil para vocês”. Numa reunião, ela chegou a discutir suas dúvidas e seu desconforto com uma atividade proposta pelas professoras para o lanche com os alunos, em que mostrou poder rever sua posição e ser autocrítica diante dos pais. Entendemos que, nesse caso, configurou-se uma relação mais horizontal e próxima entre os pais e a professora.

Quanto à diretora, o destaque esteve em buscar uma atitude de colaboração, baseada em sentimentos de cidadania e respeito mútuos. Suas palavras poderiam ser: “tanto nós da escola como vocês pais temos direitos e deveres quanto à educação dos alunos e ao cuidado com o espaço público da escola”. Complementando as descrições que fizemos sobre a relação e a postura das professoras, descreveremos alguns tipos de **intervenção** mais comuns. Tanto com a PJ.1 como com a PJ.2, como o foco maior parecia estar sobre as suas próprias falas, elas se dirigiam aos pais na maioria das vezes para explicar os temas propostos e direcionar os comentários feitos por eles (PJ.1) ou para ensiná-los modos melhores de agir enquanto pais (PJ.2). Nas reuniões da PJ.3 observadas, havia um espaço maior para as opiniões dos pais, que eventualmente divergiram, sem que a professora desse sempre a palavra final: expôs sua opinião, mas pôde deixar questões em aberto, sem centralizar tanto em si mesma as respostas.

Nos momentos em que todos os pais estiveram reunidos com a diretora, ainda que mais uma vez a atitude de silêncio tenha predominado, houve algumas **manifestações** verbais **dos pais**. Elas objetivaram esclarecer alguma informação e na maioria das vezes apoiar a diretora, ainda que tenha havido numa ocasião manifestações que questionaram informações dadas pelo médico do posto de saúde. A **postura geral dos pais** nas reuniões com as professoras foi de escuta atenta e silenciosa, que nos pareceu mais por respeito à professora do que por estarem de fato acompanhando o conteúdo do que estava sendo dito. Foram raros os movimentos mais explícitos indicando desinteresse e desejo ou pressa de sair da reunião, os quais se concentraram nas reuniões de uma professora (PJ.2).

A **participação dos pais** frente às atividades propostas pelas professoras – centradas na escuta e comentário de textos lidos oralmente – quase sempre aconteceu mediante grande esforço das mesmas em fazê-los falar. Houve silêncios longos no início, gerando graus variáveis de ansiedade nas professoras, que puderam aguardar mais ou menos tempo até que os pais se manifestassem. Pareceu-nos que esse modelo de atividade: leitura, escuta, reflexão, associação mental, comentário verbal, é muito mais próximo à realidade das professoras do que à dos pais. Estes demonstraram dificuldades consideráveis frente a essa

proposta mais abstrata e apoiada na linguagem verbal. Mesmo assim, presenciamos cerca de um terço dos pais esforçando-se para participar da atividade proposta. Pareceu-nos que quando o tema estava mais próximo à realidade prática de suas vidas, ou às produções concretas e específicas dos alunos, seu interesse e envolvimento foram maiores. Porém, como muitas vezes as professoras pareciam um tanto presas ao conteúdo e ao modelo verbal que tinham preparado, nem sempre puderam aproveitar melhor o movimento dos próprios pais. Destacamos, ainda, que quando era dada abertura e mesmo incentivo para que os pais falassem de suas experiências de vida mais pessoais, criava-se um clima emocional mais delicado, que dependeu das habilidades da professora em encaminhá-lo com tranquilidade. Numa reunião da PJ.3 houve um momento desse tipo (uma mãe citou desejos de morrer da sua filha), que pelas características da professora pareceu-nos não ter afetado negativamente o grupo, podendo, ao contrário, ter contribuído para um aumento da intimidade entre os pais presentes. No entanto, julgamos que despertar depoimentos mais íntimos num contexto grupal pode criar situações difíceis de serem manejadas pela professora – se não possuir recursos para tal situação -, aumentando a tensão e o distanciamento entre os membros do grupo.

Foram raras as **interrupções**, sendo algumas provocadas por pais atrasados e em uma das reuniões bimestrais um pai do Conselho de Escola entrou para convidar os presentes para uma das reuniões do mesmo que aconteceria naquele mesmo dia.

Quanto à **coordenação das diversas perspectivas** durante as reuniões observamos certa homogeneidade entre todas da EMEI Julieta. Nas reuniões gerais, o foco majoritário foram as perspectivas institucionais, voltadas para apresentar regras e normas do funcionamento da escola e motivar os pais a colaborarem com sua rotina. Também foram contempladas as perspectivas das professoras ao apresentarem-se aos pais de seus alunos. No entanto não nos pareceu que houvesse, como já mencionamos, um movimento de mão dupla nessa apresentação. Assim, mesmo considerando que dentro da perspectiva dos pais estaria o desejo de conhecer a professora de seus filhos e a rotina escolar, entendemos que mantê-los exclusivamente como ouvintes não contemplou sua perspectiva enquanto pessoas, indivíduos, com nomes próprios, filhos

e histórias de vida diferentes. Na época das primeiras reuniões bimestrais, a EMEI viveu um momento de tensão e conflito em relação à prefeitura: pela primeira vez em dezenove anos, segundo relatou a diretora, a escola decidira fazer um dia de paralisação, aderindo ao movimento geral da educação municipal. O que motivou essa decisão foi um grande descontentamento com o reajuste salarial proposto (1,5%) e principalmente com a queda na qualidade da educação infantil devido, conforme sua avaliação, à concentração de verbas e recursos em um projeto novo daquela administração (os CEUs—Centros Unificados de Educação). Apesar de essa perspectiva política-administrativa ter exercido alguma interferência nas reuniões de pais, como alteração de uma data, pareceu-nos que ela ficou circunscrita ao momento inicial com a diretora e não alterou o andamento das reuniões com as professoras em sala.

Analisando de modo geral as perspectivas presentes nas reuniões bimestrais, consideramos que a dominância foi da perspectiva profissional da professora (voltada em primeiro lugar à discussão de comportamentos educativos dos pais e dos alunos e, em segundo, à apresentação do trabalho pedagógico). A perspectiva dos pais, de conhecer o trabalho desenvolvido com seus filhos e as atividades realizadas em algumas reuniões foi deixada para o final, recebendo tempo mais reduzido e, portanto, menos atenção e envolvimento tanto da professora como principalmente dos pais.

Aspectos axiológicos (valores e significados)

Do ponto de vista dos **conteúdos** abordados nas **reuniões gerais**, eles se dividiram entre aspectos burocráticos (regras, normas, fichas), que tomaram cerca de 70% do tempo, e aspectos que chamamos de comportamentais (orientações sobre modos adequados de agir dos familiares em relação à instituição, aos funcionários e em relação aos próprios filhos). Em todas as **reuniões bimestrais** observamos a presença de conteúdos pedagógicos, além desses outros dois tipos de conteúdo mencionados. Chamou nossa atenção que, mesmo estando sempre presentes, os temas

pedagógicos nunca foram os principais. Em média, nas seis reuniões que acompanhamos, eles ocuparam cerca de 35% do tempo e os conteúdos relativos ao comportamento dos pais ou dos alunos manteve-se em torno de 50% do tempo em sala com a professora. Os conteúdos burocráticos completaram os 15% do tempo restante.

Pudemos inferir, ainda que não necessariamente de modo generalizável a qualquer reunião de pais, que se estabeleceu uma dinâmica significativa entre **as posturas e os sentimentos** da professora e os dos pais nas reuniões de que participamos. Em um caso (PJ.2), onde observamos sinais de tensão e insegurança da professora (tanto por ter sido expresso diretamente por ela, como por suas falas e atitudes durante as reuniões) observamos maior grau de desinteresse e impaciência dos pais, que em todas as reuniões tomaram a frente da professora para encerrar as mesmas. Nos outros dois casos (PJ.1 e PJ.3), havia maior segurança e desenvoltura das professoras em conduzir as reuniões e percebemos um maior número de pais participando das atividades propostas. Vale destacar que a primeira delas manteve uma postura mais centralizada e vertical frente aos pais e a segunda criou uma maior horizontalidade entre suas falas e as dos pais, que pareceram à vontade ao exporem no grupo situações de sua intimidade familiar e expressarem críticas a atividades desenvolvidas na EMEI. Assim, na maioria das reuniões constatamos uma configuração grupal em que os pais estabeleciam relações individualizadas com a professora, que ocupava o lugar de líder de um grupo, formado pela união de pessoas (PJ.1, PJ.2 e DJ). No caso da PJ.3, o grupo de pais parece ter estabelecido relações entre si, e não apenas com a professora, e esta assumiu mais um papel de coordenadora do grupo, onde as informações e opiniões puderam circular de modo menos fragmentado.

Não pretendemos estabelecer uma relação causal direta entre esses fatos, defendendo uma dependência absoluta entre eles, como se atribuíssemos à professora a responsabilidade exclusiva pelos sentimentos e reações dos pais, ou vice-versa. Da mesma forma que não os consideramos

elementos independentes ou isoláveis dentro da mesma situação. Compreendemos a reunião como um acontecimento (um sistema) em que, de modo interdependente e articulado, inúmeros fatores estão envolvidos, e que analisar e decompor essas condições significa reconhecer a indissociabilidade desses elementos e a possibilidade de, ao lançarmos luz e intervirmos sobre alguns, provocar mudanças em outros, gerando novas ponderações e análises.

Finalizando esse item, recolocamos a pergunta do roteiro original: **“Essas reuniões valeram o quê? Qual a relação entre ganhos e perdas?”**.

As **reuniões gerais** parecem ter tido um valor essencialmente burocrático, em que se perderam oportunidades valiosas de iniciar uma relação mais pessoal e menos massificada com o grupo de pais, especialmente nos momentos em sala de aula com as professoras. Chamou nossa atenção que enquanto havia uma preocupação da EMEI em receber os alunos no início do ano letivo de um modo mais afetivo e acolhedor - “semana de acolhimento” é o termo usado pelas professoras – essa atitude não foi estendida ao contato com os pais o qual, mesmo sendo respeitoso e amigável, manteve certa característica de impessoalidade e padronização.

Nas **reuniões bimestrais** constatamos um esforço em lançar sementes para uma relação mais próxima entre pais e professoras, havendo preocupação com aspectos que pudessem envolver mais os pais, como ordem dos assuntos da pauta e disposição das cadeiras. Um semestre, que foi o tempo de duração de nossa pesquisa, pareceu-nos curto no sentido de acompanhar melhor os ganhos e frutos que puderam ser ou não colhidos nas salas de aula observadas. Salvo o caso de uma única professora (PJ.3 – e acreditamos que não por acaso foi quem realizou reuniões com maior participação e frequência de pais) não houve avaliação ou registros formais das reuniões realizadas. Mantivemos nossa crença de que um aspecto essencial que contribui efetivamente para um aprofundamento da relação professora pais é a realização de formas de avaliação desses encontros. No momento de avaliação, em que o profissional, a sós, com o grupo de seus pares ou com a CP, retoma suas expectativas e estratégias usadas na reunião e aquilo que pôde ser realizado,

abrem-se possibilidades não apenas de mudanças do que não pareceu adequado, mas de reconhecimento de ganhos e conquistas. Quando não é feita, pode ocorrer de a professora permanecer numa atmosfera de imprecisão e desconhecimento tanto de perdas como de ganhos, que gera ainda mais frustração, o que presenciamos nas falas de algumas professoras especificamente no momento das entrevistas individuais.

2.2 Síntese das observações da EMEI Julieta

A EMEI Julieta demonstrou preocupação em planejar antecipadamente as reuniões de pais o que se mostrou coerente com o seu Plano Anual para 2004 em que a relação com os pais foi eleita um dos pontos prioritários para aquele ano letivo. Assim, houve uma certa homogeneidade, ou linha geral, entre as reuniões observadas, mas de modo a possibilitar a manifestação de diferenças entre professoras. Um outro exemplo desse preparo foi a busca de textos de apoio para os temas que pretendeu abordar, fazendo adaptações para o momento da reunião. A CPJ agiu como articuladora dessas ações. A inversão da ordem da pauta (nas Reuniões Gerais os avisos tomaram quase todo tempo e nas Bimestrais, os avisos foram dados após o momento inicial da sensibilização) demonstra uma clara tentativa no sentido de melhorar a comunicação nas reuniões. Nas primeiras bimestrais, houve também preocupação em mudar a disposição das cadeiras, para uma forma de semicírculo, permitindo que os pais se olhassem. Nas segundas bimestrais, no entanto, as cadeiras voltaram à disposição da reunião geral com os pais nas mesas dos alunos. Em contraste com a preocupação com o planejamento das reuniões constatamos a ausência de avaliação das mesmas. Apenas uma professora dentre as três observadas tinha o hábito, por iniciativa pessoal, de fazer registros posteriores às reuniões. Tivemos acesso a dois deles que possuem um caráter esquemático e bastante sintético, mas sinalizam uma atitude de valorização das reuniões e de sua inclusão no conjunto de atividades programáticas docentes.

As duas reuniões bimestrais possuíram coerência entre si e certa continuidade nos temas: na primeira,

educação e limites, autonomia; e na segunda, ouvir, escutar os filhos. A forma de sensibilizar os pais em ambas foi a mesma, através de leitura de pequenos textos, com comentários das professoras e convite à participação, reflexão e debate dos pais. Pareceu-nos que esse modelo de atividade: leitura, escuta, reflexão, associação mental, comentário verbal, é muito mais próximo à realidade das professoras do que a dos pais. Estes demonstraram claras dificuldades na realização dessa atividade mais abstrata e apoiada na linguagem verbal. Como muitas vezes as professoras pareciam um tanto ‘presas’ ao modelo verbal que tinham preparado, nem sempre puderam aproveitar melhor o movimento dos próprios pais, quando esses se interessavam mais por exemplos práticos, que foram, a nosso ver, sub-aproveitados. Assim, na escolha do conteúdo e do tipo de atividade ainda predomina um modelo de relação com os pais em que a palavra é dirigida e controlada pelos professores restando àqueles um pequeno espaço de ouvintes e comentadores.

Um aspecto que observamos refere-se à presença de algumas crianças nas reuniões. A escola pareceu atenta a essa possibilidade, ocorrendo reuniões em que podiam ficar brincando no parque, sob os cuidados de algum funcionário da escola. Também presenciamos uma professora (PJ.1) entregar brinquedos às crianças presentes para que se entretivessem durante as mesmas.

O objetivo das reuniões mais privilegiado pela EMEI Julieta foi a própria educação dos pais, através da discussão de temas pré-selecionados relativos à educação dos filhos, ou mais globalmente, das crianças hoje em dia. Pareceu-nos que a escola entende como seu papel ajudar, ou melhor, ensinar os pais a educarem os filhos. Em outras palavras, estendendo sua função educativa das crianças aos familiares, devendo educá-los também. O trabalho pedagógico realizado com os alunos possuiu um espaço garantido, ainda que menor do que o ocupado pela preocupação com a educação (e certa moralização) dos pais.

Em nenhuma das reuniões observadas houve apresentação dos pais, para que falassem seus nomes, de seus filhos. Quando a escola referiu-se às reuniões gerais como essencialmente de apresentação por ser início do ano, ficou claro que consideraram apenas um vértice da relação – a escola apresentando-se aos pais – e não ambos. Em apenas uma reunião bimestral, a professora

nomeou os pais no início: “essa é a mãe da A..., esse é pai do G...”. Em algumas reuniões, mas não todas, houve a preocupação do professor de fechar a porta da sala, criando um contexto mais reservado.

Pareceu-nos que, mesmo havendo um discurso e algumas tentativas práticas de modificar as reuniões procurando, assim, uma melhor participação dos pais, estes continuam sendo mantidos numa posição predominantemente passiva e dependente do outro, escola: revelando uma cristalização da posição de controle e liderança pela escola nas relações com os pais.

Um último aspecto que desejamos destacar refere-se às relações da EMEI com o nível político-administrativo da prefeitura. Consideramos relevante que, mesmo presenciando explícito descontentamento da equipe da EMEI com ações da prefeitura (no atraso de entrega de material, uniforme, desorganização de informações, e mesmo quando houve uma paralisação das suas atividades por um dia), o espaço das reuniões entre professoras e pais a respeito dos alunos foi preservado, evitando a descaracterização dos diferentes momentos e espaços da rotina institucional. Ou seja, houve a preocupação de informar e mobilizar os pais a respeito dessas situações vividas pela escola, sem que elas tomassem o lugar das questões educacionais.

2.3 Mapa geral das observações da EMEI Romeu

Nesse item apresentamos os resultados de nossas observações das seis reuniões de pais da EMEI Romeu, segundo a mesma organização do outro Mapa Geral.

Aspectos gerais

Tanto a reunião geral como os momentos iniciais das outras reuniões, que eram coordenados pela diretora, ocorreram no mesmo **local**: no saguão de entrada e refeitório. Já as reuniões bimestrais,

foram realizadas em salas variáveis devido ao sistema de salas-ambientes que é desenvolvido nessa EMEI (salas regulares, de informática, de matemática, de artes). Nesse sentido, presenciamos certa confusão e desorganização na distribuição das salas entre as professoras – que era confirmada minutos antes das reuniões - ocasionando algum tumulto no início de todas elas (com pais circulando perdidos pelas salas de aula). Talvez a comunicação com os familiares fosse facilitada se fossem afixados cartazes nas portas das salas com o nome da classe e da professora ali presente.

Quanto às **datas**, houve três alterações, duas delas poucos dias antes da data inicial, sendo que num desses casos, a pesquisadora não foi avisada, tendo perdido uma das ocasiões previstas para observação (que corresponderia à primeira reunião bimestral da PR.3). A CPR assumiu a responsabilidade por esse esquecimento, demonstrando certo constrangimento, e justificando, em parte, pelo fato de ela ser nova na EMEI. Acreditamos que essas alterações criaram dificuldades de compreensão para os pais e provocando possíveis ausências, como inclusive uma professora comentou (PR.2, referindo-se à segunda bimestral). Mesmo considerando ao fato de a CPR estar começando a trabalhar na EMEI, pareceu-nos haver pouca atenção do grupo de professoras com o agendamento das reuniões (por exemplo, modificaram uma data alegando ser “o dia do aniversariante”, o que não havia sido considerado ao definirem as datas das reuniões, mesmo sendo uma atividade antiga na escola).

A **duração** da reunião geral foi de 75 minutos (45 com a diretora e 30 minutos com a professora) e as bimestrais duraram, em média, 66 minutos, sendo 26 com todos os pais e 40 minutos em sala com a professora. É interessante destacar que houve grande discrepância nesse aspecto: uma professora (PR.3) foi quem realizou a reunião em sala mais longa, com 80 minutos, enquanto que a PR.2 gastou em média 27 minutos em sala nas duas bimestrais observadas. Os **materiais utilizados** constaram de listas de presença, de autorização para passeios externos, de recebimento do kit material da prefeitura, além da pauta e de uma ficha de saúde. Foram usados

dois textos sugeridos pela CPR, lidos para os pais, e mais um livro lido por iniciativa de uma professora (PR.1), que também utilizou papéis e lápis para desenhos dos pais. Duas professoras (PR.1 e PR.3) utilizaram materiais pedagógicos e exemplos de atividades dos alunos. A lousa foi usada para avisos ou resumo da pauta.

A **coordenação** dos momentos gerais foi da diretora e em uma ocasião, devido à sua falta, da assistente de direção. Em sala, as professoras sempre coordenaram sozinhas as reuniões, exceto em um caso (PR.3), onde houve a participação da professora auxiliar (que a havia substituído durante uma licença), contando uma história oralmente para sensibilização dos pais. A **freqüência** da única reunião geral observada foi de 73% e a média das bimestrais foi de 61% dos pais da lista de presença (respectivamente 72% e 51%). Também aqui, como na outra escola, a variação entre as salas chamou nossa atenção: entre 80% (PR.1) e 33%(PR.2).

Aspectos diacrônicos

Os **objetivos da reunião geral** enfocaram: regras de funcionamento da EMEI, comportamentos esperados dos pais e apresentação da professora. Assim como na EMEI Julieta, as professoras destacaram o fato de serem mães, além de dados de suas trajetórias profissionais. Nas **reuniões bimestrais**, observamos maior variedade e alternância de objetivos: cumprir uma atividade do calendário institucional (PR.2), reforçar regras e normas (PR.1 e DR), estabelecer uma relação amigável com os pais (PR.1, PR.2 e PR.3), apresentar aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos (PR.1 e PR.3), envolver a comunidade de pais nas dificuldades vividas pela EMEI frente à administração pública (falta de materiais, mudanças de última hora, pouco envolvimento com a realidade de escola) buscando seu apoio e sua cumplicidade (PR.2 e DR). Não foi dado destaque à relação entre pais e filhos. Assim como na

EMEI Julieta, não houve em nenhuma reunião de que participamos apresentação dos pais.

O **início** das reuniões ocorreu com atrasado médio de 15 minutos (30 minutos na primeira reunião bimestral da PR.1) e com algum tumulto na passagem para o segundo momento com as professoras, devido à confusão delas e dos pais sobre qual sala iriam utilizar. Com isso, as portas das salas permaneceram abertas bastante tempo após o início da reunião. Já em sala, havia um movimento de afabilidade para com os pais, prejudicado às vezes por essa desorganização anterior. Destacamos, também, que na época das últimas reuniões bimestrais do semestre (mês de Junho) os funcionários da EMEI viveram uma situação bastante tensa com a sub-prefeitura. Esta decidira, sem consultá-los, realizar uma festa política no mesmo dia e espaço que a festa junina da escola, agendada desde o início do ano. Com isso, os momentos de reunião inicial da diretora com o coletivo de pais foram tensos e chegaram a estender-se por mais de 40 minutos, o que interferiu na atenção e na disposição dos pais no momento posterior em sala.

Normalmente os pais sentaram-se nas cadeiras dos filhos, ao redor das mesas. Na reunião geral, devido à disposição normal da sala de informática, sentaram-se em círculo, podendo olhar-se uns aos outros. Já na reunião bimestral da PR.3 os pais ocuparam três posições diferentes: no início sentaram-se em semicírculo ao redor das mesas; depois circularam em pé pela sala, para ver os cartazes com exemplos de atividades e fotos dos alunos na lousa e auxiliar a professor com os materiais, por fim, sentaram-se em três grupos, para realizar as atividades de jogos preparadas pela professora. Pareceu-nos que esse dinamismo e essa variação da postura física dos pais durante a reunião estimulou a sua atenção e o seu envolvimento na mesma e a interação entre os próprios pais e deles com a professora.

A **seqüência das atividades** seguiu a seguinte ordem: texto lido para os pais, seguido de avisos e assuntos gerais, ficando por último os temas pedagógicos. A exceção foi a PR.3, que quase não se ateu aos avisos, priorizando os conteúdos trabalhados em aula

com os alunos. A leitura dos textos, com características literárias e poéticas, não foi explorada pelas professoras, que ao concluírem elas mesmas o sentido geral dos textos referiam-se a eles como “algo para ser pensado pelos pais depois da reunião”. O **encerramento** era feito pela professora, quase sempre com os pais pegando ou entregando-lhe individualmente algum papel. Houve um caso em que alguns pais começaram a se levantar impacientes e desmotivados, começando a sair antes mesmo desse momento (segunda bimestral da PR.2).

Durante as reuniões foram mencionadas **outras atividades** tais como: a primeira semana de acolhimento das crianças, a festa da Páscoa, o dia do quitute, passeio ao teatro, festa junina. A intenção pareceu ser de lembrar os pais das atividades realizadas e de agradecer sua colaboração nas mesmas. Não foi enfocada a continuidade entre as reuniões de pais em si, o que a nosso ver deveu-se em parte ao planejamento menos aprofundado das mesmas.

Quanto aos **momentos críticos**, destacamos a tensão no início de várias reuniões relacionada às relações difíceis entre a EMEI e a sub-prefeitura, incluindo falta de material, suspensão de ônibus para passeio e de fornecimento de gás, e culminando com a festa política marcada para o mesmo dia e horário da festa junina da escola, desconsiderando a rotina e a especificidade do trabalho da educação infantil. De modo geral, esse clima institucional influenciou as reuniões de pais, que iniciavam com pais e professoras já desmotivados e abatidos. A exceção deveu-se a PR.3, que desenvolveu uma reunião de pais participativa, impedindo a interferência excessiva desse clima institucional geral de frustração e revolta. Conseguiu preservar a sua tarefa com o grupo de pais, cujo maior objetivo era abordar itens do seu trabalho pedagógico com os alunos. Assim, presenciamos pais atentos e relaxados, envolvidos e satisfeitos com as atividades propostas, incluindo atitudes descontraídas e de divertimento entre os pais ao realizarem os jogos propostos pela professora.

Aspectos sincrônicos

Como vimos até agora, nessa EMEI presenciamos uma grande variabilidade entre as reuniões. Abaixo mencionaremos exemplos que ilustram essa heterogeneidade.

O **clima** das reuniões oscilou bastante. Destacamos: reuniões com clima amigável e descontraído, mas com certa carga de improviso e superficialidade (PR.1 e PR.2); surpresa e frustração pela exclusão de temas pedagógicos (PR.2); revolta pelos desentendimentos na relação com a sub-prefeitura (PR.1); envolvimento e colaboração (PR.3). Da mesma forma, a **imagem** que atribuímos às reuniões foi em alguns casos de desânimo e impotência, ou de desorganização, mas, em outros, de interação e participação recíproca de pais e professora.

O tipo de **relação** que a diretora e as professoras estabeleceram com os pais pareceu marcada por situações vividas no âmbito externo à sala de aula, diluindo a característica educacional (cujo foco são os alunos) que, a nosso ver, é essencial na relação entre uma instituição de educação e a comunidade de pais. Ou seja, os diversos problemas vividos com a administração pública reduziram os pais de alunos a usuários de um serviço público e os educadores, a funcionários públicos. Não pretendemos negar que este nível de relação não esteja presente, nem tenha sua relevância. Mas entendemos que a característica educativa pareceu-nos seriamente preterida em vários momentos de reunião de pais observados nessa EMEI. Com isso, um movimento que nos pareceu subliminar em várias reuniões (PR.2 e DJ) foi o de construir cumplicidade e união da escola com a comunidade de pais frente à administração pública, como que numa união de ‘nós’ (escola + pais) contra ‘eles’ (prefeitura).

A **postura** predominante da escola (professoras e diretora) foi centralizadora na maioria das reuniões, com exceção de três momentos. Em duas reuniões iniciais dirigidas pela diretora, com participação de mães do Conselho de Escola, esta buscou consultar a população sobre que

atitude adotar frente à festa política (alterar ou manter a data da festa junina da EMEI, fazerem um abaixo assinado, etc.). E numa única reunião de pais (PR.3), em que os pais foram consultados sobre a ordem da pauta e sobre a distribuição de tempo entre as atividades planejadas pela professora. Nessa mesma reunião, presenciamos ainda outros momentos de efetiva interação entre professora e pais: na organização da sala e dos materiais e na realização das atividades de jogos propostas. As **intervenções** das outras duas professoras foram, na maioria das vezes, para informar e relatar fatos aos pais e esclarecer suas dúvidas, ou mesmo para agradecer sua colaboração com a escola e buscar a confiança dos pais (“professor e pais devem ser amigos” – PR.1), mas raramente para incluir as opiniões destes sobre os temas abordados. Constatamos entre os **pais** dessa EMEI, através das suas manifestações nas reuniões com a diretora, um envolvimento político maior do que nos pais da EMEI Julieta. Em várias falas havia claro conteúdo político, referindo-se a vereadores da região, reivindicando direitos e criticando as ações da sub-prefeitura. A própria diretora mencionou para a pesquisadora antes de uma das reuniões sua preocupação em, ao envolver os pais nas dificuldades da escola, não incitar demasiadamente os ânimos da população, por haver representantes de vereadores de diferentes partidos políticos nas reuniões e por temer desviar os objetivos específicos da EMEI para questões externas.

Verificamos uma variada gama de **postura dos pais** frente às professoras e diretora: de atenção e consideração, ou amigável e descontraída, de passividade e dependência, e também de franco desinteresse e mesmo desrespeito, quando pais levantaram-se antes do final de uma reunião e começaram a sair da sala (segunda bimestral da PR.2). Mesmo considerando não ser possível estabelecer uma relação diretamente causal entre atitudes dos pais e das professoras, compreendemos que estão relacionadas e interferem-se mutuamente, como nos casos quase opostos das professoras PR.2 e PR.3, que abordaremos mais a frente ao analisarmos os seus percursos ao longo do período da pesquisa. Conseqüentemente, a **participação dos pais** dividiu-se basicamente em dois tipos: corresponder passivamente às solicitações da escola (ouvindo

as informações, esclarecendo dúvidas, manifestando sua revolta frente à sub-prefeitura) e assumir uma postura ativa (expressando opiniões, realizando atividades concretas através de jogos, secretariando a professora, pegando caixas para a mesma, e interagindo com outros pais verbalmente e durante as atividades).

Vale ressaltar que, quando ocorreu (PR.1 e PR.2) a leitura de textos no início das reuniões com o objetivo de “sensibilizar os pais”, não foi explorada sua participação verbal sobre os mesmos, parecendo-nos uma atividade um tanto solta, com pouco sentido para as professoras (e, conseqüentemente, para os pais), realizadas talvez pela repetição mecânica de técnicas de dinâmica de grupo. Já no caso em que os pais realizaram atividades lúdicas e pedagógicas com supervisão da PR.3, esta buscou integrar a ação dos pais com a compreensão sobre o sentido das mesmas. Por exemplo, quando os pais jogaram o jogo da memória com nomes e fotos dos alunos, a professora utilizou momentos do jogo entre os pais para explicar modos de agir dos alunos e o tipo de realização mental a eles associada. Quando essa professora elegeu uma mãe para secretariá-la na reunião, controlando a assinatura da lista de presença, ela pode liberar-se dessa ação burocrática e estar mais disponível para outras atividades com conteúdo pedagógico. Também frente às crianças presentes na reunião a PR.3 agiu coerente com essa atitude compartilhada: delegou ações (distribuir convites para festa junina) e deixou-os livres para escolherem materiais para usarem durante a reunião e supervisionou sua posterior arrumação. Elas, assim como os pais, foram visivelmente incluídos na reunião.

As poucas **interrupções** ocorridas não apresentaram interferência relevante, a nosso ver, no andamento das reuniões. Houve um único caso em que a diretora entrou em uma reunião em sala de aula para dar informes sobre as dificuldades e necessidades que a EMEI estava enfrentando, com falta de material de limpeza e pedagógico e demanda de novas atividades definidas pela sub-prefeitura que estavam interferindo negativamente na rotina da EMEI (como o preenchimento de uma ficha pela escola, decidido fora dela, sem garantia de recursos materiais mínimos: não havia tinta suficiente para imprimirem as mais de 2000 folhas necessárias).

Encerrando esse item de aspectos sincrônicos, abordaremos a **coordenação de perspectivas** durante as reuniões. Observamos as seguintes perspectivas nas reuniões:

- Perspectiva da NAE³⁵, sub-prefeitura (Ex: ficha de saúde; festa política) e perspectiva organizacional da escola (Ex: festa junina, passeios, normas).
- Perspectiva política da escola (informar os pais dos trâmites e desencontros com a sub-prefeitura, gás, ônibus, etc).
- Perspectiva da professora (trabalho pedagógico).
- Perspectiva pessoal-funcional da professora (desejo de ir ao treinamento proporcionado pela sub-prefeitura)
- Perspectiva dos pais (de serem informados sobre o trabalho em sala, sobre como estão indo os filhos).
- Perspectiva dos alunos (entreter as crianças presentes na reunião)

Em cada reunião houve uma combinação diferente entre elas, dependendo de quem as coordenou. Em geral, a prioridade foi dada para as perspectivas da escola e da subprefeitura, ficando em segundo lugar as da professora e por último, as dos pais, que em alguns casos, como já descrevemos acima, nem foram contempladas. Foram poucas as crianças presentes, que ficaram em geral brincando em alguma mesa num canto da sala ou no colo dos pais.

Aspectos axiológicos (significados e valores)

Lembramos que nesse item, mais ainda que nos anteriores, apresentamos o resultado de nossas impressões e interpretações de elementos muitas vezes não acessíveis à observação direta.

³⁵ Com o processo de descentralização da prefeitura municipal paulistana na gestão 2001/2004, criaram-se as sub-prefeituras e, com isso, as antigas Coordenadorias de Educação passaram a chamar-se NAEs - Núcleos de Ação Educativa - ficando responsáveis pelas instituições educacionais de cada uma delas.

Com relação aos **conteúdos** mais enfocados, eles se aproximam das perspectivas descritas no item anterior. Os mais destacados foram os conteúdos burocráticos, relativos ao funcionamento da EMEI e das atividades extras com os alunos (festividades, dia do quitive) e os de cunho político, referente às relações com a sub-prefeitura. Com exceção das reuniões da PR.2, as outras duas professoras sempre fizeram alguma abordagem aos conteúdos pedagógicos. Raramente (o que é uma diferença nítida em relação à EMEI Julieta) foram tratados assuntos relativos ao comportamento dos pais com os filhos ou à educação familiar.

Os **sentimentos** de frustração, desânimo, revolta e mesmo de abandono em relação à subprefeitura foram explicitados em vários momentos por funcionários da EMEI Romeu: diretora, assistente de direção, coordenadora pedagógica e professoras. Quanto à postura nas reuniões, uma das professoras pareceu mais insegura e pouco preparada para a tarefa, improvisando em várias ocasiões (PR.1). Já a PR.2 pareceu à vontade, porém pareceu-nos que com um envolvimento mais superficial com a tarefa, com reuniões rápidas e sem abordar seu trabalho com os alunos. No terceiro caso, a PR.3 adotou uma postura mais dinâmica, envolvendo criativamente os pais em diversas atividades, permanecendo menos presa à pauta geral. Em geral, percebemos amabilidade e, em alguns casos, amizade na relação com os pais, mas também impaciência e preconceito (por exemplo, quando uma das professoras se referiu, após uma reunião, às dificuldades de um aluno “impossível” e “hiperativo” e à sua mãe “inadequada”, que chegara atrasada).

Da parte dos pais, percebemos seu interesse e afeição pelas professoras em geral e a disposição de colaborar elas, mais evidente na sala da PR.3. Mas chamou nossa atenção que vários pareciam não entender ou se envolver com o andamento de algumas reuniões, perdidos e desatentos ao que era exposto.

Finalizando com os **ganhos e perdas** das reuniões, entendemos que, em geral, a maior perda foi de caráter pedagógico, devido à sobreposição de várias questões de ordem administrativa e política em quase todas as reuniões de pais observadas. A escola, devido também à mudança simultânea de coordenadora

pedagógica e diretora (ainda que esta já fosse professora da EMEI), estava vivendo um momento instável da dinâmica institucional que prejudicou a realização das reuniões com os pais, as quais não mereceram maior atenção por parte de toda a equipe. Por conta, inclusive, da realização de nossa pesquisa, percebemos que houve certa preocupação de ‘não deixar a peteca cair’, o que ficou evidenciado nas atitudes de uma professora, PR.1, que chegou a dizer que não iria fazer atividades com os pais na reunião, mas, devido à presença da pesquisadora, resolvera fazer “para mostrar como é que elas fazem normalmente nas reuniões”. Indagamo-nos em vários momentos até que ponto a mudança de coordenação poderia servir de justificativa real para o pouco planejamento das reuniões de pais. Mesmo porque houve uma clara exceção, a PR.3, que demonstrou possuir em si mesma, independente do incentivo ou supervisão da CPR, uma clara valorização desses momentos com os pais de seus alunos, de modo que na sua segunda reunião bimestral constatamos que o grupo de pais e a professora estavam efetivamente construindo uma relação dinâmica, viva e produtiva. O que nos sugere que, não por acaso, esta foi a reunião mais demorada de todas (80 minutos) e com a maior frequência de pais (70%).

2.4 Síntese das observações da EMEI Romeu

O dia-a-dia dessa EMEI mostrou-se bastante tumultuado, interferindo várias vezes nas reuniões (provocando inclusive mudança das datas) através: da chegada e entrega de uniforme, leve-leite e chegada do kit de material, treinamento aos professores e discussão sobre festa junina e da sub-prefeitura. Muito possivelmente o fato de a coordenadora e a diretora serem novas nos cargos contribuiu para esse contexto menos organizado, havendo uma importante contaminação da maioria das professoras. Houve pouco espaço para o planejamento das reuniões, e as atividades propostas pela coordenadora para o grupo de professoras (leitura de dois textos no início das reuniões) ficaram claramente soltas nas reuniões. Mesmo as outras atividades

pensadas por alguns professores (e que chamaram de oficinas), também evidenciaram improviso, feitas de última hora, e sujeitas à disponibilidade, interesse e envolvimento de cada professora (uma delas, inclusive, chegou a dizer que não faria atividades com os pais na reunião, mas, devido à presença da pesquisadora, resolvera fazer “para mostrar como é que elas fazem normalmente nas reuniões” – PR.1). Pareceu-nos que a leitura dos textos para os pais seguia uma idéia padronizada, um slogan: ‘é importante sensibilizar os pais, criar um clima de envolvimento nas reuniões’, de modo mecânico, não revelando um envolvimento ou um sentido maior dessa atividade por parte dos professores.

Paradoxalmente, foi nessa EMEI que acompanhamos a reunião que se mostrou a mais dinâmica e envolvente tanto para os pais como para a professora da sala (PR.3). Distante do modelo tradicional expositivo, centralizando a fala na professora, houve um entrosamento e um diálogo maior entre essa professora e os pais, com a participação destes em jogos pedagógicos, secretariando a professora e decidindo sobre a pauta.

A pauta, como na outra EMEI pesquisada, também é elaborada pela escola, mas, diferente daquela, mantém a ordem “tradicional” priorizando avisos e aspectos gerais no início, deixando assuntos pedagógicos ou mais ligados à rotina das crianças para o fim, quando os pais já estão menos atentos e possivelmente mais preocupados com o encerramento. Presenciamos, inclusive, reuniões em que não houve nada além desses avisos e assuntos gerais (o fato de ser uma professora que fazia a reunião em sala não imprimia nenhum diferencial na sua condução: era como se qualquer funcionário pudesse realizar essa tarefa – PR.2). Também aqui, a exceção foi a mesma sala citada no parágrafo anterior, onde a professora reduziu o número de avisos iniciais e consultou os pais durante a reunião sobre duas possibilidades de prosseguimento da pauta (PR.3).

Em relação à forma de aproximação dos pais o espectro nessa escola foi bem amplo. Houve muitas situações em que eles eram tratados essencialmente como cidadãos usuários de

um serviço público, e que não pareciam ser pais de alunos numa escola, uma vez que a relação com o trabalho pedagógico não se concretizava, sendo remetida para momentos outros (tais como futuras reuniões de pais, no semestre seguinte). Nesse sentido, a intenção parecia ser de sensibilizar os pais para a realidade político-organizacional da EMEI, seu relacionamento com a sub-prefeitura. Ficou evidente para nós, que durante nossa pesquisa essa EMEI sentia-se ora desconsiderada, ora pressionada e sobrecarregada pela sub-prefeitura, em alguns momentos inclusive desamparada. Conseqüentemente, era como se procurasse estabelecer uma cumplicidade com os pais, várias vezes explicitamente procurando ‘tê-los do seu lado’ numa tentativa de também pressionar a sub-prefeitura a seu favor (exemplos: o caso da falta de gás que um pai foi à sub-prefeitura o que agilizou a entrega e da festa da prefeitura junto com a junina da escola). A relação entre instituição de ensino e comunidade de pais se diluiu e perdeu espaço para a relação entre usuários e funcionários. Em segundo lugar, presenciemos atitudes de aproximação como amigas dos pais e como professora dos filhos.

Em várias entrevistas e nos dias de reunião as professoras da escola queixaram-se da interferência no âmbito pedagógico de programas de caráter mais assistencialista, como entrega de leite, uniforme e material, descaracterizando a escola e o trabalho do professor. Entretanto, pareceu-nos que inconscientemente algumas delas utilizaram-se desses mesmos programas para justificar não só o modo como se relacionaram com os pais nas reuniões (sucinto, rápido) como a quase ausência de conteúdo pedagógico em suas falas.

A posição de liderança e domínio nas reuniões de pais manteve-se como na EMEI Julieta, centralizada nos funcionários da escola (salvo a exceção da reunião da PR.3, em que parece ter havido trocas mais efetivas e uma função mais de coordenação do que de controle pela professora). Outra exceção foram os momentos iniciais com todos os pais reunidos no saguão, conduzidos pela diretora, em que alguns pais falaram ao microfone e expressaram mais enfaticamente suas

opiniões, demonstrando evidente envolvimento político (maior do que os pais da outra EMEI que, nesse sentido, eram mais passivos).

Assim, os objetivos das reuniões de pais nessa escola dividiram-se especialmente em dois: o mais freqüente era criar essa cumplicidade, mais ou menos conscientemente, com a comunidade frente à administração (seria uma forma de parceria do tipo ‘nós versus eles’) e, em poucos momentos, foi contemplado o objetivo de comentar e envolvê-los no trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos. A linha assumida explicitamente pela EMEI Julieta, priorizando a orientação e educação de pais esteve bem menos presente na EMEI Romeu e de forma bem mais sutil, em frases esparsas sobre a importância de demonstrar amor e carinho pelos filhos, ou sobre comportamento adequado em uma escola (não entrar sem camisa, não entrar com bebidas alcoólicas, não levar cachorro, etc...).

As falas dos pais tiveram uma função de reforçar e respaldar o descontentamento e as queixas da escola em relação à administração. Houve algumas perguntas dos pais sobre informes, mas pouco sobre o rendimento ou as atividades desenvolvidas com os filhos (até porque, como comentamos no Mapa Geral acima, em vários momentos os assuntos pedagógicos foram excluídos das reuniões, sendo ‘remetidos a reuniões futuras’, o que inibiu manifestações dos pais).

As atividades com os pais, na maioria, restringiram-se a um modelo individual e passivo: ouvir os textos lidos pelo professor e refletir cada um depois em casa, quase sem partilha entre os pais durante as reuniões. Não se constituía um grupo de pais, mas formava-se um agrupamento deles voltados para a professora. Na sala de exceção já mencionada (PR.3), o pedagógico foi o centro das falas e das atitudes da professora. Tanto no sentido de comentar o que desenvolveu com os alunos, como no sentido da reunião em si, que parecia ter o intuito de ajudar os pais a conhecer o universo em que os filhos ficam quatro horas do dia, como as crianças agem e raciocinam, e ensiná-los novas maneiras de brincarem com os

filhos. Destacamos que essa mesma professora foi a única dentre as três observadas que realizou registro escrito após a reunião com os pais. O qual, mesmo esquemático e resumido, parece confirmar nossa percepção da importância efetiva que ela atribui a esse tipo de atividade com os pais de alunos.

Nessa EMEI, os pais participam voluntariamente do dia-a-dia da escola, em vários eventos: dia do quitute (mandam quitutes para vender e arrecadar dinheiro para APM e ajudam a vender no dia), festas diversas (tanto na preparação como durante as mesmas), acompanhando nos passeios das crianças, ajuda na distribuição do leite.

Destacamos que, assim como na outra escola pesquisada, não foram feitas apresentações pessoais dos pais nas reuniões observadas. Apesar de se preocuparem em planejar atividades variadas e criativas de acolhimento para os alunos na primeira semana letiva, essa postura não se estendeu aos pais, que foram recebidos atenciosamente, mas de modo mais impessoal.

2.5 Análise dos percursos de três professoras

Destacaremos nesta última etapa de análise das observações um dos componentes centrais de uma pesquisa em uma visão construtivista: a perspectiva do ‘tornar-se’. Qual seja, aquela que busca apreender as transformações que se operam num objeto (ou numa relação) no tempo: como alguma coisa que é torna-se algo diferente do que era antes. Isso corresponde a um de nossos objetivos: “analisar o percurso construído por algumas professoras com o grupo de pais nas reuniões ao longo de um semestre letivo”. Assim, dentro do tempo de duração de nossas observações (um semestre) pudemos acompanhar até três momentos (ou três reuniões) de uma classe com sua respectiva professora. Na Tabela 2 – Conjunto das reuniões de pais observadas, inserida no início desse capítulo, pode-se ter uma idéia dos seis percursos que foram acompanhados pela pesquisadora.

Selecionamos para esta análise os percursos de três professoras (**PR.2; PR.3; PJ.2**) sobre as quais teceremos algumas considerações. Queremos lembrar que nossas avaliações não se dirigem às pessoas das professoras, mas que servem como ilustração para refletirmos sobre quaisquer outras reuniões, e que ao efetuarmos recortes sobre determinadas situações, pretendemos criar condições que favoreçam a sua visualização. Antes de prosseguir, adiantemos que as menções feitas aos modelos de reuniões de pais a que as professoras correspondem referem-se à Proposição de modelos que será apresentada integralmente no próximo capítulo, da Discussão dos resultados.

Examinando o conjunto das reuniões pesquisadas, constatamos que, em geral, - o que corresponde ao relato das professoras nas entrevistas individuais e às nossas experiências anteriores à pesquisa - houve uma diminuição na presença dos pais nas reuniões com o passar do tempo. A frequência das reuniões gerais (em Fevereiro) oscilou em torno de 75% enquanto a média de frequência das bimestrais foi de 66% (bimestrais 1) e 49% (bimestrais 2). Dentro desse quadro, duas professoras - uma em cada escola - apresentaram uma queda acentuada, atingindo a menor frequência entre seus pares, e que nos pareceu significativa: PJ.2 = 65%, 54%, 35% e PR.2 = 73%, 64%, 33%. Entendemos que esses dados não são casuais como indicam os comentários que faremos abaixo.

No caso da professora **PJ.2**, ao retomarmos as descrições que fizemos no Mapa Geral da EMEI Julieta, vemos que ela demonstrou determinadas características que podem ter influenciado essa ocorrência. Do ponto de vista de sua postura nas reuniões, ela apresentou maior insegurança e dificuldade de conduzi-las, sendo que acabou perdendo-se na entrega e recebimento de material dos pais, ocasionando certo tumulto e perda de coesão grupal no fim de todas elas. A estrutura de suas reuniões sinaliza pouca autonomia para coordenar as atividades segundo suas necessidades e as do grupo de pais (correspondendo ao modelo “fechada e centralizada”). Ainda assim, esses aspectos de ordem mais pessoal parecem-nos insuficientes para a compreensão do desenrolar

das reuniões. Apontamos, então, uma terceira característica que julgamos ter contribuído para a progressiva diminuição da frequência dos pais.

Quanto ao conteúdo predominante, ou mais enfatizado, incluímos essa professora no modelo “moralizador ou comportamental”. Ou seja, a PJ.2 parecia entender seu papel diante dos pais como de alguém que devia ensiná-los a educar melhor os filhos, cabendo à sua função de professora transmitir-lhes aquilo que aprendeu com seus estudos, por acreditar que lhes faltariam conhecimentos e educação necessários para uma orientação adequada aos filhos. Em outras palavras, subjazendo uma concepção de carência cultural das famílias que deveria ser suprida pela escola (especialmente através da professora). Movida por essas intenções, observamos vários momentos em suas reuniões em que monopolizou a fala por longos períodos. Em uma das atividades de sensibilização com os pais, para que comentassem pequenos textos lidos sobre relação entre pais e filhos, sua fala estendeu-se por cerca de 30 minutos gerando dispersão e pouco interesse nos pais. Inversamente, nos poucos momentos em que a PJ.2 explicou conteúdos pedagógicos na lousa (por exemplo, ilustrando a evolução da escrita pelos alunos) constatamos pais envolvidos e atentos. Entretanto, a nosso ver, sem que ela percebesse e aproveitasse esse fato para aproximar-se dos pais através daquilo que parecia estar efetivamente despertando seu interesse. A professora parecia dirigir-se a pais que, segundo ela, necessitavam daquelas as orientações morais e que dependiam dela para ter acesso a elas. Não nos pareceu que o grupo de pais ali presente correspondesse a essa expectativa, estando mais interessado em entender o que os filhos aprendiam em sala. A dinâmica estabelecida priorizou a relação dos pais com a professora, que teria o saber valorizado, minimizando a interação entre os próprios pais (o que servirá de exemplo para o modelo de “espaço comum”).

Vale ressaltar que a principal questão em jogo não parece ser exatamente, ou apenas, o tipo de conteúdo escolhido, mas a possibilidade de eleger um que tenha ressonância tanto na

professora como nos pais, que seja interdependente a ambos. Por exemplo, no caso da PJ.3, o mesmo conteúdo de contornos morais e comportamentais foi predominante e, no entanto, pelo maior envolvimento e participação dos pais daquela sala, parecia haver uma reciprocidade e um interesse comum na abordagem daqueles temas. A sequência de reuniões da PJ.2 ajuda-nos a concluir que reuniões de pais que se baseiam nas expectativas da professora, sem atingir o interesse daqueles, acentuando a dependência destes em relação ao saber daquela, tendem a tornarem-se espaços desarticulados e desinteressantes.

Passemos aos percursos das outras duas professoras seleccionadas, ambas da EMEI Romeu:

PR.2 e PR.3. Analisando a coluna correspondente às frequências de pais das segundas reuniões bimestrais dessa EMEI, percebemos que há uma grande diferença entre as frequências de pais nas três reuniões observadas (70% = PR.3; 50% = PR.1 e 33% = PR.2) e que, como mencionamos no início dessa exposição, houve uma queda importante e progressiva da frequência da professora PR.2. Acrescentamos a esses dados que a mesma professora **PR.2** coordenou as reuniões mais rápidas dentre todas, durando em média 27 minutos em sala com os pais (a professora iniciou sua bimestral 1 com a seguinte frase: “hoje vai ser uma reunião rapidinha, só para vermos o kit de material”). Em termos de conteúdo prevaleceram assuntos externos à sala de aula, chegando a excluir enfaticamente o trabalho pedagógico (na segunda bimestral justificou que não seriam tratados assuntos pedagógicos em função dos problemas relativos à realização da festa junina e que, também por isso, as avaliações dos alunos seriam entregues no mês de Agosto). Em nossa proposição de modelos de conteúdo, ela corresponderá o modelo “burocrático” Quanto à estrutura ou forma das reuniões, constatamos desorganização e pouco envolvimento da professora com a atividade. Caracterizamos sua postura como comprometida com a cumplicidade e a cooptação dos pais, acentuando um clima de oposição entre a EMEI e a administração pública (utilizou várias vezes expressões como ‘nós’ = professora e pais e ‘eles’=sub-pefeitura).

Avaliamos, portanto, que as reuniões observadas da PR.2 sofreram um progressivo esvaziamento tanto de pais presentes como também dos conteúdos e objetivos que seriam esperados em uma reunião bimestral de pais (conforme consenso nas entrevistas de todas as professoras e inclusive da PR.2): a apresentação e comentário do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora com os alunos. Acreditamos que uma reunião que, do ponto de vista da estrutura, é desorganizada com assuntos justapostos e tratados superficialmente, e que se afasta radicalmente do eixo do ensino e aprendizagem dos alunos, posicionando os presentes menos como professora e pais de alunos e mais enquanto funcionária e usuários de um serviço público, não contribui para uma maior aproximação entre escola e famílias. Podemos considerar que as reuniões da PR.2 foram representativas dessa situação, tornando-se espaços cada vez mais esvaziados, pouco participativos e perdendo o compromisso com a função pedagógica do professor.

Voltemos, então, nosso olhar para a reunião da **PR.3**. Como já mencionado anteriormente, devido à alteração da data da sua primeira reunião bimestral sem que fôssemos avisados, observamos apenas a sua segunda reunião bimestral, no mês de Junho de 2004. No entanto, embora não tenhamos acompanhado dois ou três momentos sucessivos como no caso das outras professoras, consideramos válida a análise que faremos pelo argumento que se segue. Ao observar o terceiro momento de um grupo, pressupomos que há uma história em andamento mesmo que não tenhamos tido acesso direto ao desenrolar dessa história. Nosso interesse em analisar mais de perto essa reunião cresceu por ter sido justamente durante sua observação que encontramos o maior número de elementos que apontavam no sentido de uma relação mais colaborativa entre as partes, com participação dos pais sensivelmente diferente de todo o conjunto de reuniões de que participamos. Além disso, ela apresentou a maior frequência (PR.3 = 70%!) no final do semestre dentre todas as outras professoras. Ora, mesmo sem termos testemunhado as reuniões anteriores desse grupo, esses dados sugerem que houve uma construção positiva da relação entre as partes envolvidas, ou ao menos que teria havido a manutenção

de uma presença significativa até esse momento da história do grupo. Passemos, então, a apresentar os elementos que, segundo nossas inferências, contribuíram para esse quadro.

Os modelos em que a incluímos foram: conteúdo “educacional ou pedagógico”, estrutura “compartilhada” e dinâmica de “espaço coletivo”. Exemplificando esses termos, no primeiro caso, a PR.3 deu prioridade ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, excluindo avisos e temas mais burocráticos, revelando uma valorização clara daquele. A estrutura compartilhada da sua reunião foi para nós o item de maior destaque diante das outras professoras. Ela nos evidenciou uma intenção consciente de incluir o maior número de elementos na realização da reunião: professora auxiliar, pais em atividades diversas e crianças. O modo de trabalhar os conteúdos pedagógicos levou em conta a vivência dos pais ao propor-lhes jogarem como os filhos fazem em aula, porém sem cair num mero ativismo, e ao intercalar explicações sobre objetivos e significados dos jogos. Uma outra maneira com que provocou maior atividade dos pais foram as alterações de posturas físicas durante a reunião: circular pela sala, ir até a lousa, sentar em pequenos grupos com outros pais, sentar individualmente, sair da sala para pegar material com a professora. Essa dinâmica mostrou-se eficaz em produzir e manter o envolvimento da maioria durante toda a reunião. A postura horizontal de colaboração para com o grupo de pais pareceu deixá-la menos presa no lugar de ‘quem sabe e ensina a quem não sabe’, podendo aprender e trocar informações com os pais, sem no entanto sair da função de professora de seus filhos (como ocorreu com outras professoras que buscavam ser, primeiro, as amigas ou conselheiras dos pais, em detrimento do papel de professora). Convergindo com esses elementos, configuramos a dinâmica dessa reunião como um “espaço coletivo”, estruturado na circulação de saberes e de fazeres. Concluindo, a reunião da professora PR.3, representa uma possibilidade real de que as reuniões de pais podem ‘tornar-se’ um espaço vivo, participativo, compartilhado e

criativo. No qual as partes interagem de maneira interdependente, com suas especificidades, mas complementando-se em função de objetivos comuns.

Encerramos nossa análise afirmando que consideramos algo um tanto leviano culpar a professora (ou indiretamente a escola) pela ausência dos pais na reunião ou por sua participação mais ativa ou passiva. Do mesmo modo, por compreendermos que essa atividade - reunião de pais - é construída tanto pela escola como pelos pais de modo interdependente, seria igualmente enganoso acreditar que, por exemplo, a postura do professor e os conteúdos por ele abordados na reunião – se mais próximos ou distantes do interesse daqueles pais específicos - não influenciariam no envolvimento dos mesmos. Insistimos, por fim, que não propomos ‘um’ modelo ideal de reunião de pais, o que aprisionaria tanto escolas como pais, tornando ambos dependentes ao ‘modelo ideal’ determinado por nós.

3. Resultados das entrevistas

Neste item mostramos os resultados das análises das entrevistas individuais obedecendo ao seguinte objetivo específico da nossa investigação: “identificar e analisar as opiniões dos representantes das duas escolas (professores, diretores e coordenadores) e das famílias sobre as reuniões de pais”. Ele é composto por duas partes – Perfil das opiniões das duas escolas (correspondente a 21 entrevistas) e Perfil das opiniões do conjunto dos pais (relativo a 22 entrevistas) – que possuem a mesma estrutura: iniciam com a caracterização dos respectivos entrevistados, seguida pelas categorias temáticas construídas por nós e que complementam as análises das observações. É útil adiantar que várias destas categorias estão presentes nos dois Perfis, por representarem aspectos comuns e pontos de vista complementares entre os grupos. Nos fragmentos das entrevistas que utilizaremos como ilustração, colocamos em destaque os trechos considerados mais significativos.

3.1 Perfil das opiniões das duas escolas

Caracterização dos entrevistados da EMEI Julieta

Entrevistamos oito professoras da EMEI Julieta, dos três turnos de aula e responsáveis por diferentes estágios (todas efetivas). Todas são mulheres, com idade variando entre 36 anos e 64 anos e todas têm formação de nível superior: sete são pedagogas e uma, psicóloga com complementação em pedagogia.

O tempo de magistério variou de 10 anos a 25 anos e o período de trabalho nessa EMEI, de 3 anos a 18 anos, com uma média de 11 anos lecionando na escola.

A diretora é formada em pedagogia e exerce a função há 10 anos, todos na EMEI Julieta. A coordenadora pedagógica é graduada em psicologia, com complementação pedagógica, e dos quinze anos na função, os últimos cinco anos está nessa EMEI.

O tempo médio de duração das entrevistas foi de 45 minutos.

Sobre esses dados, destacamos a estabilidade do grupo de professoras na instituição e da equipe técnico-administrativa, tanto pelo tempo de exercício das funções específicas como pelo tempo de trabalho conjunto na EMEI (cinco anos). E que todas as entrevistadas relataram satisfação em lecionar na EMEI, o que ocorreu por um desejo de trabalharem próximo às respectivas residências e em uma escola de que tinham boas referências.

Caracterização dos entrevistados da EMEI Romeu

Dentre as nove professoras da EMEI Romeu entrevistadas, dos três turnos de aula e responsáveis por diferentes estágios, cinco são titulares e quatro adjuntas³⁶. Todas são mulheres,

³⁶ A diferença foi esclarecida no capítulo referente à Metodologia.

com idade variando entre 37 anos e 55 anos. Seis delas são pedagogas - uma é também enfermeira - e três fizeram o magistério. Estas últimas estão cursando Pedagogia através de uma parceria da Prefeitura de São Paulo e a PUC-SP e a USP, num curso com dois anos de duração.

O tempo de exercício do magistério variou de 9 anos a 27 anos e o período de trabalho nessa EMEI, de 1 ano a 6 anos (que é o tempo de existência da EMEI), com uma média de 3 anos lecionando na escola.

A diretora é formada em Pedagogia e após 20 anos como professora este é seu primeiro ano nesta função, sendo que já era professora nessa escola. A coordenadora pedagógica também é pedagoga, exerce essa função há 8 anos e é seu primeiro ano na EMEI Romeu.

O tempo médio de duração das entrevistas foi de 40 minutos.

Sobre esses dados, destacamos a instabilidade da equipe de professoras na instituição (devido ao grande número de adjuntas) e da equipe técnica, uma vez que a diretora e a coordenadora pedagógica eram novas nos cargos.

Todas as professoras mencionaram satisfação em trabalhar nessa EMEI, ressaltando de algum modo a consistência e o dinamismo do trabalho pedagógico sedimentado pela CP anterior. Neste sentido, demonstraram certo pesar com sua saída no final de 2003 e alguma apreensão quanto aos rumos que a escola viria a tomar sob uma nova coordenação.

Objetivos das reuniões de pais

Em relação às reuniões gerais, ambas as escolas consideraram a apresentação da escola aos pais (do corpo de funcionários e das regras e normas) o seu principal objetivo. A seguir, na fala da CPJ, percebemos sua preocupação com o modo de acolhimento das crianças no início do ano: que seja mais pessoal e menos massificado. No entanto, no caso dos pais, pareceu-nos que ainda continuam sendo

recebidos de modo genérico, como representantes da categoria ‘pais’ e de modo unilateral, uma vez que nenhum dos entrevistados das duas escolas mencionou a importância da apresentação dos pais para as professoras nas reuniões. Fato este que coincidiu com nossas constatações durante as observações.

CPJ - No começo do ano nós fazemos uma reunião, aquela que você participou, de apresentação da escola. Então seria a apresentação dos funcionários, dos professores e muito rapidamente do papel de uma escola de educação infantil para eles entenderem que existe toda uma proposta por trás. (...)

Pesquisadora - Como que vocês chegaram à idéia dessa reunião?

CPJ - Eu trouxe para cá da minha outra escola. Hoje em dia eu acho que é mais comum acontecer nas EMEIs, porque quando eu comecei na coordenação não se ouvia isso. Eu percebia o desespero dos pais em deixar a criança num lugar em que eles não conheciam, principalmente a criança que está entrando e não conhecia a professora, o desespero das crianças porque eles sentiam a ansiedade dos pais e nós por estar recebendo assim, por turno, quase 200 crianças sem saber o nome. (...) As crianças, elas choravam muito tempo porque eles se sentiam totalmente inseguros, eles estavam num lugar que ninguém sabia onde eles tinham que ficar. Pensando nisso nós começamos a pensar em por que não amenizar isso com os pais vindo antes, conhecendo a professora, levando o crachá de identificação. Então nesse primeiro dia ele sobe até a sala, então a criança já percebe que o pai conheceu a professora, o pai está mais calmo, então a professora já recebe a criança pelo nome e é totalmente diferente do que você receber de uma forma assim massificada, é bem diferente.

Já em relação ao principal objetivo das reuniões bimestrais, as duas escolas diferiram significativamente. Para a maioria dos professores da EMEI Julieta ele deve focar a orientação e educação dos pais, englobando desde temas relativos à educação de filhos e ao desenvolvimento infantil, culminando com uma aprendizagem de ‘sentimentos’, sintetizada pela PJ.4: “a gente tinha que ter um projeto dos pais aprenderem a amar os filhos. Porque parece que é uma coisa natural que todo pai ama o filho, mas não é o que a gente sente”. Essas opiniões das escolas, que atribuem a si a tarefa de ensinar aos pais comportamentos e valores, coincidem com os resultados apresentados sobre as observações dessa EMEI. De modo geral, portanto, constatamos uma coerência entre os discursos e as práticas em sala de aula.

O seguinte trecho da entrevista da PJ.2 ilustra de modo evidente o preconceito que pode estar embutido em uma opção da escola por priorizar esses temas.

PJ.2 –Esse é o meu momento de compartilhar um pouco do que eu sei sobre educação de crianças com os pais. Com os pais muitas vezes a gente percebe assim que para com a professora a gente precisa ter uma formação, uma formação média, e para ser pai não é exigido nada. Então, muitas pessoas têm os filhos sem ter o mínimo de noção de que uma criança não precisa só de comida, de roupa, de um lugar para dormir, ela precisa de uma estrutura mesmo. Ela precisa de valores, ela precisa de modelos, ela precisa de incentivos, ela precisa de estímulos. (...) E eu penso nisso quando eu vou para uma reunião de pais, eu estudei para entender um pouquinho o desenvolvimento da criança. É claro que tem coisas que vêm do meu berço e que não tem nos berços de hoje, essa coisa de valores e mesmo de religião são coisas que não têm e que faltam nessa comunidade até pela precariedade em que eles vivem.

Nesta fala evidencia-se uma atitude comparativa e competitiva entre a professora e os pais dos alunos: uma disputa – já ganha de antemão - entre saberes, hábitos e culturas. O foco volta-se para a educação dos pais, afastando-se do trabalho educativo desenvolvido com os alunos.

No caso das professoras da EMEI Romeu, a apresentação do trabalho pedagógico foi citada como o objetivo central das reuniões: explicar como elas atuam e o desenvolvimento dos alunos. Foi unânime a valorização das estratégias pelas quais, de acordo com o projeto da escola, elas têm buscado atingir esse objetivo: as “oficinas” com os pais. Elas são descritas com envolvimento e empolgação e fundamentadas por variados argumentos teóricos, mas, como será mais detalhado na próxima categoria de análise, a fala das professoras não corresponde a grande parte do que pudemos observar.

PR.1 - Essas reuniões (as bimestrais) têm como objetivo estar informando aos pais o trabalho que é feito com as crianças. Para mim também é uma coisa nova porque nas outras escolas que eu trabalhei, eu atuava e tinha reunião, mas não tinha reunião com oficina, com os pais trabalhando. Então para mim quando a coordenadora chegou e falou: - “ A reunião, não a primeira, mas a segunda reunião vai ser com oficina”. Ai eu me assustei novamente. Ai eu perguntei o que seriam as oficinas e ela falou: - “Olha, a oficina é onde os pais vão estar interagindo com as atividades, não iguais a que os filhos fazem, mas eles vão participar da reunião fazendo atividades e você vai ter que preparar essas atividades”. Então, nós, professores, temos que preparar uma oficina com os pais na qual os pais vão participando. Então para mim também foi uma coisa nova e eu fiquei maravilhada.

DR - O mais importante é conscientizar os pais que não se perdeu a escola; antes de ser uma função social, antes de ficar dando, dando, ela é uma escola, ela tem um projeto em que a função primeira é a criança. Então mostrar que não dá para ficar só trabalhando esse social, que é o que os pais querem, infelizmente a comunidade

quer mais é isso. Então mostrar que tem um trabalho muito legal na escola, que essa escola é um pouquinho diferenciada em alguns projetos. É uma escola meio revolucionária assim em alguns sentidos: vários professores que vieram aqui vieram para mudar, não queremos mais o tradicional. A gente quer atividades inovadoras, a gente quer fazer uma coisa diferente. (...) A função primeira da reunião é isso: mostrar que é uma escola, tem que seguir os projetos.

A fala da diretora representa o discurso bastante homogêneo na escola, quando se refere à função educativa da escola em oposição à expectativa assistencialista de muitos pais.

Atividades das reuniões: sensibilizações e oficinas

A diferença entre os discursos das duas EMEIs sobre os objetivos das reuniões bimestrais – a Julieta acentuando a preocupação moralizadora e a Romeu, a intenção educacional – reflete-se nos termos com que se referem às atividades com os pais nas reuniões, respectivamente “sensibilizações” e “oficinas”.

Nas entrevistas da EMEI Julieta, dois aspectos das atividades realizadas com os pais nas reuniões destacaram-se. Em primeiro lugar, verificamos grande variedade de sensibilizações descritas pelas professoras e a maior parte relacionada a aspectos do trabalho pedagógico com os alunos: letramento, ritmos diferenciados de aprendizagem entre alunos, condições facilitadoras da aprendizagem. Vejamos um exemplo:

PJ.5 - Então a gente tem um trabalho de escrita, que a criança tem a hipótese da escrita, ela escreve como ela acha que deve ser aquela palavra, então fica de forma “errada” e então o pai quando vai olhar fala: a professora não viu, ela escreveu errado e a professora colocou muito bem. Então você precisa explicar esse trabalho para o pai, então eu faço uma segunda reunião que é muito legal, também dou uma folhinha de papel e eu peço para eles me escreverem três nomes de bicho. Só que aí eu estipulo: uma vez é para escrever em japonês, a outra para escrever em russo ou inglês, francês. Aí eles ficam naquela euforia e dizem: ah não professora, eu não sei. Aí eu falo: tenta mais um pouquinho. Aí tem mãe que joga o lápis, e eu vou só analisando. Aí depois que terminou essa parte eu pergunto para eles o quê que eles sentiram e passo que isso que aconteceu com elas acontece com os filhos. (...) Até para elas poderem estar valorizando o trabalho deles (refere-se aos filhos), e você sabe que melhora muito o olhar do pai para o professor.(...) E eles adoram.

No entanto, tais descrições divergem das atividades desenvolvidas nas reuniões observadas durante a nossa pesquisa, que se basearam em temas do relacionamento entre pais e filhos: comportamentos e atitudes ligadas à construção de limites e a sentimentos pelos filhos. Surgem, então, algumas questões: como terá ocorrido a escolha dos temas para essas sensibilizações da pesquisa? Em que se basearam? Uma fala da CPJ sugere-nos que há um interesse da escola em abordar certos temas, mas que não necessariamente coincidem com os interesses dos pais. Mais adiante, constataremos que eles, de fato, não parecem ter essa mesma expectativa que a escola.

CPJ - Olha, a gente tem que fazer uma reunião que atenda às necessidades da escola, do professor, mas ao mesmo tempo atinja os pais, eu acho que é achar a fórmula de atingir os pais dentro do que a gente quer falar para eles. Então, por exemplo, às vezes a gente quer falar sobre a importância de limites a gente encontra certas dificuldades de como estar falando isso com os pais de uma forma assim de pensar numa dinâmica, como a gente pode estar fazendo uma dinâmica com os pais CPJ - É uma pena que, talvez, não seja dado para a reunião de pais o devido valor que ela merece, até mesmo na forma do calendário. Porque é um momento que está lá, mas é um momento que tem que acontecer e se você pensar bem não tem um momento para ela. Então ela é colocada assim como se fosse uma obrigação da escola em estar informando alguma coisa para o pai. Não é isso, eu acho que a escola que tem um trabalho legal é importante o pai ser parceiro da escola. Eu acho que muitas vezes o pai entendendo a escola e o professor entendendo esse pai, que muitas vezes é de uma realidade muito diferente da do professor, eu acho que se trabalha de forma mais fácil.

Chegamos, assim, ao segundo aspecto que desejamos destacar: a instalação de uma comunicação de mão única entre professora e pais, onde aquela é quem dirige e define a fala, permanecendo os pais no lugar de ouvintes. Mesmo considerando que possa haver algum interesse recíproco dos pais em abordar os mesmos temas que essa escola propõe, acreditamos ser fundamental que sejam explicitados esses objetivos e interesses de ambas as partes.

Duas professoras expressam críticas contundentes às sensibilizações calcadas na leitura e discussão de textos – como as que observamos – sugerindo, inclusive, que as atividades com os pais (as dinâmicas) podem servir para camuflar a real falta de comunicação que existe.

PJ.1 - Já tivemos algumas reuniões que teve textos. E é a tal história, aí lê. O que que vocês acham? Ninguém se expõe, ninguém fala nada, aí você acaba falando de novo, então não fica uma coisa de..., não fica diálogo, né? (...) Precisaria de uma avaliação se é a forma do texto, se é a linguagem que você usa que tem essa dificuldade. Às vezes a gente tem dificuldade até com bilhetes, dependendo de como você escreve o bilhete ele não entende, entendeu?

PJ.6 - Já foram feitas algumas reuniões com os pais aqui sobre temas, de repente não saiu nada. Tem um pessoal da tarde que acha que tem que fazer mais coisas, a gente até também acha, mas até aí eu não sei qual é o objetivo? É de estar tampando o sol com a peneira?

Uma questão extremamente relevante que é levantada pela PJ.1 começa a apontar um caminho na direção de um melhor entendimento das reuniões: a necessidade de uma avaliação das mesmas. Retomaremos mais à frente, numa categoria específica.

No caso da EMEI Romeu nós verificamos uma significativa distância entre o discurso consistente e dominante em todas as entrevistas sobre as “oficinas” com os pais e a realidade que testemunhamos onde o improvisado, a desorganização e o pouco envolvimento de duas professoras (PR.1 e PR.2) predominaram em relação à outra professora (PR.3), com uma prática efetivamente mais integrada ao discurso teórico.

PR.7 - Seria de mostrar para os pais um pouquinho daquilo que a gente faz com os filhos deles. Entendeu? Por exemplo, se você conta uma história ele vai interpretar com desenho, ou se você canta uma música ele vai levar para a massinha. Então para mostrar para os pais essa pedagogia diferenciada que a gente tem aqui como ela é na prática. Porque você falar é uma coisa, você vivenciar é outra.

PR.1 - Eu acho que essas reuniões feitas com oficinas são mais interessantes e tornam-se menos cansativas. De início eles ficam amedrontados, mas depois com a participação e com o envolvimento eles acabam achando até um motivo, isso motiva. Então eu acho que as reuniões que eu faço das escolas estaduais das quais eu já lecionei, já passei, elas se tornam cansativas porque aí é só o professor falando, o professor falando da escola - os pais às vezes questionam - então você percebe que não há estímulos.(...) eu gosto muito mais daqui agora, participando dessa forma, eu prefiro mais as que tenham as oficinas.

PR.2 - Porque eu acho que é uma oportunidade do pai conhecer o trabalho do professor, ver como é que está o filho. (...) Sabe, é essa coisa de olhar, de falar. Sabe, como é que o profissional, educador, está sentindo o teu filho, isso é importante. (...) Por isso que é importante reunião, é você se sentar com a professora e ela estar falando alguma coisa em relação ao teu filho.

Nas discussões, e especialmente na Proposição de Modelos, ficará ainda mais evidenciado que nas reuniões das professoras PR.1 e PR.2, suas atitudes diferiram claramente dessas afirmações. Isso nos alerta, novamente, para a importância de avaliações sistemáticas das reuniões de pais como uma ferramenta que favoreça a aproximação entre o discurso teórico e as práticas cotidianas.

Um outro aspecto que se destacou nas entrevistas das duas escolas foi a necessidade das professoras de valorização do seu trabalho pelos pais. Embora não neguemos que ter sua função compreendida pelos pais dos alunos é um desejo legítimo e caro a qualquer professor, e importante para uma aproximação entre escola e família, pareceu-nos que esse movimento pode acolher outra motivação. Essa outra fonte que também busca reconhecimento, e acaba se deslocando para o relacionamento com os pais, é posta em palavras pela diretora da EMEI Julieta logo abaixo.

PJ.5 - A minha preocupação é realmente mostrar o meu trabalho. Assim, ver que é diferente, tirar um pouco essa mistificação que tem na educação infantil de que a criança vem para brincar. Ela até brinca, ela tem o momento de brincar, mas ele também tem o momento pedagógico que ele vai estar sentando, aprendendo. Mostrar o que realmente a educação infantil é, porque antigamente era chamada de parquinho, né?

PR.3 - Nossa coordenadora anterior ela nos apresentava para os pais com a seguinte fala: - “aqui os seus filhos eles não têm tia, aqui os seus filhos têm professores. Professores formados, professores que, além de fazer o magistério, tiveram que fazer 1 ano mais de especialização, então são professores especializados”. Então com esta fala ela valorizava muito o educador. Porque normalmente os pais ainda acham que é uma escola de educação infantil, que é tia, que é escolinha para brincar, ou alguns que acham que a professora tem que dar muita lição, outros acham que aqui é o lugar em que o professor tem que limpar o bumbum, dar comidinha na boca, acham que é como se fosse assim um berçário.

DJ - A educação infantil ainda é considerada um trabalho assim mais de brincar e se divertir; brinca e diverte, mas aprende. Então até dentro da própria educação há esse conceito de educação que a diretora de educação infantil não faz nada, que a professora só toma banho de sol no parque, mas tem um trabalho sério, um trabalho comprometido com a aprendizagem da criança.

E uma das coordenadoras comenta mais diretamente a frustração das professoras diante do não reconhecimento esperado dos pais.

CPJ - O que eu percebo é que elas muitas vezes ficam frustradas, que elas queriam aquela frequência de pais e elas percebem que não tem. Ou aquela coisa que o pai

chega e quer ir embora, então muitas vezes a reclamação quando elas chegam é que elas falam: puxa vida, a gente faz tanto e o pai não reconhece.

A dicotomia entre o cuidar e o educar, entre a professora em uma função de assistência e outra, pedagógica, não é algo novo, como já demonstramos ao abordarmos o contexto da educação infantil e alguns outros pesquisadores³⁷. Na nossa pesquisa encontramos duas articulações diferentes entre essas duas funções. Na EMEI Romeu, verificamos uma oposição tensa e conflituosa, produzindo discursos que, ao buscarem valorizar a educacional, necessariamente desqualificam a assistencial. Na EMEI Julieta, constatamos uma sobreposição e indiscriminação entre elas, por exemplo, com a acentuada redução da abordagem do trabalho pedagógico nas reuniões de pais, priorizando-se assuntos mais voltados aos cuidados e educação familiar das crianças.

Estrutura das reuniões e definição das pautas

Em relação às pautas e à estrutura das reuniões, as falas de várias professoras e das coordenadoras expressaram insatisfação com o predomínio de assuntos burocráticos em detrimento daqueles específicos da relação entre professores e alunos. Selecionamos uma delas que mostra uma contradição que nos pareceu significativa: ao criticar veementemente a burocratização da pauta, não se dá conta de que afirma em seguida que participa de sua elaboração. Isso nos sugere que há uma cultura institucional, hábitos bastante enraizados e despercebidos, que acaba atribuindo à pauta como que uma existência autônoma.

PJ.5 - Até tem esse momento só de dar recados, que eu até fico assim muito brava, porque é sempre os mesmos, ou seja: o piolho, o horário de entrada, a saída, a questão da criança não vir doente para a escola, essas coisas básicas que a gente sempre fala.

Pesquisadora - Em todas as reuniões é a mesma coisa? Isso se repete?

PJ.5 - É. Porque a gente tem uma pauta, nós montamos a pauta, todos os professores juntos com a coordenadora a gente monta uma pauta do que vai ser falado. E depois tem a parte pedagógica que é a parte que mais me interessa, de estar mostrando como é o meu trabalho, por que é daquela forma, qual é o meu objetivo.

³⁷ No Capítulo 1, referente aos Delineamentos teóricos.

Duas tentativas de romper com essa repetição, já apreciadas nos resultados de nossas observações, merecem ser lembradas. A alteração de ordem da pauta e de disposição de cadeiras na EMEI Julieta e a condução compartilhada da pauta pela PR.3, na EMEI Romeu.

Um outro fato alimenta e é alimentado por esse quadro de aparente automatismo: em nenhuma das EMEIs existe qualquer tipo de participação dos pais nos temas ou nas seqüência das pautas (com exceção da PR.3, que consultou o grupo de pais). Nos Modelos de Forma de reunião de pais, predominaram as pautas Desorganizadas e as Fechadas e centralizadas.

Participação dos pais: a pressa

A maioria das entrevistadas queixou-se da pressa dos pais nas reuniões, julgando esse fato como dependente exclusivamente dos pais: o desinteresse pela vida escolar do filho e os compromissos de trabalho são apontados como as causas desse comportamento. Dentro dessa visão de independência – a pressa sendo um problema dos pais – o professor fica como vítima da situação, sofrendo conseqüências de algo em que não tem implicação.

PR.5 – Então quando eles entram na reunião de pais, têm aqueles que já vêm - têm muitos aqui - que entram e falam: - “olha professora, eu não posso ficar, eu tenho que fazer almoço, meu marido está me esperando, eu deixei o outro filho em casa”. (...) Então aqueles que entram, dos 27 que entram 5 vão embora, assinam a lista e vão embora porque eu também não obrigo a ficar. (...) A não ser esses vinte e poucos que é uma turminha especial que você vê que trabalha com você durante o ano, que você fala e ele está sempre lá pronto para te ajudar, mas tem uma metade da sala que não vem buscar nada. Se ele estivesse realmente interessado ele ia entrar, falaria que ia ficar meia hora e que depois precisaria ir embora, mas que queria ouvir o que a professora tem para falar. Mas a maioria não está muito interessada com o que o professor tem a falar. O professor até se perde, coitado, não sabe se ele dá a lista para aquele que quer ir embora assinar, se ele faz a reunião porque é uma falta de respeito até por aqueles pais que estão ali esperando, né? Então eu gosto muito de reunião, mas percebo que eles não gostam.

PJ.4 - Eu ainda acho assim, a reunião de pais, para mim, é ruim. Por quê? Porque eu acho que eles vêm sempre com pressa. A reunião de pais é marcada sempre às

7:00 h da manhã e eu sei que todo mundo trabalha, que tem outros compromissos, mas eles vêm sempre correndo. Então ficam desesperados enquanto você está tentando conversar, o ideal seria que a gente tivesse uma troca, que eles perguntassem, e a gente não consegue isso, né? Tem que ser sempre acelerado, você fala bem rapidinho para que eles possam ir embora, tem aqueles pais agoniados para irem embora.

Em algumas, entretanto, encontramos uma visão diferenciada sobre a pressa dos pais, de interdependência, que inclui o professor ativamente na situação observada e que a considera de modo articulado com a dinâmica da reunião como um todo. Consideram o comportamento apressado dos pais indissociável do comportamento dos professores nas reuniões: a dinâmica que nelas se estabelece acentua ou enfraquece o movimento dos pais de saírem mais rapidamente das reuniões. Dentre essas professoras encontram-se duas do grupo observado por nós (PJ.3 e PR.3) e que foram exatamente aquelas associadas ao Modelo de Dinâmica das relações de “espaço coletivo”: com uma postura favorecedora de trocas e articulações – interdependência – delas com os pais e entre eles (abordado nas discussões). Além disso, ambas mostraram uma compreensão da relação com os pais como um processo ou um percurso que vai sendo construído progressivamente.

PJ.3 - Eu observo nas minhas reuniões que eles começam a primeira com muita vontade de ir embora e eles vão ficando, vão ficando. Na última reunião ninguém vai embora. Então é uma coisa assim super interessante, eles vão ficando e a gente vai conversando assim, vai ficando descontraída a reunião e a gente fica assim de repente até falando de família. É uma coisa gostosa mesmo, aí já não é aquela pressa e aquela ansiedade para ir embora, é uma coisa legal. (...) A impressão que me dá é que eles vêm aqui achando que vão ser cobrados, que vai falar a mesmice sempre. Então quando eles observam que tem um certo conteúdo, que está ali tudo documentado sobre o filho dele, porque o que eu estou falando está ali documentado. (...) Então quando o pai tem essa comprovação, porque está ali, ele está vendo, ele começa a participar, ele fica mais envolvido, ele não tem tanta pressa de ir embora, é um prazer imenso ver o trabalho do filho.

PR.3 - Você sempre procura fazer uma reunião não muito maçante. Eu acho assim, se o pai vem numa reunião e só escuta você falar do piolho, ajudinha da APM, da falta de higiene, a mãe acaba ficando desestimulada. Ou então que a criança tem dificuldade, entendeu? Só a parte negativa a mãe acaba sendo desestimulada a vir. Então eu acho que a partir de um momento que você faz um trabalho com ela, eu acho assim que é mais gratificante para ela também vir. (...) Se nós queremos a presença dos pais nós temos que oferecer para eles também uma reunião prazerosa. (...) Mas é assim, por exemplo: se você lê um texto e pede para eles comentarem. É aquilo que eu te falei: eles têm dificuldade também de verbalizar e não são todos, no final do ano eles já

estão mais soltos, já tem um elo de amizade, já tem um elo de confiança entre professor e pai, entre os pais eles já se conhecem, a primeira como tudo na vida é tudo mais difícil e para eles também. Eu não sei, eu acho que eu tenho uma relação muito boa com os pais e eu tenho tido assim um retorno muito grande, muito grande.

Finalizamos esse item com a fala de uma das coordenadoras em que, ao reconhecer a pressa também da escola, acaba questionando esse lugar, abrindo-se para uma visão mais integrada da relação entre a escola e os pais no desenrolar das reuniões:

CPJ - Eu gostaria de fazer uma reunião assim com calma com os pais, eu gostaria de algo assim bem que o pai se sinta acolhido.

Pesquisadora - E qual seria o impedimento para você realizar isso?

CPJ - Eu não sei, às vezes eu falo... Às vezes acaba sendo uma reunião de pais, assim, a gente se preocupa tanto em fazer algo rápido que acaba ,não sei... talvez eu acho que isso teria que ser pensado, por que tem que ser rápido sempre? Será que se a gente começar a mudar a reunião os pais não vão chegar com tanta pressa de ir embora?

Participação verbal dos pais

A pouca participação verbal dos pais nas reuniões foi motivo freqüente de queixas nas duas escolas, e muitas delas a atribuem apenas às dificuldades dos pais, como ilustram os trechos a seguir.

PJ.2 - Todo mundo já tem uma visão formada sobre reunião de pais, ou seja, eu vou lá e uma pessoa vai falar, eu não vou precisar falar nada.

PR.6 - Eles não gostam muito de falar não, você tem que ficar puxando deles. É um pouco aquilo que eu te falei, eles se sentem um pouco receosos, tímidos de estar se pondo perante outros pais e outras pessoas. Então você tem que estar puxando. Muitas vezes se você vai fazer uma oficina, uma leitura de livros e você fala: “Ah, quem quer ler essa história?” Não tem um santo que levanta a mão para estar lendo, então aí é difícil.

PJ.8 - Eu tenho a impressão que eles já vem esperando algo pronto da escola, é uma posição assim, eu não diria que seria uma coisa muito incomum, é uma coisa natural mesmo deles virem para a escola, deles estarem assim prontos para receber.

PR.2 – Eu não sei, eu sinto assim: existe aquela coisa de que eles têm medo de se colocar, eu acho. Medo de errar talvez, medo de não estar usando a linguagem correta, não sei. Mas eles falam no portão!... Daí eles falam, a gente fica sabendo. Mas porque não coloca isso na reunião? Essa é a oportunidade, nós estamos numa democracia, sabe? E assim, eu vejo também que existe, a maioria, é a falta de

interesse, ou seja, pra quê que eu vou numa reunião do meu filho de pré-escola se nem da fundamental eu vou?

Esses comentários conferem integralmente aos pais a dificuldade de falar ou a permanência em uma postura passiva (“esperando algo pronto da escola”). A escola em geral, e os professores em particular, são vítimas dessa situação, esforçando-se por romper as barreiras impostas pelos pais (“você tem que estar puxando”). A última professora chega, inclusive, a duvidar dos possíveis medos dos pais, substituindo-os por um motivo mais desqualificado, pois moralmente reprovável: a “falta de interesse”.

Entretanto, há algumas falas em que outros elementos associados ao professor e à escola são envolvidos nessa questão. No próximo trecho, a professora faz um movimento interessante: ao esboçar uma autocrítica sobre a influência do excesso de informes da pauta, acaba revertendo a situação responsabilizando sutilmente os pais que “têm outras coisas para fazer” pelo andamento da reunião.

PJ.1 - Não sei se é pelo tipo de dinâmica... não me pergunte porque a gente tem às vezes muita coisa para falar, muita coisa para dar.(...) Então fica uma reunião assim: tem muito aviso para dar, muita coisa para colocar para eles, a gente fala um pouco, fala do trabalho da gente, o que a gente tem feito, mas o tempo, não diria curto, mas em função de que eles têm outras coisas para fazer você sabe que você não pode se alongar muito, então fica às vezes muita coisa para determinada pauta, para determinada reunião. Então a participação não é muita, às vezes um ou outro se coloca.

Nas falas seguintes, primeiro o professor, e depois a escola, são incluídos ativamente na relação com os pais, através do estímulo e da facilitação da esperada participação. Assim como em relação à pressa dos pais, a responsabilidade de participação mais ativa dos pais é compartilhada com escola e professor.

PJ.5 - Então eu acho que assim, parte um pouco também do professor, de estar chamando. Porque se você não faz esse papel fica uma reunião como se fosse só dar recados e eu não vejo a reunião de pais como um momento só para dar recados.

PJ.7 - Eu às vezes percebo que tem alguns pais que parece que eles têm assim um pouco de receio mesmo de se colocar no sentido do pouco estudo que eles têm, têm medo às vezes de falar alguma coisa impertinente, e às vezes eu percebo mais isso, falta um pouco de confiança no que falar, talvez até conhecer mais como funciona mais a escola. (...) Eu acho que a partir do momento que eles começam a criar um vínculo maior que eles ficam mais seguros para estar falando mais, participando mais das reuniões.

Parece-nos fundamental o que é destacado nesse último trecho: a integração dos momentos das reuniões com a escola como um todo. Ou seja, que a participação nas reuniões não pode ser isolada dos outros momentos institucionais em que o vínculo com a comunidade de pais vai sendo simultaneamente tecido e adubado.

Retomamos um último aspecto, presente em quase todas as reuniões que observamos (com exceção da PR.3), e que já comentamos em itens anteriores: a opção pelo uso de atividades verbais com os pais. Quais sejam: leituras de textos e solicitação de comentários verbais em seguida. Como já dissemos, essa estratégia é certamente muito mais próxima da realidade profissional e cotidiana das professoras do que da dos pais. Trazemos abaixo, a entrevista de uma professora em que expõe com sensibilidade, clareza e crítica essa situação.

PJ.3 - A gente tem que ter a sensibilidade de buscar a estratégia adequada para aquele pai que ele precisa. E assim, entrar em sintonia com ele porque não adianta nada eu chegar assim com um texto super complexo para o pai ler. Chegar assim para ele e falar: olha, reflète. ...Eu acho que não é esse o caminho, não é essa a linguagem. Eu acho que tem que ser uma coisa mais prática, né? (...) Porque seria até mais prático e mais rápido trazer o texto e fazer a leitura junto com eles, refletir em cima. Mas como fazer isso se eu sei que tem 70% que não sabem ler, que demonstram um mínimo de compreensão de um texto? Então eu acho que tem que ir buscando mesmo outras práticas que aproximem sempre mais, nunca distancie.

Entretanto, apesar da clareza, constatamos que esses argumentos são praticamente desconsiderados pelas duas escolas, inclusive pela professora em questão, que também aderiu à proposta de leitura de textos nas suas duas reuniões bimestrais que acompanhamos.

Finalizando esse tema sobre a pouca fala dos pais, constatamos que as escolas estão fortemente aderidas ao lugar de falante, e fragilmente ao de ouvinte. Em vários trechos já apresentados, aparece a preocupação com o como e o quê falar aos pais, as queixas de que há muitas informações, mas praticamente não vimos menção ao ouvir os pais. Terminamos com um exemplo, que sintetiza esse quadro seguido de um outro, onde se fez a única referência explícita ao “aprender com os pais”:

PJ.6 - A primeira reunião do ano, que foi aquela que você participou com a PJ.1, a gente não tem muito o que falar porque a gente nem conhece as crianças.

PJ.3 - Você está convidada a assistir uma reunião, a participar do nosso momento descontraído, do momento que a gente aprende muito, a gente tira lições porque na abertura da reunião a gente estabelece mesmo o diálogo, de repente com depoimentos, você tem histórias que te fazem crescer, que te fazem enxergar às vezes alguma coisa que você não está vendo, a gente aprende muito; e você está convidada.

Avaliação das reuniões de pais

Surpreendeu-nos constatar com esse estudo que não houve nas duas escolas avaliações das reuniões de pais. No caso da EMEI Romeu, foram feitas referências ao período liderado pela antiga coordenadora pedagógica, quando eram feitas avaliações em grupo logo após a ocorrência das reuniões, como relata a PR.3.

PR.3 – Nós fazíamos assim: quando terminava uma reunião a gente sentava com a coordenadora, ela perguntava e a gente passava para ela tudo o que tinha acontecido na reunião. Então você chega com uma intenção maravilhosa e você vê que não funciona tão bem, aí a gente discute o porque será que não funcionou; se no grupo do ano passado funcionava tão bem, porque que esse ano não funcionou? (...) Esse ano eu não sei como será porque nós mudamos de coordenadora, mas até o ano passado era assim que a gente fazia, ou seja, terminava a reunião a gente fazia um fechamento com ela.

Pesquisadora - E sobre a reunião geral desse ano vocês fizeram?

PR.3 - Este ano nós comentamos entre nós colegas, mas nós não fechamos com a coordenadora.

De fato, durante o semestre da nossa pesquisa, esse espaço não foi organizado, e várias professoras comentaram não estarem ocorrendo nem as trocas entre elas. A mudança de coordenadora, que não priorizou esses procedimentos, certamente teve influência sobre isso. Mesmo assim, achamos útil indagarmo-nos se o interesse e a motivação próprios das professoras não poderiam ter contribuído para seu acontecimento.

No caso da EMEI Julieta, verificamos que havia uma preocupação encampada pela CPJ de melhorar as reuniões, demonstrando empenho no seu planejamento, mas que

careceu de mais aprofundamento, como nos sugerem as duas referências à palavra “rápido” nas falas abaixo.

PJ.7 - Nessa última reunião o terceiro turno combinou uma dinâmica, mas foi mais assim entre a gente assim rápido, vamos dar uma folhinha para o pai desenhar o que ele espera que a criança aprenda na escola, foi uma coisa assim meio em cima da hora e a gente fez isso.

CPJ - Tem professores que fazem uma dinâmica, tem uns que não fazem e às vezes pedem para estar lendo um texto. Teve um ano que a questão da disciplina estava muito forte, a questão de limites, então foi lido um texto sobre limites com os pais, mas assim, são coisas rápidas. Então se lê o texto, pede para eles estarem comentando sobre o texto, aí se tem um texto que é geral, para todos.

E em relação à avaliação das reuniões, não houve uma valorização desse momento como parte importante da rotina do professor. Consideramos que a sua ausência pode revelar o lugar incerto, como de um apêndice, dentre os fazeres docentes que parece reservado às reuniões de pais. Ou pode, também, evocar uma reflexão mais ampla sobre o lugar da avaliação das práticas do professor dentro do seu projeto de formação.

CPJ - Geralmente assim, quando acaba a reunião, eles já descem com aquela ansiedade e falam nesse dia mesmo. Então se a frequência foi muito ruim, como foi a recepção de alguns pais, então geralmente é logo após a reunião. (...) Mas a gente nunca pensou numa forma de estar fazendo uma avaliação assim mais... Essa é uma avaliação espontânea, acaba sendo mais um relato, a gente nunca tentou fazer como uma forma de avaliação.

O próximo trecho aponta mais um significado. Ao se atribuir à avaliação a expectativa de oferecer respostas, quando esse objetivo é frustrado, ela perde o sentido e pode, inclusive e por essa razão, vir a ser um momento evitado. Afinal, torna-se um momento em que o não saber do professor, nem sempre suportável, pode vir a ser evidenciado.

PJ.2 - Sabe, no grupo de professoras a gente acaba fazendo esse tipo de comentário: tinha a mãe de fulano, teve pai que me perguntou sobre o uniforme da escola, então a gente faz esse tipo de comentário. Uma avaliação assim de como é que foi, até por conta da gente não ter essas respostas, por exemplo, o que eu disse ali quanto do tempo que foi; quanto que eu atingi; quanto que foi ouvido e entendido; eu não tenho essa resposta.

A formação do professor e as reuniões de pais

Foi comum a todas as entrevistadas o reconhecimento da falta de abordagem do tema das reuniões de pais durante as suas formações iniciais e continuadas. Constatamos que as professoras acabam ficando à mercê de suas habilidades pessoais ou do encontro com colegas ou coordenadores que lhes ofereçam dicas sobre essas atividades. Esse quadro reforça a atribuição à personalidade do professor praticamente todo o peso da sua performance nesses momentos, transformando-os quase que em problemas pessoais e descaracterizando a ação profissional do professor.

PR.8 - Olha, eu não lembro de ter assim especificamente um treinamento num dos cursos do magistério, ou mesmo na faculdade, sobre reunião assim. Tratar assim a reunião como uma coisa importante e dar esse subsídio para a gente estar fazendo, não lembro. Agora, eu cresci muito em cima de reunião numa escola que eu trabalhei aqui no (cita bairro vizinho à EMEI Romeu) mesmo. Lá a assistente de direção procurava sempre fazer dinâmicas com os pais, então eu assim, eu cresci muito em cima de reunião ali.

PJ.6 - Não, nunca. Por isso que eu acho que é a grande dificuldade. ... Tem gente que é muito mais aberta, que é muito mais clara em expor as suas idéias, cada pessoa é de um jeito. Tem pessoas que sabem se pôr, quem não tem, que nem no meu caso, não é que eu não tenha... Eu, devido a esse negócio de eu ser meio encabulada, eu acabo até me atrapalhando mesmo... De ter aula sobre reuniões de pais, nunca. Eu acho que isso deveria ser uma coisa trabalhada!... Mesmo no magistério, nunca se teve.

Uma professora fez uma análise que nos pareceu bastante relevante. Criticou o excesso de informação e a ênfase da formação em determinados aspectos da atuação do professor, específicos ao trabalho com os alunos, esquecendo-se da relação com as famílias.

PJ.1 - Não, não tem, o enfoque é sempre dado na formação, na sua formação profissional, mas visando o caráter pedagógico da coisa, entendeu? O aluno, novas metodologias, a mudança da concepção do ensino, da educação, entendeu? Sempre nesse sentido, por isso que eu acho que o outro lado foi deixado de fora: a relação da escola com a família. Falam que você tem que ter nova visão, mudar suas formas de atuação, novas idéias, novas metodologias, como é que a educação está sendo concebida no mundo de hoje, como é currículo, como é inclusão; nesse lado é muita informação, é muita coisa. Mas a família e reunião de pais, que eu me lembre, nunca teve assim nada em específico.

Em poucos casos em que comentaram ter participado de alguma discussão sobre a relação com as famílias, ou ocorreu de modo genérico, ou foram valorizados outros momentos da rotina escolar de encontro com os pais.

Pesquisadora - Na sua formação você se lembra se em algum momento foi abordado esse tema sobre reuniões de pais ou até a relação família/escola?

CPR - Sempre foi abordado assim: família e escola devem trabalhar juntos, mas não como fazer isso. Isso é importante, mas como?

Pesquisadora - Esse tema nunca foi tratado de uma forma mais abrangente.

CPR - Não, não.

PR.6 - Reunião de pais não, eu acho que é um ponto que não se coloca. Agora, da relação família a gente fala bastante, desse relacionamento de como trazer a comunidade para dentro da escola, como é o relacionamento família e professor, família e escola. Como trazer esses pais para dentro da escola para estar se inteirando mais desse grupo. Mas a reunião em si, reunião de pais, pouco se fala.(...) Eu acho que a reunião de pais não é tida como um foco para se trazer o pai para dentro da escola. Tem outros, como agora a escola aberta, né? Em estar trazendo, fazendo eventos, outras coisas, festividades, para estar trazendo essa família para dentro da escola, não é colocado a reunião de pais como um foco.

Em nosso entendimento as reuniões de pais demonstraram ser uma atividade que mobiliza tanto as professoras como a escola em geral, mas que permanece em um lugar secundário, impreciso, pouco qualificado. A fala seguinte da coordenadora da EMEI Julieta sintetiza esse panorama e recoloca a importância desses momentos para um conhecimento mútuo entre as duas partes.

CPJ - É uma pena que, talvez, não seja dado para a reunião de pais o devido valor que ela merece, até mesmo na forma do calendário. Porque é um momento que está lá, mas é um momento que tem que acontecer e se você pensar bem não tem um momento para ela. Então ela é colocada assim como se fosse uma obrigação da escola em estar informando alguma coisa para o pai. Não é isso, eu acho que a escola que tem um trabalho legal é importante o pai ser parceiro da escola. Eu acho que muitas vezes o pai entendendo a escola e o professor entendendo esse pai, que muitas vezes é de uma realidade muito diferente da do professor, eu acho que se trabalha de forma mais fácil, então eu acho a reunião de pais essencial para isso.

Dimensões da escola pública e as reuniões de pais

A realidade de escola pública das instituições pesquisadas possui dimensões que foram largamente mencionadas pelas entrevistadas. Identificamos quatro delas que comentamos a seguir.

A organização institucional dessas EMEIs impõe limitações que geram desde tensões na equipe da escola, chegando a interferir no andamento das reuniões. No primeiro caso, a alteração das datas para horários diferentes dos de aula não é possível, pois não há formas legais de remuneração do professor. A proibição de suspensão de aula para realização de reuniões de pais é um outro fato a que as escolas se adaptam, criando os dias alternados para reuniões de cada turno. Porém, ouvimos reclamações por não poderem ter um dia específico para as reuniões de todos os turnos. Mas o aspecto que mais interfere no andamento das reuniões é a escolha das vagas pelas professoras adjuntas que ocorre juntamente com o início do ano letivo. Ou seja, nas duas escolas (especialmente na EMEI Romeu, onde as adjuntas são mais de 50%) presenciamos um clima extremamente tumultuado, tenso e indefinido. Professoras que haviam participado da semana de planejamento estavam aflitas, assim como o resto da equipe e as coordenadoras e diretoras, por não saberem se permaneceriam nas escolas. Outras chegavam “de pára-quadras”, tendo que coordenar reuniões sem nem conhecer a escola.

PR.1 - Cheguei aqui num dia tumultuado de reunião de pais: não conhecia a escola, era tudo novo (...) Eu cheguei e fiquei... fiquei muito estatelada, porque eu não sabia, até o momento eu sabia que eu seria apresentada aos pais e não que eu ia fazer a reunião de pais. Mesmo porque eu não conhecia a estrutura da escola, o andamento da escola. A coordenadora me deu a pauta e então eu fiquei muito assustada. Aí eu comecei, eu li a pauta, porque até então eu cheguei no horário da reunião, os pais estavam na sala a minha espera. Aí eu comecei a ler a pauta, só que eu não tinha como explicar os tópicos da pauta, eu explicava de acordo com o meu entendimento.

DR - Imagina você começar as aulas com pequeninhos na escola sem o professor! E os pais vieram aqui desesperados, eles perguntavam: “Quem vai ser o professor?”. Eu: “Ah, ainda não tenho o nome do professor, realmente eu não tenho”. (...) Os professores só chegaram na quinta-feira à tarde e sexta-feira de manhã eu já estava fazendo a reunião sem conhecer professores. Imagina a minha insegurança,

a minha tristeza de ver que eu não tinha as coisas organizadas e as reuniões de planejamento foram excelentes, eu fiz umas reuniões legais com professores de sensibilização, e esses professores novos não pegaram. (...) A gente pediu, a gente brigou muito: “pelo amor de Deus, escolham os professores efetivos, façam as remoções em dezembro. Sobraram vagas, coloquem esses professores adjuntos logo para a gente!” Então é uma briga há muitos anos.

Como receber alunos e pais numa semana de acolhimento, como denominam o início das aulas, se nem os professores, nem a direção e a coordenação sentem-se acolhidos na e pela instituição, com um calendário como esse?

Uma outra dimensão importante refere-se ao projeto pedagógico em uma escola pública. Curiosamente, nós nos deparamos com opiniões francamente contrárias sobre esse tema. Para algumas, trabalhar em uma escola pública significa sujeitar-se a mudanças inadvertidas de projetos pedagógicos. Para outras, é justamente na escola pública que se sentem mais participantes das diretrizes desses projetos, pois numa particular, adere-se necessariamente à linha dos donos da escola. Essa discrepância aponta para uma terceira dimensão: a do significado do trabalho em uma escola pública para os professores. Se mais ou menos valorizado, e segundo que perspectivas ele é considerado. A diretora da EMEI Julieta vai mais além, ao explicitar o compromisso político indissociável de um educador da rede pública.

DJ - Eu acredito assim que trabalhar com a escola pública é um compromisso de trabalhar com comunidade mais carente, é um compromisso dobrado porque quando você é classe média ou classe alta, você coloca um filho na escola e se a escola não está boa você muda para outra. Agora por exemplo, o pessoal daqui não tem outra opção. Então, por isso, a gente como funcionário público tem que ter empenho e tempo em fazer dessa escola uma escola melhor porque eles não têm outra opção. Eu sempre falo para a comunidade: a escola pública ela não é de graça, ela já está paga, e essa obrigação que eu falo para elas: estamos no serviço público porque queremos, é uma opção de vida, e a gente ganha para atender a pessoa que entra na escola.

Um último aspecto da condição pública das escolas que mencionaremos são os programas sociais atualmente gerenciados pelas EMEIs. Os citados pelas entrevistadas foram: o vai-e-volta, o leve-leite, o kit uniforme e o kit-material³⁸. A grande maioria das professoras criticou a presença crescente de ações

³⁸ Explicamos o transporte gratuito “vai-e-volta” na apresentação das duas EMEIs. Os “kits de uniforme e material” também foram implantados na gestão contemporânea à pesquisa (2001-2004) e são distribuídos a todos os alunos matriculados, sendo que material gráfico é para uso nas escolas. O “leve-leite” distribui leite a todos os alunos matriculados e foi implantado em gestões anteriores.

de cunho assistencial como essas na escola em função de quatro motivos. O primeiro questiona as condições precárias das escolas para gerenciá-los: como falta de espaço para estocagem e falta de pessoal. Professores, diretor, assistente e coordenador são afastados das suas funções freqüentemente por conta desses programas. O segundo aponta um desvirtuamento das funções educativas da instituição, uma perda de espaço do trabalho pedagógico para essas ações sociais. O terceiro motivo, bastante enfatizado, atribui a esses programas um incentivo da postura passiva dos pais, reforçando suas expectativas de receberem da escola e muito pouco de colaborarem com ela. Por fim, questionam que, como é comum uma discrepância entre as políticas públicas divulgadas pela mídia e sua concretização em cada escola, se criam inúmeras situações de confronto entre comunidade e escola, tais como: cobranças freqüentes de materiais (como leite, uniforme e material escolar) antes mesmo que cheguem às EMEIs e confronto com alguns dos pais que não são contemplados por eles (por exemplo, o vai-e-volta possui critérios de inclusão, mas, como a escola não tem condições de verificá-los, por exemplo, confirmando os endereços alegados, referem brigas entre pais).

PR.5 - Então eles têm uma noção assim de escola, a escola na cabeça deles só serve para dar alguma coisa, ela só é boa enquanto ela está dando alguma coisa. Eu não estou falando que são todos, mas a grande maioria. (...) Porque na porta da tua classe na maioria das vezes o pai chega e ele te pergunta: - “ E o leite não vem? E o uniforme não vem? O material não vem? ”. Mas ele não pergunta como está o filho dele, que para mim é o que importa. Para mim não importa o material, não me importa leite e não me importa o uniforme, eu não tenho nada a ver com isso, isso eu gostaria que eles entendessem. Essa política assistencialista me incomoda muito, eu acho que isso tinha que sair de dentro da escola, a escola não foi feita para isso, a escola foi feita para educar, não foi feita para dar nada para ninguém, não é casa de caridade.

PJ.1 - Ele não toma aquilo como uma coisa que foi dada, que ele ganhou - ganhou entre aspas porque na verdade é dinheiro público, ele paga por aquilo, ele paga imposto e o imposto reverte em benefício para ele - e ele não tem cuidado, ele não tem zelo.(...) Então fica uma coisa de paternalidade, de que você sempre vai dar, sempre vai resolver e aí você tira o compromisso das famílias, entendeu? Então eu acho que é aí que dificulta.

DR - Eu vou falar assim em São Paulo, na Prefeitura, essa comunidade em si ela é muito delicada. Aí a gente não sabe se é da comunidade ou se é essa abertura porque entrou um

novo governo. Então com esse negócio de programa 'vai-e-volta', todo mundo quer o programa, então eles acham que é um direito, então todos querem. E os pais exigem o programa vai-e-volta, o leve-leite... Quando perdeu o leite, a gente tem uma época para fechar o leite, para dar baixa - se perder o leite o pai vem aqui e fala: - "o leite é meu, você vai dar o leite para mim, como que é isso aí?". Então essa comunidade ficou um pouquinho agressiva nesse sentido. O kit material, o kit uniforme e tantas outras coisas que está se dando e eu acho que a comunidade não valoriza muito isso daí, eu sinto isso. Eu não tive nas outras escolas esses projetos, então era muito mais tranquilo. Eu acho que os pais eram mais humildes e eu acho que valorizavam muito mais até o professor. Agora a cobrança é muito grande e você sente que a pressão da comunidade é grande. E quando chega o leite eles já sabem até antes da diretora: então alguém eu acho que fica vendo onde que o caminhão está vindo. Então isso aí é muito grande, é um reflexo muito grande que não só eu como todas as outras professoras que vieram para cá falam: essa comunidade é muito complicada.

DJ - Isso interfere no trabalho pedagógico e toma o tempo do trabalho pedagógico. (...) A escola está perdendo o espaço de ensinar e aprender porque você distribui leite, você distribui uniformes, você distribui kit material, você vê se a criança está com dor no dente, a escola faz todos os trabalhos, fica de olho, encaminha, orienta os pais. Engraçado, hoje falam que a escola tem que fazer tudo isso, mas será que o aprendizado ainda é maior do que quando a escola era só um lugar dos mais privilegiados? Eles falam que é uma escola melhor para todos, hoje se conseguiu uma escola para muitos, mas não sei se ainda garante a qualidade para todos. (...) Aqui não é um lugar para ganhar uniforme, não é um lugar para ganhar leite; até ganha, mas o objetivo maior não é esse, então tem que pôr na cabeça, não só da comunidade, mas inclusive dos educadores.

Encerramos a análise das opiniões das escolas com o alerta da diretora da EMEI Julieta de que a discussão sobre o significado dos programas sociais em vigor na escola pública de educação infantil, não deve direcionar-se apenas para as expectativas da comunidade, mas para o que pensam os próprios educadores. A seguir, as opiniões dos pais.

3.2 Perfil das opiniões do conjunto de pais

Caracterização dos entrevistados da EMEI Julieta

Entrevistamos quatorze familiares da EMEI Julieta, sendo quatro pais³⁹, oito mães, uma tia e uma irmã. Suas idades variaram entre 16 e 46 anos, com uma média de 30 anos. Doze

³⁹ No Capítulo sobre a Metodologia expusemos nossa opção por utilizar no trabalho o termo genérico pais, independente do sexo ou grau de parentesco do entrevistado. Somente aqui referimo-nos aos progenitores.

entrevistados eram casados, um solteiro e um separado. O tamanho da prole oscilou entre um e quatro filhos, com dois filhos em média. A maior parte (oito deles) não completou o primeiro grau, quatro possuíam o segundo grau incompleto e os outros dois: um terminara o segundo grau regular e o outro, o de nível técnico. Em relação à ocupação principal havia: sete donas-de-casa, dois cozinheiros, um vendedor, um operário da construção civil, uma estudante e apenas uma mãe referiu estar desempregada.

As entrevistas duraram, em média, 25 minutos. Cerca de metade dos participantes demonstrou alguma inibição no início pelo uso do gravador, mas em pouco tempo todos ficaram à vontade. As entrevistas foram realizadas na sala da coordenadora pedagógica, sem nenhuma outra pessoa presente, salvo pequenas e eventuais interrupções para a retirada de algum material da sala.

Dentre todos os pais selecionados com as três professoras e que receberam nosso bilhete, a grande maioria aceitou o convite e compareceu às entrevistas. Apenas dois pais não deram retorno (PJ.1 e PJ.2) e houve três faltas de pais de alunos da professora PJ.2.

Caracterização dos entrevistados da EMEI Romeu

Foram oito os pais entrevistados da EMEI Romeu - sete mães e um pai - com idades variando entre 23 e 45 anos (32 anos em média). Todos os entrevistados eram casados e o número de filhos variou de um a quatro, com uma média de dois filhos. O nível de escolarização foi proporcionalmente maior do que da EMEI Julieta: apenas duas mães tinham o primeiro grau incompleto (uma delas estava concluindo naquele ano), uma entrevistada tinha o primeiro grau completo, três possuíam o segundo grau incompleto (num caso, Magistério), uma terminara o segundo grau e um pai tinha o terceiro grau incompleto. Inversamente, o número dos que se declararam desempregados foi maior nessa EMEI (quatro), além de três donas-de-casa e apenas uma mãe trabalhava como faxineira.

A duração das entrevistas foi semelhante à da EMEI Julieta, em média 25 minutos, e foram realizadas em locais variados: na sala da diretora, na “sala” da coordenadora (um corredor adaptado) e no pátio da escola. Parece-nos importante enfatizar que, apesar de sua construção ser relativamente recente - seis anos na época da pesquisa - a EMEI Romeu tem que lidar diariamente com o problema de falta de salas (como a da coordenação e de um almoxarifado adequado). Essa situação ocasionou mais interrupções do que na outra escola, porém não constatamos prejuízo importante.

Os entrevistados mostraram-se à vontade e colaboradores durante os encontros.

O procedimento de escolha dos entrevistados ocorreu após as primeiras bimestrais (no mês de Abril) e, conforme já descrito no Mapa Geral dessa EMEI, não pudemos participar daquela referente à professora PR.3. Assim, o grupo de pais entrevistados correspondeu às classes das professoras PR.1 e PR.2. Tivemos quatro pais que faltaram às entrevistas agendadas: uma mãe da PR.1 e três da PR.2.

Objetivos das reuniões de pais

A maioria dos familiares referiu como sua principal expectativa frente às reuniões de pais saber como os filhos estão na escola e ter informações sobre a instituição. Ou seja, tanto o que eles aprendem, como estão se desenvolvendo e como se comportam, como também o trabalho desenvolvido com os alunos, as atividades programadas e o funcionamento geral da escola.

PAJ.3 - Eu quero ouvir que os meus filhos estão progredindo, que eles estão aprendendo. (...) Que eles também aprendam a conviver com outras crianças e tem também espaço para brincar. Aprender regras também é bom, não basta só eu dar regras, eles também têm que ouvir outras pessoas também, né? Então eu espero isso das reuniões. (...) Eu acho que reunião é para isso mesmo, é para falar dos filhos, do comportamento, como que é a escola, como que se trabalha.

PAJ.9 - A reunião dos pais serve pra duas coisas: pra mostrar como está desenvolvendo o teu filho, a tua filha; e o quê que a escola vai programar, como por exemplo algum passeio ou alguma gincana, alguma melhoria, ou se vai ter alguma palestra. (...) Sobre o negócio da carteirinha, pra ninguém não perder, pra chegar na hora certa, pra não chegar muito atrasado, são esses tipos de coisa, né?

PAR 4 –Pra saber o andamento das atividades que ele tá participando. O que ele tá fazendo nessas quatro horas, nesse período de aula. Sempre saber, realmente, o método que eles estão usando pra ensinar. Quais atividades foram desenvolvidas naquele semestre.

Uma entrevistada, justamente uma irmã mais velha que assumiu a função de acompanhar a vida escolar da criança, relatou com sensibilidade a importância da sua presença para irmã, além de ela manter-se informada.

PAJ.13 – Por que vai todas as mães e só a minha irmã que não vai ter ninguém lá para comparecer e saber das coisas? Eu vou pra saber se ela está comportada, saber das coisas, né? (...) Eu fico sabendo o que a minha irmã faz, o que acontece aí na sala, o que a professora fala dos alunos, do trabalho e das coisas importantes.

Alguns pais incluíram explicitamente, dentre os motivos que os trazem às reuniões, sua preocupação em ajudar nas dificuldades escolares, assumindo uma postura de colaboração para com a instituição, exemplificada pelo trecho que se segue.

PAJ.2 - Eu acho que é pra saber como que anda a escola, que tipo de atividades a menina vai ter, se a escola está precisando de alguma coisa, se está precisando de alguma ajuda, às vezes precisa de uma assinatura pra mandar pra reformar aqui, é assim que eu penso.

Em menor número, mas com bastante ênfase, referiram-se também ao trabalho em conjunto, ou de certo modo à interdependência, entre as duas instituições.

PAJ.7 - Teria que ser conversado uma única coisa, para ser mais objetivo. Não serve para todos, mas ainda sim para uma grande maioria: entender que não se faz um trabalho só, não se educa só e não se aprende só também. Então a união era o tema que deveria vir, porque as crianças elas se unem entre si, podem ver que elas sempre acham amigos, elas se interagem. E com os pais deveria ser a mesma coisa (...) E a atenção ao professor, o valor que tem que ser dado ao professor porque tem muito valor esse trabalho, assim como a gente valoriza o médico o professor também deveria ser valorizado. É isso.

PAR.6 – Eu venho porque é uma obrigação, a mãe tem que vir mesmo. É uma obrigação que os pais tem e a presença da mãe é importante, a mãe ou o pai, não importa, mas a presença é importante. É importante para a mãe e é importante para a professora também, porque às vezes tem coisas que acontecem com o aluno e a professora não sabe o que está acontecendo, né?

Finalizamos essa categoria destacando três aspectos. Primeiro, as diversas vezes em que os pais expressaram suas expectativas de escutar o que a escola, representada pelas professoras, teria para lhes falar, posicionando-se essencialmente como ouvintes. Tal postura encaixa na das escolas, em que predominaram objetivos ligados ao falar para os pais. Além disso, em geral, os pais esperam que essa fala da instituição contemple aspectos da rotina escolar, pedagógica ou mais geral, e mais raramente que inclua a educação dada pela família aos filhos. Nesse sentido, há uma distância clara entre a EMEI Julieta e as famílias. Por fim, como ilustrou acima PAJ.7, muitos pais preocuparam-se com a valorização do trabalho do professor. Já nas opiniões das escolas foram bem mais presentes o questionamento e a desqualificação da ação das famílias.

Estrutura das reuniões

Todos os pais expressaram acordo e familiaridade com os meios de comunicação utilizados pelas duas escolas para informá-los sobre as reuniões, especialmente os avisos no caderno de recados (agenda), que fica na mochila do aluno.

PAJ.1 - Tem um caderninho que fica com as crianças na mochila, aí a professora anota, ela faz um papelzinho no computador e coloca pregado na folhinha do caderno, daí quando ele chega em casa a gente lê. É obrigação mesmo porque a gente tem que olhar o que tem no caderno da criança, aí a gente olha e fica sabendo que vai ter reunião ou alguma coisa assim.

Em geral os entrevistados disseram concordar com a quantidade de reuniões e com sua duração (em torno de uma hora), e alguns chegaram a anunciar o desejo de que houvesse um número maior e que durassem mais tempo.

PAJ.4 - É muito boa, tem que vir, por mim teria todo mês. Sou bem sincera, teria que ter. Por que parece que é de 3 em 3 meses a reunião, uma coisa assim, mas eu achava que teria que ter todo mês

PAJ.5 - Bom, pra mim normalmente é pouco. Mas é que as pessoas adultas quando ficam numa sala mais de 1 hora já dá desespero, né? (...) É pouco porque sempre teria mais coisas para conversar, sempre teria mais coisas para você aprender. Mas aí fica ruim porque alguns têm que trabalhar, alguns tem que fazer janta, aí fica difícil.

Alguns pais da EMEI Romeu queixaram-se do pouco tempo e da forma “corrida” e “por cima” das reuniões da pesquisa. Isso coincide com nossa análise ao incluirmos tais reuniões no Modelo de estrutura “desorganizada”.

PAR.2 – Pelo menos aqui, na escola, a última que eu participei acho que foi meia hora, quarenta minutos. Até acho que é pouco, pois se trata de uma reunião de questões diversas é um pouco corrido.

PAR.4 – Eu achei que foi mais corrida que foi mais pra relatar a agenda do ano mesmo e que a gente só pôde se expressar através desse papel da qualidade dos filho (refere-se a um pedido da PR.1, que escrevessem algo sobre os filhos num papel e lhe entregassem). Mas eu realmente não me manifestei porque ia tomar uma parte da reunião e eu não me senti à vontade pra expressar o que eu tinha feito. Só a professora que falou por cima, e então naquele momento eu não tive vontade. (...) Esperava mais, esperava sim.

Para os pais, a definição da pauta cabe somente à escola que decide corretamente os temas a serem abordados. Num trecho abaixo, a entrevistada vai mais além, afirmando não ver sentido em conhecê-la previamente, pois vê a pauta como totalmente independente de si mesma.

Pesquisadora - E você tem alguma idéia, antes da reunião, de qual vai ser a pauta? Quais vão ser os assuntos que vão ser falados?

PAJ.1 - Não, nenhuma.

Pesquisadora - Você acha que seria interessante saber antes ou não acha?

PAJ.1- Eu acho que não tem nada a ver não, eu acho que a gente chegando na escola e a professora falando já está bom.

Selecionamos a fala de um pai que formulou uma crítica à repetição desnecessária de determinados assuntos burocráticos na pauta de todas as reuniões. De modo sutil, insinuou que a escola estaria subestimando a capacidade de entendimento dos pais.

PAJ.9 - Eu acho que tem algumas coisas assim que não precisa estar debatendo, por exemplo carteirinha, APM, alguma coisa assim.

Pesquisadora - E o senhor acha que não precisa por quê?

PAJ.9 - Eu acho porque tem algumas coisas que o pessoal já sabe. Por exemplo, da carteirinha, do horário de entrada e de saída, por exemplo, o pai e a mãe trazer na hora certa, eu acho que isso todo mundo já sabe, né?

Atividades das reuniões: sensibilizações e oficinas

Nessa categoria verificamos diferenças significativas entre os grupos de pais de cada escola. No caso da EMEI Julieta, quando abordados sobre o que acharam ou lembravam das reuniões de pais de que já haviam participado – não só as que foram pesquisadas - apenas dois pais entrevistados mencionaram as dinâmicas utilizadas pelas professoras. Um deles descreveu as etapas e considerou útil a maneira de a professora conduzir a discussão e os temas tratados.

PAJ.5 - Bom, o interessante foi sobre a festa da Páscoa que ela falou sobre as brincadeiras, que as crianças comentavam em casa, e realmente comentam, né? E isso aí é uma coisa boa, é sobre as brincadeiras. Que mais? Sobre aqueles temas que a gente..., tinha uns pais que iam falando muitos temas que estavam na lousa e ela pediu pra gente ir colocando as palavras para depois ajuntar tudo, né?

Pesquisadora - O que você achou desse jeito de ter uns temas na lousa e depois as pessoas irem juntando?

PAJ.5 - Muito bom, muito bom. Aí ajunta, cada pessoa tem uma opinião e a gente chega a alguma conclusão.

Pesquisadora - Você lembra alguma coisa do tema que foi discutido nessa parte?

PAJ.5 - Era sobre a educação dos filhos, sobre os filhos aprender mais, pra eles ter liberdade pra eles fazer as coisas; em geral foi sobre a educação dos filhos; aprendizagem, como é que ele aprende mais, como que a gente deve tratar os filhos em casa, em geral foi isso aí.

Já entre os pais da EMEI Romeu, praticamente todos fizeram comentários sobre as oficinas sugeridas pelas professoras, especialmente em anos anteriores. Elogiaram as atividades - tais como pintar azulejo e ler histórias infantis - dizendo-se surpresos com essa forma de conduzir as reuniões de pais. Demonstraram satisfação, compreensão do sentido das propostas e sentiram-se valorizados. Isso confirma as entrevistas das professoras, que se referiram ao trabalho intenso da antiga coordenadora pedagógica em prol das oficinas com os pais.

PAR 5 – Ah! Essas reuniões que a gente vem, né, e participa, o que eles fazem com a gente também é diferente. Às vezes, eles fazem com a gente coisas que eles costumam fazer com a criança, dão folha, lápis. (...) Então, eu achava aquilo legal aqui porque eu participava, então eu via o que a minha filha fazia, o que meu filho fazia, né? Então, eu percebi que a escola, não é só brincar, que muitas mães acham que é brincar, mas eles aprendem brincando também, né? Então, eu achava super

interessante, tanto que eu procuro vir em todas as reuniões de pais, porque eu acho interessante.

PAR 3 - Olha, em reuniões, isso no ano passado, teve tipo assim pintar o quadrinho, eles não deixavam a gente sair sem fazer alguma coisa. Eu achava isso muito interessante. Sou mãe de primeira viagem, já começa por aí, achei interessante porque na minha época que eu lembro a minha mãe ia, ficava sentada, falava notas e notas e aí acabou. (...) Então, assim, eu me sentia obrigada a fazer em termos porque meu filho ia ver, e depois era um incentivo pra mim. Às vezes a gente se sente, assim, meio inútil, porque não está fazendo alguma coisa e de repente eu tava fazendo alguma coisa. A professora até inclusive expôs os quadrinhos, foi uma coisa assim que eu acho gratificante.

Alguns pais expressaram decepção com as reuniões pesquisadas. E seus comentários aproximam-se do que descrevemos nos Mapas Gerais da EMEI Romeu: improvisado e superficialidade nas atividades propostas (isso quando aconteceram), como no exemplo a seguir.

PAR.1 - Às vezes tem até uma atividade entre as mães, como no ano passado, né?

Pesquisadora - Você lembra alguma?

PAR.1 - Lembro. Lembro que a gente tinha que pintar num pedacinho de azulejo, assim, o que viesse a mente, assim. Aí a gente pintou tudo.

Pesquisadora - Como foi essa atividade? Como você se sentiu?

PAR.1 - Foi um ambiente muito bom que até ela colocou uma musiquinha bem calminha, sabe, acho que a gente regrediu naquele momento, assim, foi gostoso.

Pesquisadora - E esse ano teve atividades?

PAR.1 - Não, desse jeito não. (...) Os pais ficaram mais quietos, eu mesmo também fiquei um pouco mais quieta. Eu geralmente quando a gente entra num assunto um começa a falar, dar opinião aí pode ser que eu concorde, ou queira completar o que outra pessoa falou. Aí assim, eu me imponho. Mas, eu achei a última reunião assim, meio assim, normal. Não, assim, que nem as outras, né? Não muito interessante.

Podemos considerar que nossa pesquisa ocorreu no primeiro semestre e que isso poderia influir no entrosamento incipiente dos pais com as professoras e as atividades. Mesmo assim, pareceu-nos que as decepções desses pais da EMEI Romeu têm relação com a confusão e a superficialidade das reuniões de pais que presenciamos e que eram concomitantes à adaptação da nova coordenadora pedagógica e à estréia da diretora na função. Isso nos recoloca uma questão, levantada nas discussões das observações: em que medida a atuação das professoras sofreu as conseqüências desses acontecimentos e em que medida eles poderiam estar servindo para ofuscar questões específicas (como o desinteresse) de algumas?

Tomando-se os pais das duas EMEIs em conjunto, consideramos que o fato de ter havido menos referências às sensibilizações da Julieta pode ter relação com o tipo de atividade e os temas propostos (leitura e argumentação sobre temas comportamentais), o que não correspondeu aos objetivos de saberem mais sobre os filhos *na escola*. Enquanto na Romeu, as oficinas citadas, baseavam-se em atividades concretas como pintura ou escutar histórias e se referiam ao trabalho das professoras com os alunos.

Finalizamos com a opinião de uma mãe que aponta para algo que nos parece fundamental. Assim como na abordagem de temas relacionados à educação familiar (o que analisamos nas opiniões da EMEI Julieta), preconceitos também podem estar sendo veiculados na proposta de atividades práticas. No exemplo ilustrado por ela, julgamos ter havido um sério desrespeito aos diferentes hábitos e significados culturais que o contato físico pode ter para diferentes grupos e classes sociais.

PAR.4 - A gente foi pra uma sala que eles faziam as atividades (em anos anteriores à pesquisa). Nós nos colocamos no lugar da criança e passamos a fazer uma atividade que eles faziam, que foi uma cantiga de roda com os pais dando as mãos, se abraçando, foi como se fosse no lugar deles. Para mostrar como que é eles trabalham essa parte. Alguns pais entenderam, outros saíram de lá não gostando daquele tipo de reunião porque tinha que se expor, assim, se abraçar homens e mulheres. Então, cada um ficou com uma visão diferente, né, achando que aquilo era uma besteira, que não tinha muito a ver com a reunião. O que os pais queriam eram que mostrassem os trabalhos dos filhos.(...) Eu ouvi isso fora da reunião. Na própria reunião pra professora eles ficaram um pouco constrangidos por até ter que rebolar: a música teria que ficar rebolando. Uns sim, no começo ficaram envergonhados depois foram se soltando e outros pela fisionomia eu achei que nunca mais iriam participar de uma reunião, ou mandariam uma outra pessoa, ou viriam, ou mandariam a mãe.

Por fim, ainda referente à dinâmica das reuniões, chamaram nossa atenção as várias vezes em que os pais mencionaram satisfeitos o fato de poderem levar algumas produções dos filhos para casa após as reuniões. Contaram, emocionados, as oportunidades de viverem momentos de proximidade com os filhos e com os cônjuges. Esse procedimento não só valoriza o trabalho feito pela criança na escola, mas também concretiza um elo importante de articulação entre as realidades familiar e escolar.

PAJ.2 - Ela viu a pastinha dela de desenho, ela abriu e perguntou: você viu pai? Gostou? Ela ficou contente mostrando assim pra gente, ficou feliz, a primeira vez dela, né?

PAJ.8 - Mas ela comenta, comenta e quer que eu vá. Ela pergunta: - “mãe você vai na reunião?”. Eu digo:”vou”. Ela diz: - “ mas você vai, né mãe?, tem que ir pra você pegar os meus trabalhos”.

PAJ.9 - Depois que eu saio da reunião e chego em casa ela (refere-se à filha) pergunta e eu falo pra ela. Eu mostro os trabalhos que ela fez, inclusive eu guardo todos pra quando ela estiver desenvolvida eu mostrar os trabalhos de quando ela começou, então eu guardo sempre na pastinha.

PAR.7 - Elas sabem, elas até falam:- “mãe, eu fiz um desenho, pergunta para a professora se ela vai dar”. Elas até querem vir, e o pior é que às vezes eu tenho que trazer, elas ficam só no parquinho porque eu não tenho com quem deixar, né? Mas elas adoram que eu venha, que eu participe.

Participação dos pais: sobre as ausências

Sobre a participação dos pais nas reuniões, muitos entrevistados assumiram uma postura bastante crítica em relação aos faltosos, beirando o preconceito. Muitas falas, como os exemplos abaixo, assemelharam-se às queixas da escola, referindo-se ao desinteresse e pouco envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos, numa atitude de dura reprovação.

PAR.5 - Eu acho que os pais não têm interesse, não tem interesse porque às vezes eu tenho oportunidade quando estou conversando, assim sabe, com uma mãe lá fora que não quer ir na reunião, que tá perdendo tempo: 'tenho mais o que fazer!'

PAJ.2 - Eu acho que é falta de interesse, e não que é falta de tempo dos pais. Porque sempre você tem que ter um tempinho para saber o que está acontecendo com o seu filho. Esses pais que não vêm é porque não querem saber, não quer saber como é que o filho dele está na escola, não quer saber como é que anda; é um pai desinteressado e uma mãe também desinteressada.

PAJ.1 - Eu acho que assim, são muito poucas as famílias que se preocupam de vir em reunião, de vir na escola saber como é que está, o quê que está acontecendo, né? Esse negócio mesmo de conselho da APM, tem muita gente que procura sair fora e não quer se preocupar, acha que a obrigação de tudo é a escola que tem mais obrigação, acha que o filho estando na escola eles estão pagando lá e a escola é que se vire, o pessoal da escola que se vire.

PAJ.3 - Eu acho que eles não participam muito não, eles acham assim: - “ai que droga de reunião. Vai ter que ir na reunião, é tudo a mesma coisa, o ano inteiro é tudo a mesma coisa. Eu já passei por isso. Ai que saco!”.

Um único pai (PJ.9, abaixo) mostrou-se mais solidário com as possíveis dificuldades para comparecerem, reconhecendo o “esforço” dos pais trabalhadores.

PAJ.9 - Fico, fico sim, procuro ficar sempre no final porque sempre é bom. Então quando a pessoa tem que vir na reunião tem que vir sem pressa. Mas eu vejo muita mãe que às vezes vem aqui e está no horário de trabalhar; mas faz um esforço pra está aí, às vezes mesmo ela estando no horário de trabalho está aqui na reunião. É um esforço.

A fala seguinte de uma mãe complementa esse olhar sobre as ausências revelando a angústia vivida frente à dupla cobrança tanto da empresa como dos outros pais ou da escola: todos desconsiderando o conflito e as dificuldades reais que enfrenta diante do dilema de ir ou faltar às reuniões de pais.

PAJ.7 - O horário pra mim, quando eu estou trabalhando, realmente não dá pra mim vir e eu sinto muita falta de saber, de mandar alguém. (...) Porque nas empresas é muito difícil o lugar que aceita que você tenha uma outra obrigação que não seja aquela da empresa (...) Eu tive que trabalhar um certo tempo para poder administrar essa situação de não vir, porque a ausência é uma coisa muito estranha. Às vezes você ouve assim: “nossa, eu nunca vi a mãe do Marcelo!” E aí você tem que participar e não ficar assim distante. Então eu tive que trabalhar essa situação, hoje eu me dou melhor porque eu não sou mais marinheiro de primeira viagem.

Participação dos pais: dificuldade de falar

Os pais, em geral, identificaram-se com a postura de ouvintes nas reuniões. Já os motivos associados a pouca participação verbal variaram consideravelmente, como: o receio de gerar polêmica no grupo ou com a professora, a vergonha, a timidez e o medo de ser inconveniente.

Abaixo, apresentamos alguns exemplos.

PAJ.7 - Eu não me coloquei porque assim: se você é uma minoria então você pode causar uma certa polêmica naquilo que você fala, e então eu deixei correr. Ela (refere-se à professora) achou um problema, eu não achei um problema. E é isso. (...) Olha, realmente eu prefiro mais prestar atenção e observar. Eu não sou muito de falar, eu quero mais ouvir, eu quero mais captar o que está em volta do que me expor, me colocar.

PAJ.2 - Eu fiquei mais escutando. Eu sou assim, normalmente eu sou assim, eu fico mais escutando, eu não sou de dar opinião e ficar falando. Porque eu sou meio tímido. Tem um monte de gente, um fala, outro fala. Às vezes dá até vontade de falar, mas acabo nem falando. (...) É que às vezes você vai falar alguma coisa e algum já não gosta, outro já não gosta, e aí já começa a criticar. Eu já não falo por causa disso.

PAJ.14 - É porque, às vezes, eu quero falar uma coisa, mas fica presa, não quer sair. Passou ou a hora e não saiu. Mas, às vezes, eu consigo de repente sai alguma coisa. (...) Mas, às vezes, você quer falar muito uma coisa e não consegue sair.

PAJ.8 - Às vezes o pessoal quer falar mas tem assim receio, isso às vezes dá medo na gente. Ai meu Deus, será que estou falando demais? Será que eu devo falar? Sabe? Às vezes eu quero falar e não falo por medo, eu falo só aquela coisinha e tal.

PAR.2 - Olha, a maioria fica meio inibida. Eu acho que é mais inibição, tá?. Fica com medo de falar alguma coisa e, sabe, ser mal interpretado, ou falar errado. (...) Você tem que falar o que você tá achando, ou não. Ai já fica meio, sabe, fica reprimido, fica com vergonha de falar. A hora que levanta e termina a reunião, e sai lá fora, lá fala. Lá não adianta, tem que fala aqui dentro, entendeu?

Outros entrevistados relataram uma evolução ou superação das dificuldades de falar conforme o desenrolar de uma determinada reunião ou logo que se acostumaram com a escola e com as professoras. Nesse processo, a contribuição de outros pais e a intervenção da professora foram citadas como valiosas e bem-vindas, numa perspectiva articulada, de interdependência, entre pais e escola.

PAJ.5 - Falei... Eu sou meio tímido, pra mim falar é meio difícil. Mas vai indo, vai indo e a gente se sente à vontade. Vem uma pessoa falar, vem outra, vem outra, a gente vai indo e se sente à vontade pra falar também. A reunião é feita para isso: você fala uma coisa, entrou na minha cabeça e a gente vai ajuntando, né?

PAJ.10 - No início quando ela (refere-se à P.J.3) fez uma pergunta, eu não me lembro da pergunta não, eu sei que ela fez uma pergunta e ninguém quis responder. Estava escrito assim: como é a sua criança? Estava escrito, assim, dela querer uma coisa e qual a resposta que você daria, ninguém praticamente respondeu. Todas as mães e acho que também alguns pais não entenderam a pergunta, como eu também fiquei quieta e não respondi nada: o que responder perante a professora? Aí ela falou: então eu vou ajudar; aí ela começou falando. Daqui a pouco um falou, o outro também começou a falar, até eu falei.

O último trecho indica que a dificuldade de falar na reunião pode estar associada a outra, de compreensão da proposta da professora. Mais ainda, sugere uma atitude de submissão quase sacerdotal diante da mesma (“o que responder para a professora?”). E finaliza apontando uma

saída para o impasse: a possibilidade de a docente reconhecer a situação e buscar meios de facilitar a aproximação dos pais.

Opiniões sobre as reuniões pesquisadas

Todos os pais expressaram satisfação com as reuniões de que participaram. Dentre eles, cerca de dois terços dos pais mencionaram ao menos um assunto tratado nelas (os outros não conseguiram lembrar nada). No geral, os temas citados pelo grupo da EMEI Julieta relacionaram-se à educação das crianças (o preparo para viverem em sociedade), tais como: não bater, conversar, prestar atenção ao filho, importância de dar limites e de dizer não. Citaram em menor escala assuntos gerais relativos, por exemplo, ao atraso na entrega do uniforme e respeito às regras institucionais, como uso de carteirinha de identificação para retirada do aluno e cumprimento dos horários de aula de cada turno.

PAJ.12 - Nessa primeira eu achei assim interessante a professora colocar alguns assuntos assim em pauta, elas estão se preocupando não só com a parte de ensino mesmo, mas com o desenvolvimento pessoal criança também, né, elas estão mais focadas em preparar a criança para um futuro, para viver na sociedade, e eu achei interessante isso.

PAJ.11 - E falou também de dar palmadas e essas coisas assim, de conversar mais em vez de bater na criança, falou bastante coisas dentro desse negócio de conversar bastante com a criança, de ter um diálogo com a criança e não bater na criança.

Apenas uma mãe fez referência específica a um conteúdo pedagógico abordado nas reuniões: a evolução do desenho dos alunos.

PAJ.10 - Ah, o trabalho dela em si, né, a questão tipo assim: dos desenhos, que ela passou um desenho. O desenho que ele faz, rabisca. No primeiro você vê a diferença. O meu não sabia fazer nada, aí tem uns desenhos que ele começa a fazer que ela mostrou.

Um mesmo assunto mereceu destaque de três pais de uma classe (da PJ.3): o “projeto lanche”. Seus comentários chamaram nossa atenção por não só citarem o assunto, mas por destacarem a postura da professora, expressando a todos os pais seu descontentamento com a atividade e sua

autocrítica. O modo franco e aberto com que ela se posicionou, reconhecendo um suposto erro também seu, pode ter marcado os pais, a ponto de ter sido ele o fato mencionado por metade dos pais dessa classe. A horizontalidade da sua postura na relação com os pais pareceu-nos ter provocado uma contraparte nestes, a qual inferimos pela suas lembranças vívidas e detalhadas do evento em questão. Essas considerações correspondem à dinâmica de “espaço coletivo” atribuída à PJ.3 e exposta nos resultados referentes à Construção de Modelos de reuniões de pais.

PAJ.7 - Eu reparei muito que a professora tratou de um assunto assim: que teve um projeto na escola durante um intervalo e que ela não gostou muito, e que muitos pais também não gostaram porque criou uma rivalidade entre as crianças. Foi assim: a criança que deixasse o lugar mais limpinho ganhava uma medalhinha, e ela não sabia que essa medalhinha era só para alguns, ela queria que fosse para todos. (...) E chateou bastante a professora.

Por fim, três pais não conseguiram lembrar nenhum assunto das reuniões atribuindo tal fato a dificuldades de memória e à “cabeça fraca” (PAJ.2). Em todos os casos, como no exemplo abaixo, frisaram que muitos temas haviam sido tratados e demonstraram frustração por não conseguirem reproduzi-los. Analisando essa questão, indagamos-nos em que medida a realização de uma síntese ou avaliação coletiva com o grupo de pais no final das reuniões não poderia ser um facilitador, contribuindo para diminuir sua ansiedade e sua evidente tendência a assumir o ônus de uma situação que, em nosso entender, não se relaciona apenas com eles, pais. Isto é, que assim como nas dificuldades de falar, aqui nas dificuldades de lembrar a intervenção mais ativa das professoras, compartilhando as dificuldades de comunicação com os pais, poderia aproximá-los.

PAJ.14 - Essa aí tá difícil, agora. Minha memória deu um branco mesmo. Foram tantas coisas que a reunião durou bastante. Mas a minha memória... (...) Não consigo me lembrar bem de alguma coisa. Eu sei que foi bem aproveitada, foi bem explicada, escreveu na lousa bastante tema e foi bem explicada, escreveu bastante, explicou todos os temas direitinho. Só que não tá vindo na minha memória o quê.

Como já abordamos na categoria referente às oficinas, o grupo de pais da EMEI Romeu fez referências a diversas atividades realizadas em reunião, demonstrando compreensão dos seus objetivos.

Uma mãe relata como, com o passar do tempo, foi adquirindo esse entendimento.
PAR.1 - Bom, eu me sentia assim, mais ou menos, né? Às vezes, tinha até um textinho

no começo da reunião, então, a gente começava a ler, ela começava a falar e a gente, bom, não tinha nada a ver, né? Um texto sobre... não sei, eu não lembro dos textos muito bem. Mais depois que a gente ia lendo, ia percebendo que era dos nossos filhos, tinha alguma coisa a ver com os nossos filhos. Achei muito interessante. Eu pensava assim: vai contar historinha!? E agora não, a gente percebe que é dos nossos filhos os textos. Foi ficando mais claro.

Posturas dos professores na reunião

Com unanimidade, os pais referiram-se às professoras com elogios, reconhecendo sua paciência e gentileza no trato com os alunos e os pais; a firmeza e franqueza durante as reuniões; as habilidades para ensinarem os seus filhos. Muitos deles manifestando gratidão e admiração não só pelas professoras, como pela equipe técnico-administrativa e pelos demais funcionários da escola.

PAJ.8 - Apesar que os professores - não é puxando o saco de professor nenhum - são ótimos, eles tratam as crianças como crianças mesmo. Eu acho que isso é tão importante, tratar a criança como criança, então não forçar, sabe? (...) A diretora, eu gosto dela porque ela explica as coisas bem direitinho, os pais ficam tudo assim, sabe? Ela explica as coisas bem certinho. Os professores também.

PAJ.7 - Bom, em relação à professora atual (PJ.3) eu acho que ela sabe se colocar muito bem. (...) E ao mesmo tempo em que ela é uma pessoa enérgica ela fica com muito amor, ela se doa bastante e isso faz as coisas melhorarem.

PAJ.4 - Eu achei que a PJ.1, no caso, é uma ótima professora, tanto com a criança como com a gente, de explicar pra gente; ela tenta mostrar como tem que ser lá no lar pra vir para a escola. Porque tem pessoas que acham que põe na escola e é a escola que tem que ensinar, que tem que fazer tudo. Não é bem por aí. (...) Eu estou achando muito boas as reuniões, ela está sendo muito franca, muito determinada no que ela está dizendo e eu estou gostando muito.

PAR.2 - Eu tenho dito isto a muitas pessoas que eu tenho contato, mesmo conversando aqui na porta da escola, às vezes, com os próprios pais eu já falei: olha, eu estou muito feliz com essa escola que a minha filha está freqüentando. Você nota o interesse de cada um aqui, sabe? Não há desinteresse, de começar do diretor até o servente, são todos iguais, foi essa à visão que eu tive e que eu presenciei. Aqui eu não to puxando a sardinha pra ninguém, não. Eu tô falando a verdade. O que eu sempre presenciei foi isso, a dedicação, sabe? Você chega aqui, você conversa, na hora que você chega aqui; você é atendido, nunca mandam a volta amanhã, volta depois. É na hora. Você chegou é atendido. A minha filha também gosta muito daqui. Isso é importante, né? Acho que isso diz tudo, né?

Concluimos aqui o capítulo concernente à apresentação dos resultados de nossas análises. Já demos início a algumas discussões internas ao material empírico, por assim dizer, e no próximo capítulo, ampliaremos tais discussões em duas direções. Na primeira, apresentamos uma proposta de modelos de reuniões, onde ficarão mais evidentes as contribuições do conceito de interdependência para o estudo das relações entre escolas e famílias nas reuniões de pais. Em seguida, retomaremos alguns elementos dos delineamentos teóricos. No último capítulo, apresentamos nossas considerações finais onde sintetizamos as contribuições e limitações desse estudo, que podem ser inspiradoras para futuras investigações.

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO

Nossas discussões versarão sobre dois ângulos de apreensão de nosso objeto de estudo. O primeiro foi inspirado principalmente nas nossas observações, tendo como pano de fundo o conceito de interdependência. Este ângulo acrescenta, portanto, a reflexão e a abstração teórica ao aspecto prático, da ação e do fazer cotidiano. Como já ressaltamos em nossas análises, a ausência de avaliação e de problematização das reuniões foram marcantes nos dois contextos institucionais. Nas próximas páginas acreditamos poder oferecer uma contribuição para aqueles que tem como tarefa elaborar e conduzir tais reuniões: os educadores.

No momento seguinte, apresentaremos o segundo ângulo de apreensão do nosso tema, em que a ênfase recairá nas significações, ou nas teorias que construímos, sobre ele, retomando o diálogo com alguns autores citados até aqui.

4.1 A proposição de três modelos de análise

Conforme prosseguimos com o terceiro nível de interpretação dos dados (GARCIA, 2002), em que procuramos abstrair aspectos considerados mais significativos e que configuram regularidades dentro do conjunto, ou sistema, formado por todas as reuniões de pais, fomos dando forma a uma proposta de modelos para análise de reuniões de pais. Ou seja, neste momento assumimos ainda mais francamente uma postura ativa, não neutra, ao configurarmos os significados e valores que ‘costuram’ e ‘dão liga’ às reuniões concretas (aos procedimentos, às atitudes e às falas). Na construção dos modelos tínhamos em mente nosso objetivo de: “inferir, através de indicadores, aspectos das reuniões que sejam favoráveis e desfavoráveis a uma relação de interdependência entre as escolas e as famílias”.

Esse processo começou com a reorganização dos resultados das quatorze observações em três aspectos essenciais de qualquer reunião de pais: conteúdo, forma ou estrutura e dinâmica das relações. Dentro de cada um deles, definimos categorias que resultaram em alguns modelos de reunião de pais abstraídos das nossas experiências concretas. Entre parênteses relacionamos cada professora e diretora ao modelo de que mais se aproximaram, a título de exemplo, salientando que na prática, no entanto, elas possuíram características mescladas de mais de um deles. Para a construção dos modelos, nosso foco incidiu apenas sobre as reuniões bimestrais das professoras, tendo em vista que as gerais diferem já de antemão, por exemplo, quanto aos objetivos (e, portanto, conteúdos) e tipos de estruturação da pauta. Decidimos relacionar as duas diretoras aos modelos, mesmo reconhecendo que sua função institucional imprime diferenças por si só às relações com os pais, por considerarmos que indicam algumas nuances para futuras análises mais específicas.

Utilizamos o conceito de “modelo” em função de três significados encontrados no Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS, 2001 – os grifos são nossos):

- coisa ou pessoa que serve de imagem, forma ou padrão a ser imitado, ou **como fonte de inspiração.**
- **representante típico de uma categoria.**
- (*Ling*). **sistema lógico construído com base** nos dados acessíveis à observação direta, que procura descrever e explicar o funcionamento do sistema lingüístico, **inclusive nos seus aspectos inacessíveis à observação direta.**

Portanto, consideramos nossos modelos como representações de categorias. As quais se baseiam em dados acessíveis buscando descrever funcionamentos de sistemas inclusive em aspectos inacessíveis. E com eles, esperamos inspirar outras pesquisas.

Insistimos, por fim, que não foi nossa intenção estabelecer padrões rígidos, ou ‘a verdade’

sobre nosso objeto de estudo. Pois, da mesma forma que os eixos em que baseamos nossas observações não possuem fronteiras estanques entre si, correspondendo a perspectivas interdependentes de uma ação - ou, em nosso caso, de uma reunião de pais -, os modelos sugeridos não se pretendem absolutos ou únicos.

Modelos de reunião quanto ao Conteúdo:

Consideramos conteúdo os assuntos ou temas abordados nas reuniões. De modo geral, este item corresponde a elementos do eixo axiológico detalhado nos Mapas Gerais.

a. Burocrático

Nesse caso, os temas predominantes tratados nas reuniões são regras e normas de funcionamento das EMEIs e avisos gerais, sem relação mais evidente com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Podemos inferir que esse tipo de conteúdo remete a uma atitude de independência entre a escola e os pais, ou entre o planejamento realizado por aquela e a particularidade destes, que seriam enfocados menos como pessoas singulares e mais de um modo genérico como representantes da categoria 'pais'. Em outras palavras, a realização desse tipo de pauta independe de características da população de pais da escola, pois corresponde a informações padronizadas e muitas vezes repetidas ano após ano sem maiores alterações. Identificamos dois exemplos ou possíveis subtipos em função da presença ou não de conteúdos pedagógicos, ainda que o destaque em ambos tenha sido dos conteúdos burocráticos.

1. Sem conteúdo pedagógico (PR.2)
2. Com conteúdo pedagógico (PR.1)

b. Moralizador / comportamental

O tipo de conteúdo mais abordado nesse modelo de reunião refere-se ao comportamento dos pais, tanto na relação com os próprios filhos como na relação com a EMEI. No primeiro caso, percebemos orientações sobre educação de filhos relativas, por exemplo, ao estabelecimento de limites e a importância de manifestações de atenção e afeto (“ouvir” e “dar carinho” aos filhos). As escolas, especialmente através das professoras, assumiram um papel precípua de educadoras de pais, em muitos momentos com um viés moralizador, como aquelas que sabiam o modo “certo” de agir. No segundo caso, abordou-se o comportamento esperado dos pais frente às solicitações da EMEI, como comparecer a reuniões e convocações e supervisionar regularmente o material dos filhos. Constatamos que nesse modelo, de modo geral, o conteúdo escolhido pela escola depende dos pais, ou antes, da imagem que ela possui a seu respeito. Tal imagem tende a associar diretamente a carência material e instrucional dos familiares à suposta carência de condições suficientes para educar ‘adequadamente’ os filhos. De qualquer modo, mesmo com a ênfase em conteúdos morais, houve uma professora cuja atitude foi mais solidária e respeitosa, isenta de julgamentos prévios, e que mesclou sua abordagem com conteúdos pedagógicos.

Portanto, diferente da reprodução independente dos pais de um roteiro de informações burocráticas, neste tipo de conteúdo parece-nos haver uma suposição de relação de dependência entre escola e família, em que a segunda estaria sujeita à primeira, que possui o saber e que define os temas das reuniões. Em uma ocasião, pareceu-nos haver uma certa interdependência entre a professora e os pais, na medida em que estes pareciam interessados em discutir os assuntos propostos e suas colocações eram acolhidas sem julgamento pela professora.

Como a ênfase dirige-se a atitudes e comportamentos dos pais, menor importância é

atribuída aos temas pedagógicos trabalhados com os alunos. Mesmo assim, decidimos manter a seguinte subdivisão em função de nuances entre as reuniões observadas aqui incluídas:

1. Pouco conteúdo pedagógico (PJ.2)
2. Mais conteúdo pedagógico (PJ.3)

c. Pedagógico / educacional

Neste modelo de conteúdo, há prevalência de temas relativos ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, com maior detalhamento na explicação das atividades dos alunos e do relatório da professora e pela realização com os pais de atividades semelhantes. Ele comporta, a nosso ver, tanto posições mais ligadas a uma visão de dependência entre escola e pais (quando a primeira define e apresenta os temas e os segundos apenas os recebem) como de interdependência, ao serem propostas atividades com os familiares, dando-lhes a oportunidade de vivenciarem situações, expressarem dúvidas e fazerem sugestões sobre assuntos relativos à reunião. Neste caso, parece haver uma compreensão de que os pais contribuem ativamente com as mesmas, e que o resultado delas depende da articulação entre o envolvimento de ambos – professora e pais - e não apenas de um possível bom desempenho daquela (como no primeiro caso). Essas duas possibilidades de abordagem privilegiada de conteúdos pedagógicos correspondem aos seguintes subtipos:

1. Conhecimento centralizado no professor e transmitido por ele (PJ.1)
2. Conhecimento compartilhado entre professor e pais, e vivenciado por estes (PR.3)

d. Político

Esse modelo contempla especialmente o conteúdo das reuniões das diretoras com os pais, em que a realidade da educação pública ocupou o foco. A relação de interdependência entre as

duas instituições escola e famílias aparece nos momentos de consulta efetiva aos pais e nas tentativas variadas de sensibilizá-los para a realidade das EMEIs (diferente do que muitas vezes é veiculado pela mídia oficial) e para a necessidade de sua colaboração na manutenção e na conquista de melhorias para a instituição. Esse é o caso do segundo subtipo abaixo. Presenciamos, entretanto, situações em que prevaleceu um tom mais autoritário e tutorial da diretora em relação aos pais, sugerindo uma visão mais associada à dependência dos pais frente à escola (primeiro subtipo abaixo). Neste caso, privilegiaram-se orientações sobre a conduta dos pais na escola: não entrar com bebida alcoólica, ou acompanhado de animais, nem sem camisa.

1. Com elementos moralizadores (DR)
2. Com elementos educacionais (DJ)

Modelos de reunião quanto à Forma ou Estrutura:

Esses modelos relativos a aspectos formais das reuniões, baseiam-se predominantemente na combinação de elementos dos eixos diacrônico e sincrônico. Em outras palavras, como foi estruturada a pauta, a seqüência entre suas partes e o manejo da mesma, tendo em vista a influência de fatores externos, anteriores ou posteriores, durante o transcorrer das reuniões.

a. Desorganizada

Nesse modelo de reunião, ocorre uma falta de articulação, ou uma justaposição, entre as suas partes. O que nos sugere um planejamento deficiente, ou um pouco envolvimento da professora com a realização da tarefa. Um mecanismo que consideramos contribuir para essa desorganização nas reuniões observadas foi a prevalência de interferências externas (a nosso ver menos enquanto

fato e mais enquanto desculpa ou justificativa – por exemplo quando uma professora – PR.2 - desculpou-se pela rapidez de uma reunião e justificou a não abordagem de conteúdos pedagógicos relacionando ambas com problemas referentes à subprefeitura). Incluímos ainda nesse item, uma outra variedade de estrutura desorganizada na qual, mesmo constatando tentativas da professora de apropriar-se da pauta e imprimir-lhe conteúdos, foram feitas de modo improvisado (no sentido negativo, denotando falta de preparação) e superficial.

1. Planejamento deficiente e interferências externas à reunião (PR.2)
2. Planejamento deficiente e improvisação ‘negativa’ (PR.1)

b. Fechada e centralizada

Esse modelo de estrutura de reunião de pais corresponde a uma pauta definida e elaborada antecipadamente e apenas pela instituição escolar (diretora, coordenadora pedagógica e professoras). Ou seja, podemos inferir que subsiste um entendimento de que ela compete exclusivamente à escola, sendo independente dos pais, que servirão como receptores para ela. Conforme as variações entre o manejo mais ou menos livre das atividades previstas na pauta pela professora ou diretora, propomos os seguintes subtipos:

1. Predomínio da pauta da instituição, pouca flexibilidade da professora (PJ.2)
2. Centralizada na professora/diretora, com autonomia para alterar pauta da instituição (PJ.1; DJ; DR)

c. Aberta e centralizada

A principal diferença em relação ao item anterior consiste em um começo de abertura à

participação dos pais, garantindo espaço para suas opiniões e procurando incentivar suas manifestações. Há, ainda, um controle marcante da professora sobre o andamento da reunião, mas flexível ao ritmo dos pais, como que considerando depender do envolvimento deles o bom cumprimento das atividades preparadas.

1. Predomínio da professora, com autonomia frente à pauta da instituição, com movimento de abertura aos pais. (PJ.3)

d. Compartilhada

Consideramos esse modelo o que mais se aproxima do entendimento da relação entre escola e pais baseada na interdependência, uma vez que indica uma atitude que promove e estimula interações entre esses dois vértices. Neste caso, tanto no momento de planejamento e preparação, como no transcorrer da reunião, há uma consideração constante pela professora partindo da participação possível dos pais e buscando aproximar-se daquela desejada por ela. Em outras palavras, a professora em questão propôs atividades concretas e lúdicas, ao mesmo tempo simples e acessíveis aos pais, mas que permitiram ampliar seu repertório de conhecimento e ilustrar o trabalho desenvolvido com os alunos. Delegou funções a alguns pais e a algumas crianças presentes (cuidar da lista de presença, pegar e distribuir materiais) e, inclusive – o que foi exclusivo dessa professora – incluiu a professora substituta ativamente na reunião (contou uma história oralmente para os pais no início da reunião). Essa atitude demonstrou preocupação com os pais, que puderam conhecê-la, e trabalho em equipe, ao valorizar sua colega. As improvisações que constatamos demonstraram criatividade e não prejudicaram o andamento ou o envolvimento dos pais presentes.

1. Professora orienta-se pela pauta da instituição, com flexibilidade e improvisação ‘positiva’, e inclui pais ativamente nas reuniões: em decisões sobre o seu andamento e em execuções de atividades específicas. (PR.3)

Modelos de reunião quanto à Dinâmica das Relações

A apresentação dos modelos de dinâmica das relações entre professora (diretora) e pais seguirá um formato diferente, pois entendemos que ela se divide em dois grandes grupos, compostos por um tripé comum que os caracteriza. Os dados que deram origem a eles originaram-se principalmente dos eixos sincrônicos de observação das reuniões.

a. Espaço comum (PR.1; PR.2; DR; PJ.1; PJ.2; DJ)

1. Formação de grupo de pais enquanto reunião de indivíduos com quase nenhuma troca entre eles. Assemelha-se a um agrupamento de pessoas em que elas pouco interagem, pois a ligação com o líder é a privilegiada.
2. Papel do professor: líder do grupo. Dirige a reunião dele com os pais.
3. Papel dos pais: passivo. Sua função é seguir as determinações do líder. Falam o mínimo possível, e quando o fazem é para esclarecer algo que não compreenderam, e raramente para questionar ou sugerir algo, pois quem sabe é o líder-professor.

Esse modelo de dinâmica que chamamos de ‘espaço comum’ baseia-se em um funcionamento independente ou dependente entre professor e pais durante a reunião. O resultado da reunião parece estar ligado à sua correspondência com as expectativas do líder, que as definiu anteriormente às reuniões. Estas últimas teriam a função de confirmar ou não àquelas, e, portanto, mais voltadas à satisfação da escola. No caso das duas diretoras, presenciamos seus esforços em mobilizar politicamente os pais, buscar sua maior participação na escola, mas ainda prevalecendo a passividade e pouca interação dos pais.

b. Espaço coletivo (PR.3; PJ.3)

1. Formação do grupo de pais enquanto reunião de indivíduos a partir de uma tarefa comum ao grupo todo, com interação entre eles. É favorecido um entrecruzamento das relações entre ‘professor e pais’ e entre ‘pais e pais’.
2. Papel do professor: coordenador do grupo. Coordena a reunião que é considerada tanto dele, como dos pais. Valoriza e necessita da participação dos pais e, eventualmente, de colegas de equipe (como da professora substituta).
3. Papel dos pais: participativo. Reconhecem as atribuições do coordenador, sendo que elas não se sobrepõem ou anulam os seus modos de participação. Propõem e argumentam sobre os fatos e participam de decisões e de ações concretas.

Aqui, o fundamento das relações entre os participantes é a interação e a implicação: forma-se um grupo articulado, orgânico e dinâmico. O resultado da reunião está em aberto e vai se formando a cada momento, no transcorrer da mesma, e parece depender não apenas da avaliação da professora, mas de alguma manifestação mais imediata e evidente de satisfação tanto de si como dos pais. Mesmo com as diferenças de conteúdo e forma entre elas, as duas professoras conseguiram estabelecer algum grau significativo de participação dos pais, não apenas física (como pode ser constatado pela presença nas reuniões) como pelas contribuições verbais (PJ.3) e envolvimento com as atividades propostas (PR.3).

Destacamos um outro indicador significativo dessa dinâmica de interdependência frente às famílias o fato de que foram justamente essas duas professoras as únicas, dentre todas as observadas, que fizeram registro escrito após as reuniões. Isso nos sugere que elas valorizam as reuniões, incluindo-as dentre suas atividades docentes regulares, e assumem uma posição de abertura ao conhecimento, à reflexão e ao aprendizado sobre elas.

Concluindo, tais reuniões parecem caminhar no sentido de uma relação interdependente, em que o poder de cada um dos presentes não se confunde (não são redutíveis), mas reconhecem que as partes necessitam-se mutuamente (são complementares) e possuem objetivos e metas compartilhados (são indissociáveis).

Notemos que uma questão esteve subliminar à descrição dos modelos. Se tomarmos o conjunto de professoras percebemos que as categorias dos modelos seguem uma ordenação interna que não é casual. Ela possui um sentido ou uma direção. Nós as ordenamos em função da crescente complexidade e da aproximação progressiva de uma relação de interdependência entre a escola e os pais. O que não significa, de modo algum, uma classificação em termos da “pior” reunião para a “melhor”, mas uma seqüência que começa em níveis mais rígidos e menos complexos e caminha em direção a um sistema formado por relações mais complexas, cambiantes e com um maior número de elementos sendo considerados.

Construímos um gráfico que torna visível essa proposta de evolução e de aumento de complexidade. Nele não incluímos as diretoras por acreditarmos que, pelas diferenças da sua função e do tipo de reunião que lhes cabe, demandariam outras considerações e uma classificação específica.

Conforme a posição que uma professora (ou, no nosso caso, o conjunto das reuniões coordenado por ela) ocupa no gráfico e o tamanho com que é representada, sua prática encontra-se mais próxima ou distante a uma relação de colaboração e interdependência com os familiares. Percebemos que várias combinações são possíveis, ainda que nem todos os pontos do gráfico tenham sido representados pelos nossos dados.

Acreditamos que esse instrumental pode servir de auxílio para professores e coordenadores avaliarem suas reuniões e vislumbrarem em qual dos três âmbitos (conteúdo, forma / estrutura, ou dinâmica) poderão ser empreendidas mudanças para torná-las mais participativas e compartilhadas. Pode, também, contribuir para avaliações comparativas e

evolutivas sob diversos recortes: para uma professora utilizar individualmente na evolução de sua prática profissional; para uma escola, incrementando a caracterização das reuniões das classes de um mesmo turno ou estágio; ou ainda, para incrementar e integrar as reuniões de pais com o projeto pedagógico de cada escola.

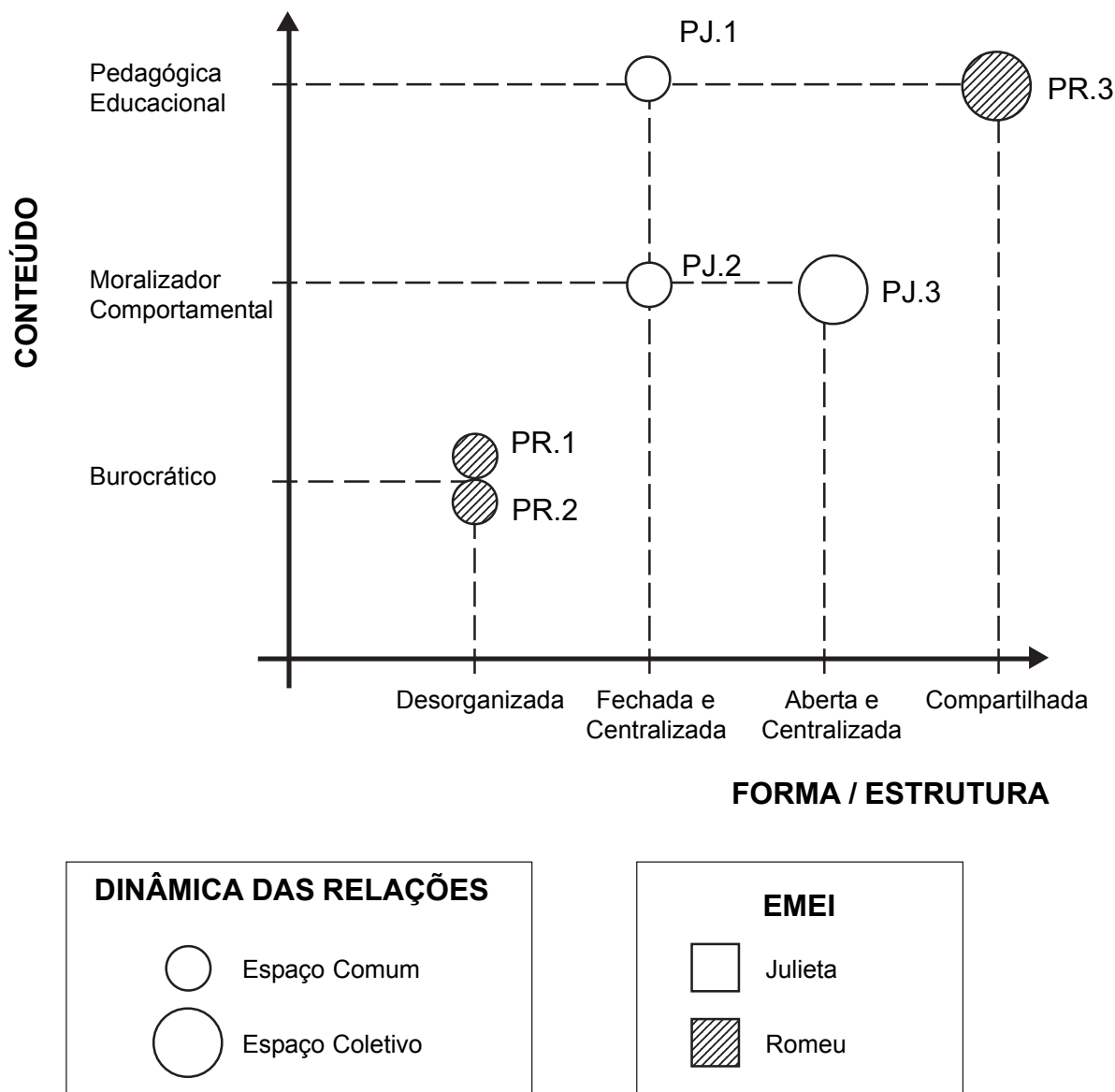


Gráfico 1 - Indicadores de interdependência

2. Reunião de pais: que espaço é esse?

Nosso trabalho conduziu-se pelo entrelaçamento de duas dimensões empíricas, observações de situações práticas e opiniões sobre essas práticas, em dois contextos institucionais bastante diferentes, mas que se mostraram complementares. Em certo sentido, deparamo-nos com uma situação mais rica, dinâmica e, acreditamos, promissora do que referiram alguns dos interlocutores comentados na delineamentos teóricos.

Perez (2000), por exemplo, afirma que as representações negativas das famílias pelas escolas determinam um afastamento entre ambas, entretanto, nós constatamos um movimento diferente. Especialmente no contexto da EMEI Julieta, o modo de compreender as diversas insuficiências e faltas das famílias levou a escola a buscar aproximar-se delas, com o intuito de suprir essas carências. Visando ensinar-lhes formas melhores de educarem os filhos, as reuniões de pais foram utilizadas para abordagem de conteúdos educacionais de maneira moralizadora. Estamos utilizando o termo moralizador segundo uma das suas acepções: “corrigir os costumes de outrem” (FERREIRA, 1986, p.1158). Nesse sentido, nossa análise coincide com Oliveira (2000) que constatou a dilatação dos âmbitos escolares por sobre a educação moral da família, distanciando-se desta maneira do compromisso com o desenvolvimento intelectual. E que faz coro com as ponderações de Aquino (2002) sobre o papel do professor

Em vez de apenas cumprir suas funções, as quais se circunscrevem ao universo do conhecimento, ele opta por trabalhar no campo da moralização de condutas dos alunos. E essa não é nem a especialidade nem a vocação docente. (...) Se resolvem fazê-lo, acabam gerando uma enorme confusão de papéis. (AQUINO, 2002, p. 20)

A EMEI Julieta foi a representante dessa postura de ‘moralizar / orientar’ os pais sobre como proceder à educação dos filhos, inclusive incidindo sobre os afetos mais adequados. Mesmo visando o objetivo consciente de valorizar aspectos educacionais gerais como o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do respeito pelas crianças, quase sempre a perspectiva da

escola sobressaía ou sintetizava os conhecimentos, com pouco espaço para as opiniões dos pais. Os valores, hábitos culturais ou conhecimentos relativos ao grupo social das professoras são considerados os padrões a serem seguidos por todas as famílias. Tal postura indica ao mesmo tempo a desconsideração e desvalorização à priori das realidades familiares e a enorme expectativa que o professor atribui ao seu papel.

Como vimos em capítulo anterior, o movimento disciplinador da escola sobre a família não é recente (ARIÉS, 1978), sendo uma das bases em que se estruturou a escola na modernidade. No entanto, cada vez mais estudiosos têm questionado essa postura, como, por exemplo, Oliveira (2002), ao criticar os cursos de formação docente inicial por terem servido em muitos casos como respaldo e para disseminação de visões ideológicas de determinadas classes sociais sobre outras. Na mesma direção, Corrêa (1981) e Mello (1992) chamam a atenção para a atribuição de idéias relativas a uma parte, muitas vezes minoritária, da sociedade ao seu todo, sedimentando preconceitos com o aval do discurso de especialistas.

Os dois objetivos das reuniões de pais mais citados nas entrevistas com representantes das duas escolas - de ensinar as mães a cuidarem dos filhos e de expor o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos - coincidem com duas representações das formas de participação das mães nas creches pesquisadas por Monção (1999). No caso das nossas EMEIs, os temas relativos aos cuidados com as crianças dirigiram-se mais a questões comportamentais (limites, manifestações de carinho, desenvolvimento de autonomia) e já não tanto a cuidados corporais, como no contexto das creches.

Verificamos de qualquer modo que, na educação infantil, a disputa entre quem sabe cuidar melhor das crianças, se escolas ou famílias, ganha contornos próprios que a tornam bastante delicada. Confirmando algumas questões levantadas por Winnicott (1936), nossa pesquisa sugere que os sentimentos ambivalentes da relação entre mães e filhos estendem-se às relações delas

com a escola, principalmente com as professoras. Muito raramente os familiares entrevistados chegaram a esboçar alguma crítica à escola, podendo indicar uma situação emocional semelhante à descrita por esse autor: por não suportarem a vivência de sentimentos conflituosos relacionados à sua função de pais, taxando-os de ilógicos, muitos reagem colocando seus filhos “sem reservas nas mãos das autoridades escolares, supondo que *as professoras são perfeitas*” (WINNICOTT, 1936, p.92, grifo do autor). Ainda mais tendo em vista que os próprios pais entrevistados relataram suas dificuldades de expressar opinião por medo do confronto com outros pais e com a própria professora, normalmente identificada como alguém inquestionável. Certamente não devem ser apenas essas as motivações para a quase ausência de críticas às escolas. Além de acreditarmos que em muitos casos há efetivamente uma concordância e uma satisfação das famílias com as instituições investigadas, podemos inferir que a maioria dos pais pertence a uma classe social menos favorecida acostumada a desqualificar-se em função das repetidas situações em que sua cultura e seus conhecimentos são socialmente desvalorizados. Do lado da escola, as inseguranças e rivalidades em relação ao cuidar das crianças assumiram a forma de um discurso especializado entremeado por idealizações, que se superpôs ao saber das mães e pais.

Considerando todos esses fatores, quando vimos uma escola de educação infantil propor-se a moralizar as relações entre pais e filhos entendemos que a atenção deveria ser redobrada. Não nos parece que esses elementos tenham sido refletidos mais detidamente pela equipe como um todo. Expressamos aqui nossa afinidade com Kramer (1993) quando fundamenta sua proposta curricular para a faixa etária em que realizamos nosso estudo, em uma troca constante entre as realidades escolar e familiar, numa concepção da criança como ser social, marcado e integrado simultaneamente com vários aspectos da vida em sociedade: família, cultura, lazer, etc. Em função desses pressupostos, deixa claro que

É preciso evitar tanto as reuniões em que há cobranças dos pais e reclamações sobre as crianças, quanto as reuniões didáticas ou normativas em que se pretende ensinar os

pais como cuidar de seus filhos. Este currículo entende que as reuniões devem ser momentos de integração, onde as famílias tenham oportunidade de conhecer, sentir e refletir sobre o que as crianças fazem e aprendem na escola, e onde os profissionais da escola ouçam e respondam às dúvidas e críticas dos pais, criando um clima de debate e crescimento. (KRAMER, 1993, p.102)

O que prevaleceu em nosso estudo foram as posturas didáticas e normativas nas reuniões, ambas desaconselhadas por essa autora. Mesmo assim, devemos destacar que em algumas observações e momentos de entrevistas constatamos indícios desse quadro de integração e troca entre as realidades escolar e familiar: quando uma professora, por exemplo, afirmou a intenção genuína de aprender com os pais ou quando durante as reuniões podia escutar os pais sem precisar dar a palavra final para as questões trazidas.

A nossa posição contrária à atitude moralizadora da escola fundamenta-se em dois pontos. O primeiro, e exposto até aqui, refere-se ao viés comumente preconceituoso e unilateral com que são abordados os temas educacionais. O segundo, refere-se à questão da pertinência dos temas tendo em vista os objetivos dos diferentes momentos de encontro entre famílias e escolas. Ou seja, consideramos que as reuniões de pais regulares entre todos os pais e a escola – e que formam o nosso objeto de estudo - têm um compromisso central com o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos (às vezes elas, inclusive, são chamadas de “reuniões pedagógicas”). Isso coincide com grande parte das falas das professoras e unanimemente com as dos pais. Por esse razão, entendemos que se a escola avaliar a necessidade de abordar temas relativos à educação de pais, estando atenta aos possíveis abusos de poder aí embutidos (PERRENOUD, 2000), ela deve acontecer em momentos específicos a esse fim e, principalmente, opcionais aos pais. Um exemplo de diferentes espaços de discussão entre escola e famílias nós encontramos no relato de Paro (1998) sobre uma experiência de um “grupo de formação de pais” em uma escola municipal de primeiro grau da capital paulista. A proposta centrou-se na abordagem de temas como adolescência, drogas, sexo e televisão, e que foram selecionados em conjunto com os pais interessados. Nas discussões eram relacionados não apenas à vida da escola, mas ao

relacionamento com os estudantes em casa e a experiência foi avaliada satisfatoriamente tanto pela instituição como pelos pais. Uma questão apontada pelo autor e que também enfatizamos em nossas considerações anteriores foi o “caráter francamente dialógico das relações entre os profissionais da escola e o grupo de pais que compareceram às reuniões” havendo “uma atitude de completo respeito aos pais e mães por parte das educadoras” (PARO, 1998, p.151).

Além da prevalência de conteúdos moralizadores no lugar dos pedagógicos, um segundo aspecto chamou nossa atenção durante o trabalho: as interferências do âmbito institucional e político no andamento das reuniões. Por exemplo, através dos programas sociais em ação nas escolas e de questões organizacionais, como a escolha de vagas pelas professoras adjuntas. A EMEI Romeu foi onde esse quadro mostrou-se mais contundente.

Conforme Campos (1985) nos esclarece, no Brasil, historicamente, as origens e intenções assistenciais e compensatórias dos programas escolares para essa faixa etária são inquestionáveis, reconhecendo que elas atendem a uma realidade gravemente desfavorecida de grande parte da população que deles faz uso. Tendo em vista que, nesses quase vinte anos, as condições sociais de uma grande parte da população ainda se encontram em níveis alarmantes, não nos parece fazer sentido ser simplesmente contra ou à favor de determinadas iniciativas do Estado. Nas escolas que nós pesquisamos a presença de programas sociais foi tema de inúmeras críticas e desabafos de professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas. De acordo com a opinião de praticamente todas as entrevistadas, os programas sociais na escola, como o leve-leite, o vai-e-volta, o kit-material, o uniforme⁴⁰, alimentam uma expectativa passiva e assistencialista nas famílias, interferindo negativamente na identidade pedagógica da instituição e diretamente no trabalho do professor. Este se sente impelido a gerenciar questões alheias ao seu trabalho, como distribuição de leite e de uniformes e controle de transporte escolar, descaracterizando sua função docente. Com relação ao transporte a questão fica ainda mais

⁴⁰ Esses programas foram mencionados em capítulos anteriores, da Metodologia e dos Resultados.

polêmica, pois, se por um lado, facilita a vida familiar, por outro, promove o distanciamento dos pais da vida escolar diária dos filhos. Propomos que, ao invés de entrarmos na discussão, embora relevante, sobre o sentido dessas práticas, observemos um outro ângulo da questão: dos significados e dos usos, não necessariamente conscientes, que podem ser dados pelos professores a esses programas. Nos resultados das reuniões, mencionamos que uma professora da EMEI Romeu utilizou como justificativa para uma reunião rápida, burocrática e superficial com os pais a chegada do kit material. Ficou evidente para nós que o impedimento alegado não correspondia aos fatos, mas encobria um pequeno envolvimento da professora com a atividade, pois nenhuma das outras professoras dessa e da outra EMEI dedicaram tanto tempo à exposição dos itens do kit. Uma outra situação envolvendo outra professora da mesma equipe corroborou nossas interpretações. No dia da sua segunda reunião bimestral de pais, havia um clima emocional tenso na escola, de desânimo e conflito com determinações da sub-prefeitura. Mesmo assim, a professora preservou o momento em sala com os pais, cuidando para que a atmosfera institucional não interferisse nos objetivos daquele encontro relacionados ao compromisso com o ensino-aprendizagem dos alunos. Vale acrescentar que essa mesma professora manifestou sua indignação e suas sugestões no momento prévio com todos os pais e a diretora.

Durante a entrevista de algumas poucas professoras, a interferência do transporte coletivo gratuito nas frequências dos pais nas reuniões foi minimizada. Elas reconheceram como sua uma parte fundamental da responsabilidade pela comunicação com os pais (através do caderno de recados) e pelo envolvimento deles na vida escolar dos filhos, quando muitas justificaram as faltas apenas pelo afastamento dos pais promovido pelo transporte gratuito. Também nesse assunto, parece-nos que criticar os programas sócias nas escolas pode servir de cortina de fumaça para evitar a problematização de procedimentos da própria escola e dos professores.

Para não finalizarmos esse tema apenas na perspectiva da escola, acreditamos que para um certo número de pais, a escola seja tão mais necessária em função do alimento, do leite, dos

suportes concretos que lhe dá do que pela instrução aos seus filhos. Nas entrevistas e nas observações, no entanto, a valorização do professor como profissional e o reconhecimento da importância do seu trabalho para o desenvolvimento dos seus filhos foi bastante clara. Talvez as escolas não estejam percebendo suficientemente esse fato e a pressão a que se sentem submetidas deva ser redirecionada a outras fontes, como por exemplo, o modo de funcionamento do sistema organizacional e burocrático da educação pública brasileira, exemplificada aqui pelo município de São Paulo. Um exemplo será discutido a seguir.

No caso da escolha de vagas pelas professoras adjuntas, nós presenciamos um quadro quase inacreditável. Como já dissemos, ao mesmo tempo em que as escolas planejavam e realizavam a primeira semana letiva, de acolhimento aos alunos e suas famílias, permanecia incompleto o quadro de professoras, pois ele só se define após o início das aulas. Multiplicavam-se sentimentos de revolta e abandono dos profissionais das escolas, pelo desrespeito a elas e às famílias e pela desconsideração do cotidiano das EMEIs e das reclamações que elas vêm fazendo repetidamente.

Uma outra constatação que nos surpreendeu e que nos pareceu de extrema importância para os sentimentos de insatisfação da grande parte dos entrevistados das escolas: foi a ausência de modos de avaliação sistemática das reuniões de pais, e paralelamente da prática de registro de reuniões pelo professor. Quanto mais frágil e imprecisa for a relação do profissional com seu fazer profissional, mais aumentará sua insegurança e seu desamparo perante a sua prática. Consideramos que foi esse quadro que prevaleceu em relação às reuniões de pais. Muitas vezes, inclusive, pareceu-nos que a realidade da relação com os pais nem sempre correspondia à visão pessimista das professoras: que ela era mais dinâmica e promissora do que se podia perceber. Achamos pertinente considerar que as queixas das escolas - por exemplo, da pouca presença de pais nas reuniões - podem estar ligadas com a falta de registro e de avaliação. Ou seja, a insatisfação atribuída às experiências concretas das reuniões, pode advir, também, de expectativas

muito altas do próprio professor, ou de pouca socialização e discussão de suas estratégias: temas pouco debatidos, a nosso ver. As escolas parecem, assim, envolvidas por uma névoa impensada, dentro de buracos negros que se perpetuam sugando a energia de professores e coordenadores.

Entra em cena aqui, uma função institucional que ocupa posição fundamental frente ao tema da nossa pesquisa: o coordenador pedagógico. Numa das escolas, de maneira explícita, várias professoras atribuíram ao contato com uma determinada coordenadora pedagógica as suas aprendizagens sobre reuniões de pais. Destacaram sua postura de valorização desses espaços e a implantação de uma proposta considerada avançada de inclusão ativa dos pais na reunião. Foi com ela que aprenderam a realizar as oficinas, planejando situações vivenciais para os pais, sempre relacionadas aos projetos pedagógicos. A importância dessa profissional torna-se ainda maior porque, como informaram-nos todas as entrevistadas, na formação inicial de professor, seja no magistério, seja em nível superior, não existe espaço para esse tema. E tanto é importante o trabalho da coordenação que, com a mudança simultânea de diretora e coordenadora pedagógica nessa EMEI, ocorreram reflexos nas reuniões, sentidos e mencionados inclusive nas entrevistas de vários pais. É compreensível em parte, que a pressão de um cotidiano novo e desconhecido com suas urgências, tenha deixado em planos secundários as reuniões de pais. Mas, como nas entrevistas dessas professoras esteve presente um discurso consistente e coerente com as práticas implementadas sob a coordenação anterior colocamo-nos uma outra questão: da articulação entre as propostas de reuniões de pais e o projeto pedagógico das escolas. Ainda tomando como exemplo o caso da EMEI Romeu, nela não havia um projeto pedagógico escrito⁴¹: apenas registros descritivos, vastos e detalhados (às vezes com fotos ilustrativas), das atividades realizadas nas reuniões passadas ou dos relatórios apresentados duas vezes ao ano para os pais durante as mesmas. O conhecimento sobre as reuniões, em termos de objetivos e fundamentação, parece ter permanecido personalizado

⁴¹ O Projeto pedagógico da EMEI Romeu estava sendo elaborado pela CPR durante o período da pesquisa, por exigência e com supervisão da NAE.

na antiga coordenadora pedagógica ficando, desta forma, pouco passível de problematização e de socialização com novas professoras e mesmo a nova coordenadora. O avanço que encontramos em muitos discursos, defendendo e fundamentando uma relação mais cooperativa dos pais com a escola nas reuniões, mostraram-se pouco incorporados às práticas de algumas professoras. A documentação dessas experiências permite um aprimoramento e continuidade das mesmas e pode proporcionar um parâmetro para aproximar as falas e as ações.

Na EMEI Julieta havia um projeto pedagógico escrito e atualizado periodicamente por planos anuais. Nele, as reuniões de pais são consideradas necessárias para um envolvimento efetivo dos pais com a educação escolar dos filhos e para sua permanência na escola. Além disso, a relação com os pais havia sido definida como uma das prioridades para aquele ano, de 2004. Textualmente, uma de suas metas eram: “envolver a comunidade escolar como um todo harmônico na concretização dos objetivos propostos através de (entre outras estratégias) reuniões com os pais e alunos da escola, propiciando discussões sobre a ‘função da escola’ e a importância do trabalho conjunto no desenvolvimento da criança”. Durante a pesquisa, a coordenadora pedagógica mostrou-se envolvida e comprometida com essas diretrizes. Mesmo assim, consideramos que seria útil e necessário um aprofundamento da reflexão sobre o modo como as reuniões de pais contribuem, ou não, para relações de cooperação entre escolas e famílias. Discutir, por exemplo, a opção de abordar temas de educação no contexto familiar tendo em vista, por exemplo, as críticas feitas a esse respeito nos pressupostos da proposta curricular de Kramer (1993) apresentados acima. Além disso, parece-nos igualmente necessário um exame mais amplo que inclua as bases políticas dos modelos de gestão da escola pública. Que tipo de participação a escola pública brasileira, e especificamente a municipal, pretende e promove entre si e a comunidade de pais? Nesse sentido, seria importante refletir sobre a integração das reuniões de pais estudadas por nós com outros espaços de participação popular, como as reuniões de Conselho de escola e da Associação de pais e Mestres.

Finalizando essa discussão, voltemos a uma frase central do RCNEI (o documento oficial nacional dedicado à educação infantil dentro de uma educação democrática e cidadã): “as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias” (BRASIL, 1998, p.77).

Nosso estudo mostrou que, por estarem demasiadamente comprometidas com uma posição de quem tem que ensinar, quem tem que falar, quem deve saber o certo, as duas escolas, de modos diferentes, mas complementares, mostraram-se ainda distantes dessa condição de ouvir e aprender com os pais. No relato de uma nova proposta de reuniões de pais, Pinto e Goldbach analisam dois aspectos seguindo uma linha semelhante à das nossas análises. O primeiro deles refere-se ao uso de textos nas reuniões. Para pessoas letradas, como os professores, eles possuem um significado diverso do que para a maioria dos pais, para quem “o uso do texto possa ser mais inibidor do que facilitador de uma aproximação” (PINTO e GOLDBACH, 1990, p. 126). E os autores questionam igualmente a formação comum nas reuniões de propor um debate entre todos os pais simultaneamente, “porque falar para um grande grupo é um hábito dos profissionais de escola, e não de um grupo leigo. É preciso uma certa desinibição, fluência verbal e uso de certas características discursivas” (PINTO e GOLDBACH, 1990, p.113). Por conta disso, estruturaram a experiência de reuniões relatada em discussões iniciais em pequenos grupos. Notemos que a professora que coordenou a reunião mais participativa da nossa pesquisa, propôs justamente atividades concretas e lúdicas em pequenos grupos de pais.

Consideramos, ainda, que um passo importante a ser dado pelas escolas seria elas ouvirem mais a si mesmas, estimulando trocas entre colegas: uma socialização não só de saberes, de respostas (ou de dicas de dinâmicas para fazer com os pais, o que nos pareceu predominante), mas de reflexões, de tentativas e buscas. Tivemos a impressão de que as reuniões nas quais testemunhamos maior interação e cooperação entre professora e pais – das duas professoras relacionadas ao modelo de

“espaço coletivo” para as dinâmicas das relações proposto por nós - permanecem desconhecidas dos outros membros das equipes, inclusive das coordenadoras pedagógicas. Tememos que elas acabem sendo vistas apenas como conquistas pessoais de determinadas professoras, impedidas de serem compartilhadas como instrumento de aprendizagem para o grupo. Foi nosso intento com esse trabalho, estimular e auxiliar esse processo. Valorizamos enquanto substrato, adubo, para futuras germinações, além destas, todas as outras situações vividas durante a pesquisa, mesmo as mais cristalizadas e distantes de uma relação de interdependência. Um passo já iniciado, mas ainda titubeante, impõe aos educadores a aceitação da sua ignorância diante de um mundo complexo e sempre desconhecido. Formado por relações muitas vezes conflituosas, competitivas e ameaçadoras. Quando esse professor - que vacila, que não sabe, que tem receios - puder ser incluído nas escolas, estas estarão mais próximas de incluir as famílias reais, igualmente cheias de dúvidas e medos.

Concluindo, façamo-nos mais uma vez a pergunta que nos acompanhou desde as sementes da pesquisa: – *Reuniões de pais, que espaço é esse?*

São espaços pouco explorados dentro do projeto de formação do professor.

Espaços de concretização de preconceitos, onde se instala uma distância significativa entre os discursos sobre elas e suas práticas, mas onde, mesmo assim, pode germinar a cooperação.

São espaços em que a escola muitas vezes ensurdece, sobrecarregada pelas pressões e frustrações que envolvem diariamente a equipe escolar.

São espaços em que, por ficar no campo do conhecido daquele que fala, a escuta do outro (família), morada do desconhecido, fica ausente.

São, também, espaços onde mostramos ser possível a efetivação de momentos de troca e de respeito pelas diferenças. Onde a construção e a criticidade tornam-se possíveis.

Espaços que, para poderem acontecer, têm dependido de não poucos esforços da parte das escolas e dos pais, mesmo que nem sempre tenham sido mutuamente reconhecidos.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que nos leva a investir na vontade de viver é saber que nada é permanente, que tudo pode ser refeito e que somos os artífices da nova construção. Os hábitos breves são uma virtude prática porque recapitulam a história bem-sucedida de algumas ações; os hábitos inertes são a vida em atraso consigo, apegada a seus próprios rastros ou ruínas. (...) A Redenção da vida nunca está onde o hábito a espera. É preciso, então, seguir em frente. É preciso ir até sertões, favelas, exílios e infâncias sem rumo para mostrar como a vida se renova com o pouco que lhe resta. É no lugar do abandono, no qual quase nada é dado e quase tudo é retirado, que a vida usa o impensável e o improvável para manter vivo seu último dom, a esperança.”

Jurandir Freire Costa

Estas últimas palavras assinalam algumas nuances e limites desse nosso estudo. Começando pelas limitações, reconhecemos que nossa decisão de dar destaque às opiniões dos pais que estavam nas reuniões - como uma forma de contrapor-nos ao movimento tão freqüente e esterilizador nas escolas de enfatizar sempre aquilo que falta, incluindo aí os pais que faltam - privou-nos de elementos certamente valiosos dentre as opiniões daqueles que não compareceram às reuniões de pais. Buscar formas de ouvi-los em novas pesquisas parece-nos importante e poderá complementar ou contrapor os resultados e as discussões que pudemos apresentar.

Da mesma forma, é fundamental lembrar que nós nos debruçamos sobre dois contextos escolares inseridos na educação pública. Esse fato torna temerário fazerem-se generalizações apressadas dos nossos resultados para experiências de reuniões de pais em escolas particulares. Suspeitamos, por exemplo, que, neste caso, a pressão maior seja exercida pelas famílias (cada vez mais próximas a clientes e consumidores de um bem educacional) sobre as escolas (os serviços ou produtos adquiridos), inversamente ao constatado em nossas investigações. Neste sentido, certamente novos estudos que contemplem essa realidade serão bem-vindos para ampliar e contribuir com novas considerações que dialoguem com as nossas. Assim como também nos parece um caminho promissor que se façam investigações sobre as particularidades das reuniões de pais relacionadas a outros períodos da trajetória escolar, como ensino fundamental e ensino médio. Ou ainda, como anunciamos na discussão, que um exame essencial a ser feito envolve o papel das reuniões de pais dentro do modelo político de gestão escolar, através, por exemplo, da sua correlação com outros espaços de participação popular: reuniões de Conselho de Escola e de Associação de Pais e Mestres.

De qualquer modo, acreditamos que os passos dados com esse trabalho, iluminando e valorizando os espaços das reuniões de pais, poderão suscitar reflexões em todos aqueles -

escolas ou famílias, pesquisadores ou não - que se interessem e desejem aventurar-se na construção de relações mais cooperativas, solidárias e democráticas.

Por fim, acreditamos que pautar nosso olhar sobre uma realidade complexa como a das relações entre escolas e famílias em pressupostos construtivistas imprimiu-lhe um aroma de esperança. Esse modo de olhar nos impele constantemente a considerar que uma relação de colaboração e de parceria entre escolas e famílias não é algo pronto, que permanece a espera de nossa descoberta, mas que é um processo que pressupõe uma construção permanente, dinâmica e desconhecida. E embora pensar assim nos inquiete, coloca-nos ao mesmo tempo diante de muitos possíveis: de desafios constantes e de experiências que podem ser imensamente “frutíferas”, e que “brinquem de pensar conosco”.

Assim, ao final desse trabalho, ainda mais do que quando o iniciamos, consideramos que as reuniões de pais devem guardar a característica essencial de espaços sempre abertos, inacabados e criativos. Espaços onde não apenas o fazer e o falar, mas o sentir, o ouvir e o pensar tenham lugar. De modo que elas, ao tornarem-se diferentes do que eram, possam ser sempre menos do que poderão vir a ser num outro momento. E que nessa busca por discernir o que pode nos alimentar ou paralisar nessa trajetória - os “hábitos inertes” e os “hábitos breves” - nós possamos suportar, com esperança, o contato inevitável com o que é incerto: o próprio viver e, com ele, o relacionar-se.

REFERÊNCIAS

- ALTHON, B. G.; ESSLE, C. H.; STROBER, I. S. *Reunião de pais: sofrimento ou prazer?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- AQUINO, J. G. *Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado*. São Paulo: Moderna, 2002.
- AMARO, D. G. *Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação no cotidiano escolar*. 2004. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2004.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BION, W. R. (1967) *Estudos psicanalíticos revisados*. Tradução Wellington M. de Melo Dantas. 3 ed. revisada. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- BRASIL – Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9394/96). Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: 1996 Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 04 de Abril de 2005.
- BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 04 de Abril de 2005.
- CAMPOS, M. M. (1985) Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo, In: ROSEMBERG, F. (Org.) *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Cortez ; Fundação Carlos Chagas, 1995.
- CARVALHO, M. C. B. (Org.) *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC, 1995.
- COLLARES, C. A. L. *O cotidiano escolar patologizado: espaços de preconceitos e práticas cristalizadas*. 1994. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas: 1994.
- CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 119, p. 85-112, julho/2003.
- CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil (1981) In: CORRÊA, M (org) *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário aurélio da língua portuguesa*. 2 ed. Nova fronteira. Rio de Janeiro: 1986

FRAIMAN, L. P. *A importância da participação dos pais na educação escolar*. 1998 Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1998.

FRELLER, C. C. *Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo*. 2000. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.

FREUD, S. (1911). *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*. Trad. Sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Freud, vol. XII)

FREUD, S. (1930). *O mal-estar na civilização*. Trad. Sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Freud, vol. XXI)

GALLUZZI, C. S. P. *Propostas para reuniões de pais*. São Paulo: EDICON, 2004.

GARCÍA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GEIS, R. M. *Criar ou educar crianças: estudo das representações de mães e educadoras sobre o papel da creche*. 1994. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1994.

GOMES, J. V. Relações família e escola: continuidade e descontinuidade no processo educativo. *Revista Idéias*. São Paulo: nº 16. FDE, 1995.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO M. L. de A. (Org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo, Cortez, 2002.

HADDAD, L. *A creche em busca de sua identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. 1989. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo:1989.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Dezembro 2001. Copyright © 2001. Instituto Antônio Houaiss. Produzido e distribuído por Editora Objetiva Ltda. 1 CD-ROM.

KLEIN, M. (1959) *Nosso mundo adulto e suas raízes na infância*. Tradução Ellias Mallet da Rocha e Liana Pinto Chaves (coordenadores). Rio de Janeiro: Imago, 1991. (As Obras Completas de Melanie Klein, vol 3)

KRAMER, S. (1985) O papel social da pré-escola. In: ROSEMBERG, F. (Org.) *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. (coleção temas em destaque; 1)

- KRAMER, S., org. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- LISPECTOR, C. Brincar de pensar. In: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- MACEDO, L. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACEDO, L. Apresentação In: ALTHON, B. G.; ESSLE, C. H.; STROBER, I. S. *Reunião de Pais: sofrimento ou prazer?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- MACHADO, A. M. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1996.
- MACHADO, M. L. de A., org. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, R. *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto, Portugal: ASA Editores, 1998.
- MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo: vol. 3, nº 1/2, 1992.
- MERISSE, A. *A infância e seus lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionários de creches*. 1996. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1996.
- MONÇÃO, M. A. G. *Subalternidade ou parceria? Um estudo das representações sociais sobre a participação das famílias nas creches*. 1999. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo: 1999.
- MOSS, P. Para além do problema com qualidade In: MACHADO M. L. de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. *Creche e família na constituição do eu*. 2003. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2003.
- OLIVEIRA, L. C. F. *A escola e a família sob o olhar de seus agentes: um estudo das representações de pais e professores em uma escola cooperativa*. 2000. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.
- OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARO, V. *Participação escolar e qualidade do ensino público: o papel da família no desempenho escolar*. Relatório de pesquisa, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1998.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

- 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. 2000. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Ribeirão Preto-SP: 2000.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, J. (1967) Os métodos da epistemologia in PIAGET, J. (Org.) **Lógica e conhecimento científico**. Porto, Portugal: Ed. Civilização, 1979.
- PINTO, A. N. L.; GOLDBACH, A. Escola – Família: iniciando um diálogo In: AMORIM, M. **Psicologia Escolar**: artigos e estudos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990.
- RIBEIRO, M. N. **Análise das relações entre família e escola na cidade de Porto Velho-RO**. 2000. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2000.
- ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea, In **Simpósio Educação Infantil**: construindo o presente (Anais). Brasília: 2003.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.) **Os fazeres da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- SILVA, J. G. **Aparceria ausente**: a escola na perspectiva de pais. 1995. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica-SP, São Paulo:1995.
- SILVA, M. B. N. **História da família no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- SZYMANSKY, H. Encontros e desencontros na relação família-escola. **Revista Idéias**, São Paulo: nº 28, FDE, 1997.
- SZYMANSKY, H. Teoria e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 1995.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. Grupo DiTeses. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso/Vânia M. B. de Oliveira Funaro, coord.... [et al.]. São Paulo: SIBi-USP, 2004.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - Instituto de Psicologia, Serviço de Biblioteca e Documentação. Uma adaptação do estilo de normalizar de acordo com as normas da ABNT. NBR 6023 - informação e documentação: referência e elaboração. Disponível em: <<http://www.usp.br/ip/biblioteca>>. Acesso em 01 de maio de 2005.
- WINNICOTT, D. W. (1936) Higiene mental da criança pré-escolar In: SHEPHERD, R. (Org.) **D. W. Winnicott**: pensando sobre crianças. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- WINNICOTT, D. W. (1936) A professora, os pais e o médico. In: SHEPHERD, R. (Org.) **D. W. Winnicott**: pensando sobre crianças. Porto Alegre: Artmed, 1997.

APÊNDICE 1**TERMO DE ACORDO PARA COLABORAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA ESCOLA**

Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia, psicóloga e pós-graduanda em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, doravante chamada pesquisadora, de um lado, e _____, R. G. nº _____, de outro lado, doravante chamado (a) de colaborador, firmam o presente ajuste de participação em pesquisa acadêmica, fazendo-o nos seguintes termos:

1. O colaborador concorda expressamente em participar da pesquisa “**Relação entre Família e Escola: estudo de caso sobre Reuniões de Pais em EMEIs**”, sob responsabilidade da pesquisadora.
2. O colaborador está ciente de que a pesquisa tem por objetivo estudar as reuniões de pais em EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil): como o espaço dessas reuniões tem sido utilizado e o que as escolas e as famílias pensam sobre elas.
3. Pelo presente instrumento o colaborador dá seu pleno consentimento para que a pesquisadora frequente a EMEI em que o colaborador exerce a função de diretor com a finalidade de realizar as seguintes atividades relacionadas à pesquisa: participar como observadora de reuniões de pais, realizar entrevistas com funcionários da escola e com pais e analisar documentos como pautas e atas dessas reuniões e projeto pedagógico da escola.
4. O colaborador dá seu consentimento para que as entrevistas citadas no item anterior sejam gravadas, ressalvando sua utilização para as estritas finalidades da pesquisa.
5. A pesquisadora se compromete a responder a qualquer pergunta ou esclarecer o colaborador de qualquer dúvida relacionada à pesquisa;
6. O colaborador pode, de forma unilateral e sem necessidade de motivação, retirar a qualquer tempo seu consentimento de uso do material por ele disponibilizado para a pesquisadora, assim como, nas mesmas condições, deixar de participar do estudo.
7. A pesquisadora se compromete a não identificar, direta ou indiretamente, a pessoa do colaborador, abstendo-se de mencionar no produto ou na divulgação da pesquisa nomes, apelidos, datas de nascimento, locais de trabalho ou outros indicadores que permitam individualizar o colaborador.
8. A pesquisadora se compromete a cientificar o colaborador, sempre que por ele solicitado, dos resultados da pesquisa e do uso dado ao material por ele fornecido.
9. O presente pacto é elaborado em duas vias, ficando uma em poder de cada uma das partes deste acordo de colaboração.

São Paulo, ____ de _____ de 2004.

colaborador

pesquisadora

APÊNDICE 2

TERMO DE ACORDO PARA COLABORAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA ENTREVISTADOS

Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia, psicóloga e pós-graduanda em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, doravante chamada pesquisadora, de um lado, e _____, R. G. nº _____, de outro lado, doravante chamado (a) de colaborador, firmam o presente ajuste de participação em pesquisa acadêmica, fazendo-o nos seguintes termos:

1. O colaborador concorda expressamente em participar da pesquisa “**Relação entre Família e Escola: estudo de caso sobre Reuniões de Pais em EMEIs**”, sob responsabilidade da pesquisadora.
2. O colaborador está ciente de que a pesquisa tem por objetivo estudar as reuniões de pais em EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil): como o espaço dessas reuniões tem sido utilizado e o que as escolas e as famílias pensam sobre elas.
3. Pelo presente instrumento o colaborador dá seu pleno consentimento para que suas manifestações nas reuniões de pais acompanhadas pela pesquisadora assim como eventuais entrevistas a ela concedidas sejam utilizadas como material de análise na referida pesquisa.
4. O colaborador dá também seu consentimento para que sejam utilizadas, como material de pesquisa, eventuais pautas de reunião da qual tenha participado.
5. O colaborador dá seu consentimento para que as entrevistas que conceda à pesquisadora sejam gravadas, ressalvando sua utilização para as estritas finalidades da pesquisa.
6. A pesquisadora se compromete a responder a qualquer pergunta ou esclarecer o colaborador de qualquer dúvida relacionada à pesquisa;
7. É direito do colaborador não ser forçado a responder a quaisquer perguntas que não deseje ou julgue prejudiciais à sua integridade pessoal e moral;
8. O colaborador pode, de forma unilateral e sem necessidade de motivação, retirar a qualquer tempo seu consentimento de uso do material por ele disponibilizado para a pesquisadora, assim como, nas mesmas condições, deixar de participar do estudo.
9. A pesquisadora se compromete a não identificar, direta ou indiretamente, a pessoa do colaborador, abstendo-se de mencionar no produto ou na divulgação da pesquisa nomes, apelidos, datas de nascimento, locais de trabalho ou outros indicadores que permitam individualizar o colaborador.
10. A pesquisadora se compromete a cientificar o colaborador, sempre que por ele solicitado, dos resultados da pesquisa e do uso dado ao material por ele fornecido.
11. O presente pacto é elaborado em duas vias, ficando uma em poder de cada uma das partes deste acordo de colaboração.

São Paulo, ____ de _____ de 2004

colaborador

pesquisadora

APÊNDICE 3

Eixos para Observação das Reuniões de Pais

1. ASPECTOS GERAIS:
 - a. Local
 - b. Data e duração
 - c. Materiais utilizados (pauta, textos e outros)
 - d. Número de participantes (com porcentagem por sexo)
 - e. Quem coordena

2. ASPECTOS DIACRÔNICOS:
 - a. Qual (quais) objetivo da reunião? (metas)
 - b. Como começa a reunião?
 - c. Qual a seqüência de atividades?
 - d. Como é encerrada a reunião?
 - e. É feita menção a outras reuniões de pais ou eventos (passados ou futuros)?
 - f. Qual (quais) momento crítico? Ex:
 - i. De maior tensão ou conflito
 - ii. De maior relaxamento
 - iii. De maior participação
 - iv. De maior desinteresse
 - v. De maior silêncio
 - vi. Outros

3. ASPECTOS SINCRÔNICOS:
 - a. Qual o clima predominante na reunião?
 - b. Qual 'imagem' poderia representar a reunião?
 - c. Que tipo de relação o professor procura estabelecer com os pais? Qual sua postura diante dos pais?
 - d. Qual tipo de intervenção ou de colocação mais comum por parte do professor?
 - e. Qual a postura dos pais diante do professor?
 - f. Como é a participação dos pais?
 - g. Houve interrupções? Como ocorreram?
 - h. Quais eram as perspectivas presentes? Como foram coordenadas?

4. ASPECTOS AXIOLÓGICOS (valores):
 - a. Quais os temas, os conteúdos abordados?
 - i. Burocráticos (horários, fichas, avisos etc)
 - ii. Pedagógicos
 - iii. Comportamento dos alunos ou dos pais
 - iv. Outros
 - b. Quais parecem ser os sentimentos do professor durante a reunião?
 - c. E os sentimentos dos pais?
 - d. Observar sinais 'não-verbais'

“Essa reunião valeu o quê?” Relação entre ganhos e perdas.

APÊNDICE 4

Roteiro para Entrevista com Professores

IDENTIFICAÇÃO

- 1) Diga, por favor, seu nome, idade e formação profissional.
- 2) Há quanto tempo exerce a profissão de professor?
- 3) Há quanto tempo trabalha nessa escola? Já lecionou em outra(s) escola(s)? Por que escolheu trabalhar nessa escola?

INTRODUÇÃO DO TEMA GERAL

- 4) Como percebe, avalia, a relação dos pais dos alunos com a escola onde você trabalha? Com professores, coordenadores e demais funcionários?

ROTINA da RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA

- 5) Em que ocasiões você tem contato pessoal com os pais de seus alunos? Há comunicação por escrito entre vocês? Como funciona o horário de atendimento aos pais?
- 6) Quantas “Reuniões de Pais” são feitas regularmente, por ano? Geral e Bimestrais?
- 7) Há outras atividades com os pais já previstas desde o início do ano? Quais?
- 8) Há possibilidade de novas atividades com os pais serem incluídas ao longo do ano? Como é feita essa inclusão?
- 9) Como é feita a comunicação aos pais sobre as “Reuniões de Pais” e outras atividades: há agenda prévia? Quanto tempo antes eles costumam ser convocados? É feita alguma comunicação aos pais após as reuniões, sobre o ocorrido nas mesmas?
- 10) Os pais têm conhecimento prévio da pauta das “Reuniões de Pais”? E no dia da reunião?

ESTRUTURA da REUNIÃO DE PAIS

- 11) Como é feita, e por quem, a preparação das “Reuniões de Pais”?
- 12) Quem coordena essas reuniões? Há a participação de outros membros da equipe da escola, ou de profissionais convidados, nessas reuniões? Qual a função de cada um?
- 13) Descreva como é uma de suas “Reuniões de Pais” regulares. Quais os momentos que a compõem? Quais os assuntos mais comumente abordados?

- 14) Como é feita a avaliação das “Reuniões de Pais”? Se com os pais e/ou com coordenação. Informalmente ao há momento específico p/ isso?

FUNÇÃO DA REUNIÃO DE PAIS

- 15) Quais, na sua opinião, são os principais objetivos da escola em uma “Reunião de Pais”? O que espera obter dos pais com ela? E os seus objetivos como professor(a)?
- 16) Quais, para você, são os objetivos dos pais em uma “Reunião de Pais”?

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS / ALUNOS

- 17) Qual o número total de pais dos seus alunos? Quantos pais, em média, costumam comparecer às reuniões? Costumam ir mães, pais, ou o casal? Por que você acha que isso ocorre?
- 18) Há algum procedimento quanto aos pais faltosos?
- 19) Como você qualifica e avalia a participação dos pais nas suas “Reuniões de Pais”? Por que você acha que é assim? Como você acha que eles se sentem?
- 20) É feita alguma abordagem sobre o assunto “Reunião de Pais” com os respectivos alunos, antes e (ou) depois das mesmas?

POSIÇÃO DO PROFESSOR

- 21) Você está satisfeito(a) com as “Reuniões de Pais” que tem feito? Justifique sua resposta.
- 22) Quais são, para você, as principais dificuldades em preparar e em conduzir uma “Reunião de Pais” ?
- 23) Você conversa com seus colegas professores sobre as “Reuniões de Pais”? Em que contexto isso ocorre?
- 24) Ao longo de sua experiência profissional, já recorreu a instrumentos específicos para auxiliá-lo a respeito desse tema? Cursos ou literatura, por exemplo.
- 25) Na sua opinião, há alguma alteração que gostaria de fazer em relação à sua prática de “Reuniões de Pais”? Quais têm sido os impedimentos?
- 26) Se você já lecionou em outra(s) escola(s), você avalia que há diferenças entre elas com relação às “Reuniões de Pais”? Quais são essas diferenças (ex: forma, conteúdos, objetivos, participação dos pais...)? Por que você acha que elas existem?
- 27) Gostaria de acrescentar algo mais sobre o tema das “Reuniões de Pais” ?

Obrigada pela entrevista.

APÊNDICE 5

Roteiro para Entrevista com Pais

1. IDENTIFICAÇÃO

- a. Nome, idade, estado civil e formação profissional (grau de instrução?)
- b. Número de filhos, sexo, idade e série em que estudam.
- c. Se todos estudam nessa escola e há quanto tempo. (se estudaram em outra, qual o motivo da mudança)

2. SOBRE A ESCOLA:

- a. Por que escolheu essa escola?
- b. Qual sua opinião sobre a escola: espaço físico, funcionários, professores, o ensino dado aos alunos.

3. RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA:

- a. Como é a relação entre as famílias e essa escola?
- b. Em que momentos ela acontece: pessoalmente e por escrito?
- c. Quais as atividades regulares feitas com os pais? Como vocês são avisados?

4. REUNIÕES DE PAIS - GERAL:

- a. Quantas são feitas por ano? Em que horário ocorrem e sua duração.
- b. Vocês sabem qual vai ser a 'pauta' da reunião, os assuntos que ela vai tratar?
- c. Quantos pais em média comparecem?
- d. Por que você acha que os pais faltam às reuniões?

5. REUNIÕES DE PAIS – SUA DINÂMICA:

- a. Quem coordena as reuniões de pais? Qual o papel de cada um (dir., coord., prof.)?
- b. Quais os assuntos mais comuns?
- c. Descreva como é uma reunião de pais. (começo, atividades, o final, avaliação).
- d. Para que serve uma reunião de pais? (objetivos)
- e. Qual você acha que são os objetivos da escola-professor?

6. REUNIÃO DE PAIS – PARTICIPAÇÃO:

- a. Você costuma freqüentar as reuniões de pais?

- b. Se já faltou, qual foi o motivo? Comunicou sua ausência: de que forma?
- c. O que você espera encontrar quando vai para uma reunião de pais?
- d. Você vai sozinha(o)? Conversa com alguém da sua família (esposo, etc) sobre elas? Antes ou depois?
- e. Como é a sua participação nas reuniões?
- f. Como é a participação dos outros pais?
- g. Você conversa com seus filhos sobre as reuniões de pais? Antes e(ou) depois? De quem é a iniciativa?

7. REUNIÃO DE PAIS – IMPRESSÕES:

- a. O que você achou das reuniões de pais desse ano?
- b. Como você acha que foi a atitude do professor na reunião?
- c. Você se sente satisfeita (o) com as reuniões? Explique.
- d. Você tem alguma dificuldade para participar dessas reuniões? Por quê?
- e. Que assuntos você acha que devem e que não devem ser abordados numa reunião de pais?
- f. Você gostaria de mudar alguma coisa nas reuniões de pais? Já comunicou à escola?
- g. Você conversa com outros pais sobre suas impressões dessas reuniões? O que eles comentam?
- h. E com amigos, parentes?
- i. Você tem conhecimento de como ocorrem as reuniões de pais em outras escolas (de seus filhos antes, ou de conhecidos)?

8. FINAL

- a. Gostaria de acrescentar algo mais sobre o tema “reunião de pais”?

Obrigada pela entrevista.

APÊNDICE 6**Bilhete de convite aos familiares**

Para: _____

Responsável pelo aluno: _____ (Professora
_____)

Na última reunião de pais eu me apresentei a vocês e contei que estou fazendo uma pesquisa sobre as “Reuniões de Pais nas EMEIs” e nela é muito importante ouvir a opinião dos pais.

Gostaria de convidar você para colaborar comigo.

Estou marcando um horário para conversarmos no:

Dia: ____ / ____ (_____)

Horário: _____ horas

Local: EMEI

Quero avisar que suas opiniões não serão divulgadas para nenhum funcionário da EMEI, nem para os professores.

Peço que responda esse bilhete até o dia _____, para eu poder me organizar.

Caso você não deseje participar, agradeço sua atenção e peço que também me avise.

Desde já,
Muito obrigada,

Heloisa Helena de Oliveira Garcia

(pesquisadora)

- () Sim, quero participar da pesquisa no dia marcado.
- () Sim, quero participar da pesquisa, mas não posso no dia marcado.
- () Não quero participar da pesquisa.

Assinado:

APÊNDICE 7

Registro de observação da segunda reunião bimestral da PJ.1

(EMEI Julieta)

1. ASPECTOS GERAIS:

- a. Local: sala de aula (2)
- b. Data e duração: 06/07/04. Durou das 11:20 às 13:30 horas, sendo que até 11:40 foi geral com o médico do posto. Em sala durou 1 hora e 40.
- c. Materiais utilizados (pauta, textos e outros): lista de presença, canetas, pauta, avaliações dos alunos e relatório a ser assinado. Giz e lousa.
- d. Número de participantes (com porcentagem por sexo): total de 18 presentes, sendo 13 mulheres e 5 homens (o total da sala é 30)
- e. Quem coordena: na primeira parte a diretora abre a reunião e quem coordena é o médico clínico do posto (e da saúde da família). Em sala é a professora.

2. ASPECTOS DIACRÔNICOS:

- a. Qual (quais) objetivo da reunião? (metas)

Em sala de aula o objetivo maior era a entrega dos relatórios individuais das crianças, com comentário de cada item pela professora. Houve uma primeira parte, de sensibilização, com o tema do “ouvir”, mas a professora não usou o texto base sugerido pela CP (disse que o tema seria letramento, e for a mudado), fazendo um tipo de “brain storm” com os pais sobre o assunto. Havia uma pauta resumida na lousa.

Na reunião geral com médico, o objetivo era alertar os pais e mobilizá-los frente aos casos de pediculose. O tom era de extrair preconceitos, de que quem pega é mais sujo, e reforçar a necessidade de cuidado em casa, pelas famílias, pois algo além das possibilidades da escola (olhar um por um, discriminar aluno que tenha, dar remédio).

- b. Como começa a reunião?

Professora cumprimenta os pais, passa a palavra para a pesquisadora, e começa pela sensibilização. Retoma a reunião anterior, em que conversaram sobre educar, dar limites, e propõe aos pais que digam o que era ‘ouvir’ para eles. Ocorreram seis falas, que a prof. vai traduzindo a seu modo na lousa: prestar atenção, interesse, reciprocidade, orientação, atenção e mensagem. Ela comenta e reforça as falas, conduzindo para a importância de se ouvir o que a criança diz valorizando, pois há sempre um sentido. Essa parte dura quase quarenta minutos.

- c. Qual a seqüência de atividades?

Depois da sensibilização, são dados avisos da pauta, e ela faz uma queixa/desabafo sobre a pouca participação dos pais na festa junina, vieram só 9 alunos dessa sala, que se juntou com outras salas, que vieram poucas também. Reforça que for a um pedido há anos dos pais para que houvesse festa aberta, pois sempre tem sido feitas brincadeiras com as crianças. Pais ficam em silêncio, umas duas mães comentam que foi bonito mas uma poena que tinha poucas crianças. Comentam de um que se soltou, e de outro que se inibiu. Depois passa para os relatórios e avaliações. Ela comenta cada item do relatório, os pais atentos, e essa parte dura até o final (das 12:45 às 13:30).

- d. Como é encerrada a reunião? Pais devolvem assinado o relatório, e fazem fila para pegar o saquinho com algumas atividades que levarão para casa. Ficam uns 8 pais parta algum contato direto com professora nos últimos 20 minutos. Duas crianças foram encaminhadas para fono, uma era para falar do comportamento dos filhos e

acaba falando da separação, a professora fica um pouco surpresa e constrangida de o assunto aparecer em público, e tenta conduzir para não abrir muito o assunto.

- e. É feita menção a outras reuniões de pais ou eventos (passados ou futuros)?

Faz gancho com reuniões anteriores, comenta festa junina e menciona a mostra cultural do final do ano onde verão mais trabalhos dos filhos.

- f. Qual (quais) momento crítico? Ex:

- i. De maior tensão ou conflito: acho que quando a professora desabafou sua decepção com a ausência das crianças, num evento que os pais vinham pedindo, segundo ela.
- ii. De maior relaxamento. Ao longo da reunião o clima era relaxado, for a o momento citado.
- iii. De maior participação: no início, falando sobre ouvir as crianças e na fila do final, para falas individuais.
- iv. De maior desinteresse
- v. De maior silêncio
- vi. Outros

3. ASPECTOS SINCRÔNICOS:

- a. Qual o clima predominante na reunião?

Parecia ser de atenção e expectativa, devido aos relatórios que seriam entregues.

- b. Qual ‘imagem’ poderia representar a reunião? Parecia um barco seguindo seu curso, sem maiores turbulências, com um capitão seguro e experiente.
- c. Que tipo de relação o professor procura estabelecer com os pais? Qual sua postura diante dos pais?

Professora é segura o conduz a reunião com firmeza e liderança, deixando a participação dos pais seguirem suas manifestações. É respeitosa, profissional e tenta ser próxima, incluindo-se, por exemplo, ao dizer como é difícil ouvir, por exemplo.

- d. Qual tipo de intervenção ou de colocação mais comum por parte do professor?

Afirmações, esclarecimentos.

- e. Qual a postura dos pais diante do professor?
- f. Escuta atenção, respeito também enquanto profissional.
- g. Como é a participação dos pais? Acompanham o que é proposto, de maneira tranquila, quase metade dos pais falou algo na reunião, mas principalmente seis deles associaram algo com o tema “ouvir” proposto pela professora.
- h. Houve interrupções? Como ocorreram?

Durante a sensibilização, uns vinte minutos após o início da reunião, entrou o pai que é presidente do conselho de escola para convidá-los para uma reunião após a reunião de pais. A professora pareceu não saber que isso ocorreria.

- i. Quais eram as perspectivas presentes? Como foram coordenadas?

Houve, aparentemente, um encontro das expectativas dos pais e professora quanto à parte pedagógica, com entrega de relatório e explicação do mesmo.

Foi contemplada também a perspectiva da escola (não ficou claro se era de interesse da professora), quanto à sensibilização dos pais, apesar de ter ficado novamente num nível muito expositivo e verbal, pouco prático.

Mais no final da reunião a professora colocou brinquedos numa mesa para as crianças presentes.

4. ASPECTOS AXIOLÓGICOS (valores):

- a. Quais os temas, os conteúdos abordados?

- vii. Burocráticos (horários, fichas, avisos etc): menos espaço do que as reuniões anteriores.

viii. Pedagógicos: teve espaço próprio, com materiais (relatório e atividades e plástico para levar) e na fala da professora, que explicou objetivos e atividades.

ix. Comportamento dos alunos ou dos pais: esse foi o inicial, sobre como ouvir os filhos. Dos alunos, foram feitos comentários na fila no final.

x. Outros: orientação de saúde, com o médico.

b. Quais parecem ser os sentimentos do professor durante a reunião?

Está interessada em fazer a reunião, como parte de sua função pedagógica e de tentar aproximar-se dos pais.

c. E os sentimentos dos pais? Parecem considerar bastante a professora, admirar, sem intimidarem-se, pois vários falam (mais rapidamente do que nas reuniões de outras professoras).

d. Observar sinais ‘não-verbais’

e. “Essa reunião valeu o quê?” Relação entre ganhos e perdas.

O valor foi apresentar um pouco do trabalho pedagógico, principalmente através do rendimento dos alunos. Procurou-se diminuir expectativas exageradas dos pais, falando-se das diferenças entre alunos.

Apesar de a reunião ter um tom tipo de cumprir o cronograma, isso não precisa ser ruim, pois faz parte das atividades previstas.

Comentário.

Ainda acho um pouco solta a parte da sensibilização, tanto pela dinâmica essencialmente verbal, como pelo não encadeamento com outras partes da reunião. Pensei se não seria mais produtivo se fossem utilizados temas ligados às assessorias, com a formação de leitores, ou a própria filosofia. No caso dessa professora, apesar de estar na pauta falar dos projetos de assessoria, não falou.

APÊNDICE 8

Registro de observação da segunda reunião bimestral da PR.3

(EMEI Romeu)

1. ASPECTOS GERAIS:

- a. Turno: 1; Estágio: 1.
- b. Local: sala de matemática
- c. Data e duração: 30/06/04 e durou 2:00hs, sendo 40 minutos no saguão com diretora e 1:20 hs em sala com professora.
- d. Materiais utilizados (pauta, textos e outros): pauta, ficha de saúde, duas listas (de presença e para retirada do leite), caneta, corretivo, fichas para pegar leite, jogo da memória com fotos e nomes dos alunos, cartão e 'barquinho' de nomes dos alunos, tiras de papel para ensinar jogo de mexe-mexe, tesoura, caneta, jogos para as crianças, pastas dos alunos, aparelho de som portátil.
- e. Número de participantes (com porcentagem por sexo): no total estavam 26 pais, sendo 23 mulheres e 3 homens. O total de alunos é 37.
- f. Quem coordena: primeira parte, diretora, com participação de auxiliar administrativo, em sala foi a professora com participação da professora D. auxiliar.

2. ASPECTOS DIACRÔNICOS:

- a. Qual (quais) objetivo da reunião? (metas)

A primeira parte com diretora tinha como meta agradecer apoio da comunidade e colocá-los a par das dificuldades da escola e do evento (festa) da prefeitura que ocorreria no mesmo dia da festa junina. Mobilizá-los para uma decisão de como ficaria a festa da escola: local, horário. Houve um clima tenso e, depois, desanimado, pois sentiram que não teria muito que mudar, uma vez que o dia da reunião tinha sido 'fechado' pela coordenadora de educação da sub-prefeitura. Havia um evidente desgaste da diretora em tratar desse assunto, pois se sentira desautorizada, desconsiderada. Em suas palavras: "eu falei para a minha coordenadora: - então quer dizer que estou sozinha nisso?"

Um outro 'aviso' que ela teve que dar falava de uma ameaça que o sindicato dos condutores fizera para que nenhum deles circulasse no dia seguinte, quando fariam uma paralisação / mobilização da categoria. Os pais indignaram-se, amanhã é o último dia antes da festa junina, com ensaio geral das danças, e os condutores diziam-se com medo de apedrejamento e etc se saíssem com as crianças.

Com a professora, havia um claro objetivo de promover e estreitar a relação com e entre os pais. Além do aspecto geral, de relações amistosas, de confiança e colaboração, havia entrelaçamento com atividades pedagógicas, tanto para que vivenciassem algo semelhante aos filhos, mas para ensiná-los atividades para que fizessem em casa com eles.

- b. Como começa a reunião?

Professora preparara, ainda que minutos antes, a sala e as atividades. Separou materiais, dispôs as mesas e cadeiras em semicírculo e colocou na lousa cartazes com a pauta, avisos sobre ficha de saúde, registro fotográfico de atividades com crianças e uma atividade de registro de histórias com um boneco confeccionado pela classe.

Conforme os pais acomodam-se, ela começa dando pequeno fechamento ao assunto da reunião anterior, interferência da festa política na festa junina da escola.

Depois, apresenta calorosamente a professora auxiliar, Denise, que a substituiu por alguns dias, passando-lhe a palavra para que coordenasse a sensibilização inicial. Com um fundo

musical, essa professora conta uma história, uma lenda judaica “apertada e barulhenta”. Pais a escutam atentamente. Quando termina, ela mesma faz rápido fechamento e sai. A prof. G. reassume, dizendo que ela fez fechamento por estarem atrasados, mas que ela normalmente pede aos pais que se coloquem antes. Abre a palavra para eles. Quatro deles se manifestam (três mães e um pai) e prof anota resumidamente o que dizem para seu registro.

É interrompida por auxiliar administrativo que traz listas e ela já pergunta quantos pais precisarão de atestado (4 ou 5) e pede que ele providencie.

c. Qual a seqüência de atividades?

Após a sensibilização, dá palavra à pesquisadora. Depois ela comenta a ausência maior do que ocorre normalmente, justificando também por não ter posto o bilhete na véspera como costuma fazer (foram ao teatro na véspera). Comenta que esse mês está tumultuado e que a avaliação será entregue em Agosto.

Antes de continuar, consulta os pais se preferem seguir os avisos e a ordem da pauta, ou se faz primeiro a oficina que preparou para eles. Eles preferem os avisos antes. Ela segue sucintamente a pauta (vê-se, e ela faz comentário baixo, que essa parte ele não gosta muito e até se incomoda de perder tempo com ela). Pede que uma mãe R. a secretarie, dando-lhe as listas para pais assinarem no final. Chama a atenção o preparo que ela realmente dirigiu a essa atividade. Mostra os convites para festa junina, que ela confeccionou na véspera (normalmente faria com alunos, mas não houve tempo devido ao passeio).

Na parte da pauta em que o tema eram os projetos, a professora ‘se solta’ e expõe os seguintes:

- projeto com o boneco, de linguagem: confeccionaram juntos, deram-lhe nome (Zé Cabeça Oca) e uma história. Ele ouvia muitas coisas de todo mundo - pais, avós, amigos, professores - e sua cabeça ficou muito cheia. Um dia caiu e todas as suas idéias saíram da cabeça e agora ele teria que escolher quais quer colocar para dentro de novo. Há um zíper nela. Cada criança o levará um dia para casa, podendo colocar algo em sua cabeça, e, ao voltar para classe, a criança relatará o dia do boneco. A professora como escriba deles. Mostra o livro iniciado que está na lousa.

- cartaz com fotos de algumas atividades

- mostra cartão e ‘barquinho’ com nome para pareamento.

- matemática, explica atividade de classificação que fez com tampas de diferentes tamanhos e cores para serem separadas por eles, explicando que assim aprendem sem ser repetitivo.

- culinária: história da galinha xadrez e depois confeccionaram um pão e dividiram com outra classe.

- projeto da horta suspensa em garrafas de ‘pet’, agradece envio de terra e pede mais.

- mostra e só cita o registro do boliche.

- agradece pais que ajudaram na montagem das barracas (parece haver um sub grupo, de umas cinco pessoas, bastante envolvidas com a escola)

Vai pegar as pastas das crianças que estão na sala de aula regular.

Organiza mãe com as listas, caso alguém precise sair, e pede ajuda das crianças para levarem os convites para a outra mesa.

Obs: até aqui foram gastos 30 minutos.

‘Libera’ quem precise sair, mas diz: “temos até às 11 horas, para quem não trabalha!” nesse momento saíram quatro mães apenas.

Inicia-se a parte das oficinas, que serão duas.

Ela separa as crianças, são sete, em uma mesa, com jogos para que não atrapalhassem os pais.

1. Oficina de nomes: separa os pais em três grupos, ao redor das mesas. Distribui as peças do jogo de memória, com nomes e fotos dos alunos. Vai até cada mesa explicar o jogo, preocupando-se em comentar como faz com os alunos, suas reações, e os objetivos da atividade. Sugere que confeccionem um jogo para brincarem com filhos nas férias.

Os pais não mostram nenhuma resistência aparente à sua proposta. Ao contrário, empolgam-se com o jogo, descontraem-se e interagem com seus pares. Parecem animados e muitos estão aprendendo um jogo novo.

(entre um casal de pais com duas filhas, conhecidos da professora e sua ex-aluna trouxe uma cartinha que já está conseguindo escrever. A professora é afetuosa com todos e fica orgulhosa pela aluna. Mostra seu caderno de classe encapado com desenhos e bilhetes que recebe de seus alunos).

2. Mostra o jogo do mexe-mexe. Nas mesmas mesas, leva um tira de papel quadriculado, escreve e recorta as letras de um nome. Embaralha as letras e escreve o nome numa folha e pede que as crianças façam a correspondência entre as letras soltas e as das palavras. Seu objetivo é explicar como trabalha com as crianças, orientando os pais sobre os ‘erros’ comuns e solicita que façam em casa, pois estarão ajudando seu ensino em aula. Mas reforça o caráter lúdico.

Algumas mesas já vão vendo as pastas dos filhos. Parece aparentemente um pouco desorganizado, mas na verdade parece haver uma liberdade dentro de limites. Tanto para a professora, na forma de conduzir suas propostas como para os pais.

d. Como é encerrada a reunião?

Conforme terminam a atividade do mexe-mexe e vêem as pastas dos filhos, os pais começam a se levantar, despedir-se e sair. Quatorze pais aguardam a professora acabar de falar com uma mesa para despedirem-se dela. A atividade nas mesas durou até 9:15 horas, mais ou menos 30 minutos no total.

As crianças brincaram sem atrapalhar a reunião (eventualmente a professora pediu para falarem mais baixo), organizadas e cuidando do material. A professora chama-os para guardarem os joguinhos que utilizaram.

A mãe R. continuou secretariando até o final, mas participou das atividades também, e outras ajudaram a levar as pastas de volta para a sala regular.

e. É feita menção a outras reuniões de pais ou eventos (passados ou futuros)?

Retoma a primeira, quando se apresentou e disse que quase não faltava, justificando imprevistos e apresentando a professora auxiliar. Cita a menor frequência dessa reunião e cita a próxima, quando entregará as avaliações e que vai juntando os registros para o final do ano. Falou da festa junina.

f. Qual (quais) momento crítico? Ex:

- i. De maior tensão ou conflito, pouco no início, devido à reunião geral anterior, que não foi intensificado pela professora.
- ii. De maior relaxamento, no final, quando os pais pareciam alegres e satisfeitos.
- iii. De maior participação, em vários momentos. Seja individualmente (secretariar, combinar ajuda para prendas e barracas), como enquanto grupo, nas oficinas, principalmente no jogo de memória.
- iv. De maior desinteresse, não percebi um momento marcante.
- v. De maior silêncio, e atenção quando escutavam a história no início e quando professora explicava os projetos em desenvolvimento.
- vi. Outros: descontração e interação entre os pais: nas oficinas, quando estavam em pequenos grupos de 6 ou 7 pais.

3. ASPECTOS SINCRÔNICOS:

a. Qual o clima predominante na reunião?

Envolvimento e atenção (da professora) e de colaboração e presença (não só física) de todos.

b. Qual ‘imagem’ poderia representar a reunião?

Um grupo de fato (não só um agrupamento) com uma líder que coordenava e envolvia os participantes.

c. Que tipo de relação o professor procura estabelecer com os pais? Qual sua postura diante dos pais?

Parece, em primeiro lugar, preocupar-se em envolvê-los na reunião em si e, junto com isso, inteirá-los de seu trabalho com as crianças. Ela os trata como adultos, conhecendo muitos pelo nome (talvez todos) e não apenas como mãe ou pai. Inclusive no início ela afirma que família não é só pai e mãe, que às vezes nem todo aluno tem, mas avó, etc, ou quem cuide. Parece já haver o resultado de uma construção que foi sendo feita desde a primeira reunião. Apesar de eu não ter observado anteriormente, a professora fala claramente para a pesquisadora de sua atenção em atrair os pais para a escola, e que observa alguns, com determinadas características, para ajudá-la em determinadas tarefas (secretariar nas reuniões, trabalhos manuais, mais pesados, etc...). Tem uma postura alegre, divertida e segura quanto ao planejamento das atividades da reunião (mesmo que com certo improvisado no material) e parece, com isso, ‘contagiar’ os pais durante a reunião.

d. Qual tipo de intervenção ou de colocação mais comum por parte do professor?

Parecia numa relação horizontal, sem perder as especificidades de cada um. Consultou-os sobre o seguimento da reunião e solicitou participação ativa de vários individualmente e do grupo como um todo (oficinas).

e. Qual a postura dos pais diante do professor?

Postura de respeito, consideração. Não pareciam intimidados ou receosos de falar e serem eles mesmos. Na hora da oficina, riam muito, acusavam-se amistosamente, havia espírito de grupo, equipe.

f. Como é a participação dos pais?

Como já descrevi, de várias formas: opinando, comentando, executando tarefas e oficinas, auxiliando a professora, escutando as orientações.

(*Importante) Houve quatro posições corporais ao longo da reunião, o que pareceu positivo: sentados no início (semicírculo), de pé, olhando cartazes antes das oficinas e em pequenos grupos, ao redor das mesas nas oficinas e eventualmente mudavam de cadeiras para ver as pastas no final.

g. Houve interrupções? Como ocorreram?

Duas vezes entraram funcionários para entregar fichas. Uma vez a família da ex-aluna entrou. Não houve retardatários. Não parecem ter interferido significativamente no seu andamento.

h. Quais eram as perspectivas presentes? Como foram coordenadas?

A principal era a da professora, em dois níveis:

- Criar e manter boa relação com e entre os pais.
- Apresentar seu trabalho pedagógico

Ela conseguiu, parece, conciliar a sua com a dos pais, de saber de seus filhos, seja conhecendo atividades que fazem enquanto grupo, seja vendo seus trabalhos individuais.

A perspectiva da escola, avisos, normas, solicitações e agradecimentos, tiveram bem menos espaço, e sem ofuscar as duas anteriores.

A perspectiva externa à escola, digamos da administração, apareceu tangencialmente, seja nas fichas de saúde (citadas sem muito detalhe), seja na entrega do leite (ficou organizado para o final), ou mesmo na discussão sobre a festa junina, que já havia sido explorada na primeira reunião e que não ‘invadiu’ a reunião em sala.

Até a perspectiva das crianças presentes, de ‘serem crianças’, foi contemplada, ao ajudarem com os convites e ao terem acesso a brinquedos durante a reunião.

4. ASPECTOS AXIOLÓGICOS (valores):

a. Quais os temas, os conteúdos abordados?

Esse item foi desenvolvido nos anteriores também.

- i. Burocráticos (horários, fichas, avisos etc): muito pouco, talvez o suficiente.
- ii. Pedagógicos: muito, através de projetos, das oficinas e das pastas.
- iii. Comportamento dos alunos ou dos pais: não foram abordados de alunos e, dos pais, houve referência e agradecimento a ações anteriores à reunião (ajuda com barracas, por exemplo). Também foi valorizada sua presença na reunião, retomado o pacto do início do ano, de virem e participarem das reuniões.
- iv. Outros: houve clara preocupação com o clima da reunião, em envolver e despertar o interesse dos pais.

b. Quais parecem ser os sentimentos do professor durante a reunião?

Satisfeita, mas um pouco aflita e sobrecarregada por ter que coordenar e preparar tudo sozinha (gasta inclusive bastante dinheiro seu com material: cartolinas, filmes etc). Agradeceu muito a colaboração da pesquisadora, que a seu pedido, ajudou-a algumas vezes.

c. E os sentimentos dos pais?

Os pais também pareciam satisfeitos, envolvidos e descontraídos, relaxados.

d. Observar sinais 'não-verbais'. Houve muitos olhares atentos dos pais, troca de comentários e risos. Os poucos que estavam mais ansiosos para ir embora, não contaminaram a maioria.

e. "Essa reunião valeu o quê?" Relação entre ganhos e perdas.

Parece que o maior ganho foi dar continuidade ao entrosamento professora e pais, mobilizando e valorizando sua participação ativa na reunião e, por tabela, tentando sensibilizá-los para uma relação mais ativa com os filhos também.

Acredito que ela está plantando frutos que a beneficiarão no futuro. Cria um clima afetivo, de amizade com os pais, mas sem infantilizá-los ou sem ser 'boazinha'.

Uma perda, ou interferência que a professora citou, foi o atraso, devido à primeira parte extensa e tensa com a diretora.

Comentários Gerias:

A professora empreendeu forma eficiente de lidar com os pais, com dinamismo (mesmo que um certo tumulto), e a variedade de momentos (até de postura física) na reunião, deu um bom ritmo e garantiu boa atenção e bom envolvimento.

O cuidado em preparar previamente, em pensar a reunião antes ficou claro como interfere no bom resultado e, principalmente, se a professora de fato valoriza esse momento com os pais.

Achei especialmente interessante a participação da professora auxiliar: valorizando-a perante os pais, tendo consideração com esses ao apresentar-lhes a outra professora que fica com seus filhos, e revelando um trabalho entrosado com o dela. O que também divide, de certa forma, as tantas atribuições da professora. De modo geral, tudo o que a professora fazia estava a serviço de garantir uma boa reunião, por exemplo, seu cuidado com as crianças e a menor importância com a pauta geral.

A professora fez breve registro da reunião (tirei cópia) e anotou os pais que não vieram para telefonar e dar alguns avisos importantes.

Após a reunião, a professora contou sua satisfação à pesquisadora e fez um desabafo quanto à prefeitura: nunca viu tanta bagunça e descaso como nessa administração. Desconsideram sistematicamente a realidade da EMEI. E também, com relação à CP, externou sua decepção, por não ser prioridade para ela uma sistematicidade de planejamento e avaliação das ações dos professores, incluindo das reuniões de pais. Acha que não depende só do seu pouco tempo na escola, mas acha que é da sua 'postura profissional'. Criticou também a falta de firmeza da diretora em algumas questões, sem reconhecer seu empenho, mas por não ser efetiva no cargo, acha que está naturalmente mais insegura.