
MODOS DE COMUNICAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA: UMA PESQUISA COM CRIANÇAS

Circe Maramarques¹
Bianca Lautert²

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa com crianças e trata dos modos de comunicação família-escola. Tem como objetivo principal dar visibilidade ao que as crianças do quarto ano de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre têm a nos dizer sobre os modos de comunicação entre seus familiares e seus professores. Inicialmente mostramos que os modos recorrentes de comunicação família-escola estão pautados no propósito de informar, celebrar, treinar ou reclamar, conforme apontou a entrevista com a gestora, professora e pais. As crianças do quarto ano já se apropriaram da ideia de que a comunicação entre essas duas instituições se dá em situações de problema de aprendizagem ou comportamento. Como decorrência, elas rechaçam a presença dos pais na escola e relembram experiências positivas vividas anteriormente quando seus familiares frequentavam a escola com outro propósito. A pesquisa mostrou que embora a escola e a família tenham muito a aprender e ensinar uma à outra, suas relações são frágeis e desconsideram o “querer” das crianças. A positividade dos processos de comunicação família-escola somente poderá ser construída a partir das próprias crianças.

Palavras-chave: Família-escola; Pesquisa com crianças; Experiência.

Abstract: This paper comes from research with children and is about the family-to-school modes of communication. It aims to give visibility to what fourth-grade children at a public school at the large Porto Alegre have to tell us about the family-to-school modes of communication. At first we will show that the recurrent family-school modes of communication are designed to inform, celebrate, train or complain, as an interview with the manager, the teacher and parents pointed out. Fourth-grade children have already appropriated the idea that communication between these institutions occurs in problematic situations of learning or behaviour. Thus, they do not want their parents in school and they remember previous positive experiences when their parents went to school with another purpose. The research showed that, while school and family have much to learn and teach one another, their relationship is feeble and ignores what children ‘want’. It only will be possible to construct a positive family-school communication based on the very children.

Keywords: Family-school; Research with children; Experience.

Resumen: Este artículo resulta de una investigación hecha con niños acerca de las formas de comunicación familia-escuela. El objetivo principal es dar visibilidad a lo que los niños del cuarto año de una escuela pública de la región metropolitana de Porto Alegre tienen a decirnos sobre las formas de comunicación entre sus familias y sus profesores. Inicialmente, mostramos que las formas habituales de comunicación familia-escuela se fundan en el objetivo de informar, celebrar, entrenar o reclamar, según ha sido señalado en la entrevista con la directora, la profesora

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora no curso de Pedagogia do Unilasalle/Canoas e no Cesuca/Cachoeirinha. E-mail: circemaramarques@gmail.com.

² Pedagoga. Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha (CESUCA)

y los padres. Los niños del cuarto año ya se apropiaron de la idea de que la comunicación entre esas dos instituciones ocurre en situaciones de problema de aprendizaje o comportamiento. Como resultado, ellos rechazan la presencia de los padres en la escuela y recuerdan experiencias positivas anteriores de cuando sus familias iban a la escuela para otros fines. La investigación ha demostrado que aunque la escuela y la familia tengan mucho a aprender y a enseñar una a la otra, sus relaciones son frágiles y no tienen en cuenta el “querer” de los niños. La positividad de los procesos de comunicación familia-escuela sólo se podrán construir a partir de los propios niños.

Palabras-clave: Familia-escuela; Investigación con niños; Experiencia.

MODOS DE COMUNICAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA: uma pesquisa com crianças

Família e Escola fazem parte do cotidiano uma da outra. Suas relações têm sido tema de muitas pesquisas, sendo que a maioria dessas enfatiza a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos para o melhor aprendizado desses na escola (CAMPOS, 2010, p. 2). Essa preocupação também é pauta de discussões em encontros de formação docente quando se reúnem professores e gestores de instituições públicas e privadas integrantes do sistemas de ensino do Brasil e do mundo. Alguns participantes vão em busca de “receitas” e “verdades” sobre como resolver esse problema. É recorrente que ausência da família na escola seja apontada como um dos fatores que elevam os índices de evasão e/ou reprovação escolar.

Dessen e Polonia (2007, p 22) destacam que “a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais [...] que contribuem e influenciam a formação do cidadão”. Contudo, no dia a dia percebe-se que esta parceria entre a família e a escola ainda não é uma realidade, sendo que os processos de comunicação vêm ocorrendo de modo um tanto conturbado. Muito diferente daquilo que poderíamos denominar de um “contexto amistoso e colaborativo” entre a família e a escola, o que temos são processos de comunicação permeados por conflitos e desconfianças. É evidente que ambas as instituições almejam oferecer o melhor para as crianças, mas no decorrer do percurso, se “desencontram” e trocam acusações acerca da responsabilidade de cada uma na educação das crianças. Esses contextos são diferentes, mas devem ter em comum o compromisso de cuidar e educar.

Urge a invenção/utilização de estratégias para construção de uma parceria positiva, pois a escola precisa conhecer a criança no contexto da família e essa, por sua vez, também precisa conhecer a criança no contexto escolar. Para efeitos de qualificação de práticas pedagógicas e dos resultados de aprendizagem é comum que essas duas partes sejam ouvidas:

C o m p l e x o d e E n s i n o S u p e r i o r d e C a c h o e i r i n h a

os pais e os professores/gestores. Sem querer fazer qualquer tipo de contestação acerca da importância de conhecer a versão desses dois segmentos, defendemos a ideia de que não se trata de uma relação dialógica e considerar somente o ponto de vista da família e da escola é insuficiente para dar conta dessa questão. Desse modo, buscamos investigar um terceiro ponto de vista: o das crianças! Ou seja, nosso objetivo principal foi dar visibilidade ao que as crianças têm a nos dizer sobre os modos de comunicação entre seus familiares e seus professores, bem como problematizar os impactos desses modos de comunicação em sua educação.

Nesse sentido, esse artigo inicialmente discute os modos recorrentes de comunicação família-escola; na sequência, dá visibilidade à voz das crianças sobre esses modos de comunicação e problematiza os impactos desses modos de comunicação à educação delas.

PESQUISA COM CRIANÇAS: uma aventura

O que é “pesquisa com crianças” senão uma grande aventura? Para discorrer sobre esse tema se faz necessário pontuar brevemente a concepção de criança tomada como referência neste texto, como também aquilo que estamos entendendo como “aventura” no campo da pesquisa em educação.

Graue e Walsh (2003, p. 46) apontam que as crianças já foram “a tábua rasa de John Locke, o bom selvagem de Jean-Jackes Rousseau, a flor de Friedrich Froebel, o jovem cientista de Piaget”. E agora, quem são elas? A emergência na contemporaneidade de uma nova sociologia da infância marca a superação da ideia de crianças como sujeitos que assimilam e reproduzem as culturas adultas. Segundo Sarmiento (2007), elas são atores sociais de plenos direitos e produtoras de culturas próprias – as culturas da infância. Essas culturas não são “quimicamente puras”, mas afetadas pelas culturas adultas a partir das interpretações próprias da criança (SARMENTO, 2007).

Corsaro (2007) cunhou o termo “reprodução interpretativa” para referir-se às culturas infantis. Esse autor também tem como foco de estudo a cultura de pares, que é “um conjunto de rotinas ou atividades, artefatos, crenças e preocupações que as crianças constroem entre

elas” (CORSARO, 2007). Essa cultura de pares é criada e compartilhada pelas crianças, sendo uma forma delas escaparem do controle dos adultos. Isso significa que as culturas da infância são influenciadas pela cultura adulta, contudo são autônomas.

A nova concepção de infância e de culturas infantis nos sugere não só a possibilidade, como também a necessidade de que os interesses de pesquisa – até então centrados naquilo que acontece “dentro” da criança ou “sobre” elas – se desloque para aquilo que se passa “entre” as crianças. Ou seja, aqueles que até então eram “objetos” de pesquisa (descritas, categorizadas e hierarquizadas) se tornam “sujeitos” da mesma.

Graue e Walsh (2003, p.76) pontuam que a pesquisa exige por parte do pesquisador um comportamento ético em relação aos “outros”. E quando esses “outros” são sujeitos infantis o desafio se torna ainda maior, pois os adultos estão pouco habituados a pedir ou negociar permissão³ às crianças para entrar na vida delas. Segundo esses autores,

Nas relações entre adultos e crianças, os adultos são, a maior parte das vezes, aqueles que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras. Na investigação com crianças, os adultos são as crianças que detêm o saber, dão permissão e fixam as regras – para os adultos. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 76-77)

A participação das crianças como atores na pesquisa pode tornar essa experiência uma “aventura”. Usamos esse termo não no sentido pejorativo de algo feito de forma descomprometida, mas no sentido de uma experiência arriscada - sujeita ao inusitado - que pode nos levar a lugares desconhecidos, nunca imaginados! Em situações de aventura, tudo acontece sem tempo e caminhos pré-determinados. De acordo com Larrosa (1998, p. 64), “(...) uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar”. Para isso, é necessário desacorrentar-se daquilo que é conhecido, familiar e rotineiro, para “dispor-se” a correr riscos, a encontrar-se como o inesperado. As aventuras provocam emoções (às vezes desconcertantes)! Essas emoções as tornam uma “experiência diferente” de tantas outras que acontecem. Pontuamos que a palavra “experiência”, nesse texto, assume um significado diferente daquele que, habitualmente, lhe é empregado. Ela “[...] é o que nos passa, ou o que

³ A palavra “permissão” assume o sentido que lhe é dado por Graue e Walsh (2003) quando estendem seu significado a algo que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas, não ficando restrito ao documento de autorização para uso das informações, nomeado, comumente de “termo de consentimento”.

nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”. (LARROSA, 2004, p. 154).

Na sociedade contemporânea cada vez menos os acontecimentos nos tocam e nos transformam. Segundo Larrosa (2004), o excesso de informação e de opinião, bem como a falta de tempo está fazendo com que as experiências se tornem cada vez mais raras, mais incomuns, pois as pessoas quase não têm tempo de parar para olhar, de parar para pensar, de parar para sentir, de parar para escutar.

Essas palavras de Larrosa nos provocam a pensar a aventura que é fazer pesquisa com crianças. Isso porque, possivelmente, nos momentos da investigação, nos depararemos com situações inusitadas. Há risco delas não nos falarem sobre o que queremos saber e insistirem em dizer sobre o que querem; de gostarem mais de nos perguntarem do que nos responder; de fazerem coisas para “se mostrarem” quando o que mais precisamos é que sejam espontâneas; E ainda, ao expressarem suas ideias, elas vão e voltam em seus pensamentos, desprendendo-se da lógica convencional – a qual nos estamos tão confortavelmente acostumados – riem, brincam e dispersam-se como se debochassem de nosso aforismo preso aos três elos da corrente: introdução, desenvolvimento e fim. Fazem nossos pensamentos se contorcem para acompanhar os seus. São essas e outras tantas “coisas” de criança que viram nossa lógica ao avesso e nos desafiam a inventar outras formas de pesquisar.

As quatorze crianças envolvidas nessa pesquisa frequentavam o 4º ano de uma escola pública de ensino fundamental situada em um bairro da periferia de um município da grande Porto Alegre, região sul do Brasil. Através de uma conversa informal elas foram convidadas a participar da pesquisa, sendo que lhes foi explicado que aquilo que relatassem faria parte de um estudo, caso autorizassem. De imediato elas quiseram saber se essa pesquisa apareceria na televisão. Isso mostra que as crianças têm conhecimento sobre o significado e a importância das pesquisas na produção de conhecimentos e produz impacto na sociedade. Ainda lhes foi explicado nesse primeiro encontro que, mesmo tendo aceitado o convite para participar também se faria necessário a autorização de seus familiares. Essa autorização se daria a partir da assinatura dos pais em um documento chamado consentimento informado. Todas concordaram e se responsabilizaram a pedir a assinatura de seus pais na referida ficha que lhes foi entregue. Em nosso segundo encontro elas estavam ansiosas para entregar as autorizações assinadas e saber mais detalhes sobre a pesquisa. Chamou-nos atenção o modo como elas se referiam à investigação: “É hoje que vamos começar nossa pesquisa?”, pois o

Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha

uso do pronome possessivo no plural evidenciava que elas não estavam se colocando como sujeitos a serem investigados, mas como “co-autoras” da pesquisa. Expliquei-lhes que seus nomes e seus rostos precisariam ser preservados e essa informação desagradou algumas crianças, pois nesse tempo pós-moderno fazer selfie com os aparelhos celulares é rotina, sendo que as imagens circulam quase que instantaneamente nas redes sociais: “- Como as pessoas que vão ler nossa pesquisa vão saber que foi nós quem fizemos ela?”. Enfim, as crianças do quarto ano estavam nos reivindicando seus direitos a autoria da pesquisa. Foi necessário dar explicações mais detalhadas sobre a ética de pesquisa com crianças, construir argumentos e fazer negociações. Então, elas concordaram em se desenharem em um papel e inventarem um nome para ser colocado na pesquisa de modo que pudéssemos preservar suas identidades, sem perder de vista a autoria de cada uma delas, pois através do desenho de si poderiam “se ver” na pesquisa (Fig. 1).



Fig. 1: Desenhos das crianças co-autoras da pesquisa

Os dados da pesquisa foram sendo coletados através de conversas informais com as crianças que transcorreram nos dois encontros subsequentes, realizados na escola. Nesses dias também foram observados os modos de interação família-escola nos horários de chegada e de saída. Além disso, também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a professora da turma e com a diretora da escola. O levantamento junto aos pais foi realizado através de uma entrevista enviada através da agenda das crianças.

Em um primeiro momento da pesquisa, a análises dos dados coletados deram visibilidade a diferentes modos de comunicação família-escola, que mostramos a seguir.

CELEBRAÇÃO, RECLAMAÇÃO, INFORMAÇÃO E TREINAMENTO: os modos recorrentes de comunicação família-escola

A coleta de dados, feita através de entrevistas, junto à gestora, à professora e pais, durante a pesquisa deu visibilidade a um processo de comunicação marcado por quatro funções: 1) celebrar datas comemorativas, tais como Dia dos Pais, Dia das Mães, Festa Junina, Festa de Natal, etc; 2) reuniões entre pais e professores para efetuar “reclamações” referente ao comportamento inadequado de seus filhos na escola; 3) informar sobre a dificuldade de aprendizagem; 4) oferecer treinamentos coletivos sobre como educar os filhos, através de palestras focando temas como limites ou sexualidade.

Segundo a diretora, a comunicação entre a família e a escola está prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Esse documento prevê a organização de eventos relacionados a datas comemorativas, como Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina e Festa de Natal. Nessas festas e eventos há participação de 80% dos familiares em média, mas nas reuniões pedagógicas, em que são discutidas questões de aprendizagem, esse percentual não é alcançado.

A diretora ainda destacou que a escola promove conselhos de classe participativos para que os pais, juntamente com os filhos, “tenham um momento individual com todos os professores”. Explicou que esses momentos são “reuniões para os pais conversarem com o(s) professor(es) sobre as dificuldades dos filhos” (DIRETORA DA ESCOLA, 2013).

A professora da turma pesquisada relatou que costuma fazer entrevistas e reuniões com os familiares no início de cada ano letivo para informar sobre o que será desenvolvido. Procura planejar suas aulas partindo da “observação dos ambientes próximos da escola e da casa dos alunos” (PROFESSORA, 2013). Ela ainda afirmou que prioriza uma comunicação direta com os pais, sendo que esses contatos acontecem sempre que surge alguma coisa importante sobre a qual os pais devam estar cientes. Exemplificou dizendo que costuma contatar a família quando o aluno não atinge os resultados esperados, quando não respeita a professora, os colegas ou algum funcionário da escola, ou diante de alguma situação que fuja

à alçada e às competências da instituição. Segundo Caetano, os professores e gestores precisam tomar consciência de que

[...] as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, onde só o professor pode falar, não têm proporcionado sequer a abertura para o início de uma proposta de parceria, pois os pais faltam às reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessarem pela vida escolar das crianças. (CAETANO, 2004, p.7)

As declarações da professora e da diretora da instituição evidenciam que ambas apreciariam que os pais fossem parceiros da escola e reconhecem essa importância. Mas ficou visível o modo equivocado como buscam a efetivação dessa parceria, pois deixaram transparecer a ideia de que “os pais têm pouco ou quase nada a contribuir para o currículo escolar”. (POLONIA e DESSEN, 2005, p. 309).

Ouvir os pais na pesquisa teve a intenção de trazer à tona a opinião deles no que concerne às oportunidades de participação e aos modos como participam da vida escolar de seus filhos. Contudo, houve uma participação de menos de 50% dos familiares na pesquisa e esse dado, por si só, já oferece pistas de certa fragilidade de comunicação entre essas duas instituições.

Dentre os familiares que participaram da pesquisa, todos responderam afirmativamente quando questionados a respeito de seu envolvimento na vida escolar de seus filhos. Quase a totalidade disse que levam os filhos à escola, revisam os cadernos e ajudam nas tarefas escolares e costumam procurar a professora quando têm algum problema. Estudos de Polonia e Dessen (2005, p. 307) destacam que “[...] é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares”.

Ao se referirem aos momentos em que são convidados a irem à escola, deram destaque às datas comemorativas, ou seja, costumam ir à escola para celebrar o “Dia das Mães”, o “Dia dos Pais”, a “Festa Junina” e “Natal”. Manifestaram certa insatisfação em relação às reuniões de pais, conselhos de classe e entrega de pareceres, afirmando que a escola só contata a família depois que alguma coisa ruim acontece. Nesse sentido, Caetano (2004) alerta para o despreparo das famílias tanto para enfrentar como para solucionar os problemas apresentados pelos professores de seus filhos.

Os pais pesquisados expressaram a ideia de que manter contato com a escola é muito importante durante o processo de escolarização dos filhos, mas não se colocaram como colaboradores do processo. Culpam a escola pelo pouco incentivo à integração e pela falta de estratégias para evitar os problemas. Mas, o que a pesquisa também mostrou foi que a maioria deles também só procura a escola frente a adversidades no rendimento escolar do filho(a). Urge que as famílias também assumam suas incumbências e responsabilidades frente a esse compromisso, pois, segundo Duk (2005, p. 257) “[...] devem manter-se em comunicação constante com a escola, para conhecer o trabalho e objetivos do processo educacional desenvolvido pelos docentes, assim como prover a informação e o conhecimento que só a família tem acerca do aluno (a)”.

Ao serem desafiados a sugerir estratégias para fortalecer as relações positivas entre a família e a escola, os pais se mostraram omissos. Das famílias participantes, apenas três opinaram, sendo que suas sugestões desconsideraram uma parceria e apontaram para a responsabilização da escola, ou seja: “a escola deve” ou “a escola precisa”.

A partir dos relatos da diretora, a professora e os pais, observamos uma insatisfação pela forma como vem ocorrendo os processos de comunicação. Os dados também evidenciaram uma busca por culpados, pois a diretora atribui a falha aos familiares por não saberem lidar com seus filhos e não participarem das reuniões pedagógicas, momentos em que, segundo ela, a presença dos mesmos seria indispensável para receberem orientações. Os pais, do mesmo modo, apresentam descontentamento, pois vêem a comunicação acontecendo apenas como forma de repreensão pela má conduta dos filhos. Bassedas, Huguet e Solé (1999) advertem que não é bom deixar que as situações cheguem ao limite para conversar. Segundo essas pesquisadoras, é necessário prudência, observação e comunicação tranquila para compreender e intervir na situação. Por fim, também pontuam que os professores devem “valorizar o fato de ser gratificante dar boas notícias” (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ p. 294), ou seja, precisam informar os pais sobre os progressos de seus filhos, e não somente suas dificuldades. Essa posição também é compartilhada por Polonia e Dessen (2005) ao afirmarem que essa estratégia pode otimizar a relação com as famílias. Essas também sugerem reuniões conjuntas que favoreçam troca de informações entre pais e professores, sendo que os resultados dessa integração só tendem a favorecer a educação das crianças.

A comunicação pode ocorrer de forma variada, “desde mensagens, jornais, livretos, convites e boletins até observações na agenda do aluno.” Outras ações que apresentam bons

resultados são: “[...] a explicitação das normas adotadas, do funcionamento geral da escola, dos métodos de ensino e de avaliação e a abertura de espaços, onde os pais possam participar ativamente e dar suas opiniões sobre estes temas” (POLONIA e DESSEN, 2005, p. 307). A partir dessas iniciativas, será possível iniciar uma reconstrução da parceria entre essas duas instituições, tão fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

Independente das transformações pelas quais nos últimos anos as famílias vêm passando em suas configurações e modos de organização da rotina, seu papel na educação dos filhos é fundamental. Mesmo com uma rotina conturbada devido a muitos compromissos, é imprescindível os pais disporem de algum tempo para conversar com os filhos a respeito de sua vida escolar, estimulando-os nessa caminhada. A escola e os professores, por sua vez, devem se dispor a acolher as crianças e as famílias, abertas não só a ensinar, mas também em aprender sobre suas singularidades e culturas.

É necessário interromper o jogo de “empurra-empurra” que vem buscando culpados, e promover ações que viabilizem uma real integração entre a família e a escola como forma de assegurar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral da criança. E, não é mais possível conhecer o que é melhor para as crianças sem considerar o que elas mesmas têm a nos dizer.

MEUS PAIS NA ESCOLA? ESSA NÃO!

“Meus pais na escola? Essa não!” foi a reação de um grupo de crianças do 4º ano quando convidadas a conversar sobre a participação de seus pais na escola. Essa reação mostra que elas já construíram algumas concepções a respeito do significado da comunicação entre a família e a escola. A presença dos pais na escola provoca, nesse grupo, certa tensão. Escutá-las viabilizou uma “outra” percepção a respeito do que vínhamos investigando acerca da comunicação família-escola.

Sobre a participação de seus pais na escola duas crianças do 4º ano relataram que eles nunca vão à escola e não conversam com a professora, enquanto que outras três crianças afirmaram que seus pais vão à escola todos os dias e conversam frequentemente com a professora. Todas as demais contaram que sua família comparece à escola apenas quando há alguma festa ou para entrega de pareceres.

Quando a escola e a família se reúnem as crianças logo pensam que é por conta de algum comportamento indevido ou notas baixas, como nos mostram os registros abaixo:

Minha mãe conversa com a professora quase todos os dias, porque alguns meninos ficam me chamando de gorda (SOFIA, 2013).

Minha mãe conversa com a minha professora quando eu estou com algum tipo de dificuldades, principalmente em matemática (MILENA, 2013).

Quando meus pais conversam com minha professora, eu já posso saber que é por causa da letra feia (GABRIELA, 2013).

A mãe quase nunca conversa com minha professora, conversa mais com as dos meus irmãos, porque eles aprontam muito (ISABELA A., 2013).

Minha mãe vem na escola todos os dias, mas só conversa com a professora quando eu estou com alguma dificuldade (ISABELA B., 2013).

Percebemos que, assim como os familiares e os representantes da escola, as crianças também já se apropriaram da ideia de que a comunicação entre essas duas instituições se dá em situações de problema de aprendizagem ou comportamento. Elas também já desenvolveram algumas estratégias de resistência em relação a esses encontros, como nos mostra Luis (2013) quando confidenciou que não mostra a agenda quando a escola envia bilhete para seus pais informando sobre problemas de comportamento. Segundo ele, um vizinho de 13 anos, que estuda nessa mesma escola, por duas vezes já o ajudou a falsificar a assinatura da mãe nesses bilhetes da escola. Luis também explicou: “Ah! Tem monte de guris fazem isso prá não apanhar em casa e nem ficar de castigo”. Ao ser indagado se a professora não descobre ou desconfia dessas falsificações ele respondeu: “- Não, ela olha muito rápido! Esse depoimento de Luis nos mostra os modos de funcionamento das culturas de pares e a forma como as crianças buscam, entre elas, se proteger dos efeitos punitivos da comunicação família-escola. Outro aspecto que vale destacar é o fato delas já terem percebido que o bilhete enviado para casa é muito mais um instrumento burocrático da escola do que uma ferramenta eficaz de comunicação, seja por desinteresse ou por falta de tempo da professora em olhar atentamente a assinatura do responsável.

Ao serem indagadas sobre como se dá a realização das tarefas escolares enviadas para casa, a maioria das crianças respondeu que os pais oferecem suporte frente às dificuldades. Felipe, Gabriel, Goku e Isabela (2013), disseram que, quando necessário, recebem uma explicação a respeito da tarefa. Andressa, Bella, Gabriela, Isabela, Luana, Sofia e Luis (2013) relataram que além da explicação, os pais corrigem as tarefas. Clarissa e Gabriel (2013) afirmam que concluem as tarefas e depois um dos pais corrige. Milena (2013) segredou que sua mãe, muitas vezes, faz as tarefas de casa por ela.

C o m p l e x o d e E n s i n o S u p e r i o r d e C a c h o e i r i n h a

O paradigma de que as crianças acompanhadas pelos pais tendem a gostar mais das tarefas escolares foi refutado nessa pesquisa. Na verdade, a conversa com elas evidenciou que não basta os pais participarem de suas atividades escolares, mas é especialmente o “modo” como participam que poderá influenciar. Durante a pesquisa foi possível identificar três categorias de participação dos pais nas tarefas de casa dos filhos: acompanhadores, superexigentes e desinteressados. O primeiro grupo está constituído por pais que olham a tarefa, mostram o erro, incentivam a retomar a tarefa e elogiam o resultado positivo da criança. O segundo grupo, os “desinteressados”, apenas perguntam se a criança fez o tema, mas não costumam olhar aquilo que a criança realizou ou olham rapidamente, sem fazer qualquer intervenção; por fim, os “superexigentes” que apagam aquilo que foi feito pela criança, mandam fazer novamente ou fazem a tarefa por ela.

Críticas severas e ausência de incentivos afetam a autoestima do indivíduo. Uma criança que possui autoestima rebaixada “tem pouca motivação e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si mesma” (CARNEIRO, MARTINELLI e SISTO, 2003, p. 428). Exemplos disso foram encontrados frente às declarações de Gabriela e Luis. Ambas as crianças disseram que não gostam das tarefas de casa por acharem difícil, mas também não gostam de receber ajuda dos pais. Ora, se elas têm dificuldade em realizar as tarefas, por que não querem ser auxiliadas pelos familiares? Nesse sentido, as crianças afirmaram que: “Quando eu faço meu tema e mostro para minha mãe, ela sempre diz que está tudo errado e manda fazer tudo de novo. Eu fico cansada de tanto apagar e fazer de novo.” (GABRIELA, 2013); “Eu acho muito difícil e muitas vezes não consigo entender o tema. A minha mãe me explica, mas mesmo assim eu faço errado. Ela grita para eu apagar e fazer de novo, até ficar certo.” (LUIS, 2013). Outro caso é o de Milena (2013), a menina que tem suas tarefas realizadas pela mãe. O diferencial dela é que a mesma aprecia as tarefas de casa, mas não gosta de receber “ajuda”. Diz que tem medo que a professora descubra que é a mãe quem faz tudo por ela. Essas crianças parecem nutrir um sentimento de incapacidade frente às tarefas que precisam realizar. Refletir sobre essas questões é de extrema importância, tendo em vista que “[...] na idade escolar a criança começa a experimentar situações e vivências que terão implicações na formação do seu autoconceito, no sentido de se sentir apta, produtiva, capaz e competente na realização de suas tarefas ou não” (CARNEIRO, MARTINELLI e SISTO, 2003, p. 428).

Os estudos de Polonia e Dessen (2005, p. 307) apontam que “[...] é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares”.

Gabriel e Felipe relatam que seus pais vão à escola raramente e não costumam manter contato com a professora. Além disso, conversar sobre a rotina escolar e acompanhar nas tarefas escolares enviadas para casa não é um hábito em seu ambiente familiar. Justificam isso pela rotina de trabalho dos pais e pela falta de tempo dos mesmos. Esses meninos disseram que não gostam das tarefas escolares por acharem isso “chato” e uma “perda de tempo”. Nenhum deles retornou o formulário que deveria ter sido preenchido pela família.

Pais e professores são referenciais importantes para a construção de autoconceito positivo. Carneiro, Martinelli e Sisto (2003, p. 429) salientam que a criança se baseia nas avaliações que recebe de seus pais, professores e colegas para construir “uma visão de si mesma”. Para isso ela utiliza os aprendizados vivenciados em diferentes contextos dos quais faz parte. O modo como isso ocorre pode afetar substancialmente seu processo de construção do conhecimento.

O vínculo que urge ser formado entre escola e família vai muito além dos momentos de crise. A comunicação entre a família-escola deve incluir uma escuta sensível à voz das crianças porque elas não são exclusivamente “filhos” ou exclusivamente “alunos”. Nenhuma relação positiva entre família e escola poderá ser construída se não for a partir dos próprios sujeitos desse processo – as crianças. As duas instituições precisam compreender que “os contextos são diferentes, mas a criança é a mesma” (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999, p. 282).

Ouvi-las sem induzir respostas e sem fazer interpretações universais é importante desafio para quem se dispõe a assumir o risco de pesquisar “com” elas. Outro desafio – e não menos importante – é problematizar a forma como temos usado (ou ignorado) aquilo que as crianças nos dizem. Ou seja, pesquisa-se com elas só para saber o que pensam e querem? As práticas educacionais estão sendo tocadas pelas vozes das crianças?

Quando indagamos as crianças do quarto ano sobre o que gostariam que fosse diferente na relação de suas famílias com sua escola a turma pontuou que “seria melhor se os

pais não viessem na escola somente para buscar os boletins e/ou conversar com a professora sobre as coisas ruins, mas também para conversar sobre “outras” coisas e para serem amigos. Sobre “como” todos poderiam ser mais amigos eles explicaram: “Dá para fazer um churrasco, futebol, jogar vôlei, andar de skate ou até vir ensinar ‘coisas’ do seu trabalho pra a gente”. As demais crianças foram lembrando de que quando eram pequenas e estudavam na educação infantil, os pais vinham fazer piqueniques, traziam bolos, contavam histórias, cantavam e faziam brincadeiras com elas. Essas recordações das crianças evidenciam que elas foram “tocadas” por esses modos de comunicação família-escola, e que viveram uma experiência no sentido filosófico, de que trata Larrosa (2004), nos momentos em que seus pais se encontravam com seus professores em situações mais lúdicas. Desse modo as crianças do quarto anos nos disseram que não se tratava de “não querer” os pais na escola, mas sim de desejar sentir-se incluída positivamente nessa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da relação entre família-escola é consenso, ou seja, pais, gestores e professores entrevistados concordaram que a comunicação entre essas duas instituições é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Mas, apesar desse reconhecimento, a pesquisa empírica mostrou certo distanciamento das famílias em relação à escola e vice-versa. Os modos de comunicação entre essas duas instituições ainda têm se dado com o propósito de informar, celebrar, treinar ou reclamar, em detrimento do diálogo entre essas duas instituições que são referência na educação das crianças. Os pais culpam a escola por não promover momentos que fomentem uma relação positiva, salientando que sua presença só é solicitada frente à dificuldade de aprendizagem ou comportamento inadequado dos filhos. A gestão escolar, por sua vez, queixa-se da falta de participação das famílias nas reuniões pedagógicas promovidas pela escola, nas quais a presença dos mesmos é indispensável. Superar esse jogo de “empurra-empurra” e considerar as ideias e opiniões das crianças foi o desafio da pesquisa aqui apresentada.

Os depoimentos das crianças corroboraram a evidência de que os pais fazem-se presentes na escola quando há algo errado, seja por causa de mau comportamento, da letra “feia”, dificuldade de aprendizagem ou problemas de relacionamento. Elas rechaçam esses modos de comunicação e apontam outras alternativas, a exemplo daquelas experiências que

viveram na educação infantil, quando seus pais participavam mais “ludicamente” do currículo da escola.

Ouvir as crianças sem induzir respostas e sem fazer interpretações universais é importante desafio para quem se dispõe a assumir o risco de pesquisar “com” elas. Outro desafio – e não menos importante – é problematizar a forma como temos usado (ou ignorado) aquilo que as crianças nos dizem. Ou seja, pesquisa-se com elas só para saber o que pensam e querem? As práticas educacionais estão sendo tocadas pelas vozes das crianças?

Cabe à escola viabilizar estratégias compatíveis com as peculiaridades da comunidade escolar para tornar significativo o envolvimento de todos os segmentos no currículo escolar, inclusive as crianças, pois, como vimos aqui, elas também têm muito a contribuir, pois sabem “coisas” sobre sua família e sobre sua escola e são sujeitos competentes para co-inventar outros modos de comunicação família-escola. Então não se trata de investigar o que a escola quer de seus alunos, nem o que os pais querem de seus filhos, mas aquilo essas duas importantes instituições podem fazer em parceria “com” as crianças para a educação delas. Escola e família têm muito a aprender e ensinar uma à outra, contudo a positividade de seus processos de comunicação só pode ser construída a partir das próprias crianças e na pesquisa realizada elas apontaram as experiências lúdicas com seus pais na escola como um viés para construir outros modos de relação família-escola.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAETANO, Luciana Maria. *Relação escola família: uma proposta de parceria*. 2004. Disponível em http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf. Acesso em 25/04/2013.

CAMPOS, Alexandra Resende. *Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro*. 2010. Disponível em http://www.ufsj.edu.br/portal2-positorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf. Acesso em 10/04/2013. Acesso em 14/04/2013

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. *Autoconceito e Dificuldades de aprendizagem na escrita*. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a02.pdf>. Acesso em 01/05/2013.

CORSARO, William A. Entrevista concedida a Fernanda Müller. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. In *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, V. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf. Acesso em 07/04/2013.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em 10/04/2012

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2005.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH Daniel J. *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução Ana Maria Chaves. PT; Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SARMENTO. Culturas Infantis e Interculturalidade. In.: DORNELLES, Leni Vieira(org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.