























## 1 INTRODUÇÃO

Por meio da vivência profissional de muitos anos atuando como coordenadora pedagógica, constatamos e acreditamos que vemos hoje no contexto escolar, uma relação conflitante entre os representantes da escola e da família sobre a forma de agir e pensar no que diz respeito ao processo escolar do filho/aluno.

Precisamos e queremos conhecer os significados construídos pelos pais e professores a respeito da educação escolar de seus filhos/alunos.

Essa constatação tem exigido reflexões que nos permitiram buscar ações no sentido de minimizar os conflitos existentes entre a escola e a família.

Acreditando que a comunicação e a linguagem se caracterizam como conjunto e totalidade no processo de desenvolvimento da aprendizagem humana, são assim, instrumentos significativos nas ações dos profissionais da educação.

Partimos do pressuposto de que conversar, dialogar, comunicar-se, por meio da linguagem e das práticas sociais, não são instrumentos passivos, mas uma construção ativa que se dá na interação, na intersubjetividade, nas trocas, nos acordos que se faz socialmente. Se a vida social do ser humano sofre forte influência das crenças e valores que herdamos desde a tenra infância, da mesma forma elas interferem na construção do conhecimento ou dos significados dos adultos.

Como procuramos conhecer a construção de significados, nos apoiamos em abordagens de teóricos que estudam os significados construídos nas relações sociais. Portanto nos aproximamos de Grandesso e Goolishian, que se apoiaram nas abordagens do construtivismo e construcionismo social, para se aprofundarem no conhecimento dos significados nas relações terapêuticas e sociais.

Iremos situar os indivíduos participantes da problemática que está sendo estudada, como produtor de significado inserido num sistema complexo, a partir das teorias que valorizam as relações humanas no contexto educativo escolar e familiar.

Temos como objetivo metodológico possibilitar conversas, no sentido de tornar visível o que pensam pais e professores sobre a educação escolar de seus filhos/alunos das primeiras séries do ensino fundamental de uma instituição particular de ensino, localizada na zona oeste de São Paulo.

Foram escolhidos para a pesquisa pais do 1º e 2º ano do ensino fundamental, porque na vivência profissional como coordenadora pedagógica, nos deparamos com a presença atuante desses pais, considerados participantes ativos, que por terem filhos na faixa etária que compreende o início da vida escolar se preocupam, questionam e se angustiam, buscando conhecimentos principalmente sobre a alfabetização. É neste momento que emerge a preocupação e expectativa de verem seus filhos lendo e escrevendo. São pais que estão sempre procurando informações e orientações junto aos professores e coordenação pedagógica das escolas sobre o processo escolar de seus filhos.

Pretendemos a partir da pesquisa, ou melhor, do que for “recolhido” por meio das expressões verbais e não verbais ocorridas no espaço conversacional, fazer análise de significados sobre o que pais e professores esperam, imaginam e entendem a respeito da escola e da família.

Acreditamos que a educação escolar se dá por meio de relações dinâmicas e dialógicas e que se processa de maneira singular, sem objetivar um fim específico. Dessa forma o processo educacional escolar é um campo em que há necessidade e possibilidades de trocas e conversas, e o que defendemos é a existência de um espaço conversacional que promova a circularidade das informações, sem objetivar um fim, muito pelo contrário, o que se pretende é ampliar cada vez mais para novas trocas, novas conversas, novos conhecimentos, portanto, novos significados.

Sendo, como já afirmamos anteriormente, a educação escolar entendida por meio de relações dinâmicas e dialógicas, nos apoiamos em Morin (2001) que explica e define a relação dialógica como uma necessidade de se comunicar de forma articulada, sem porém se preocupar em chegar a um consenso, a uma síntese.

Ainda buscando embasamento teórico para o trabalho, nos apropriamos das idéias de Maturana (1998) por ser ele um autor que defende o conhecimento como uma construção da linguagem. Dessa forma temos nesse autor a sustentação da nossa escolha sobre o conversar, ou seja, sobre criar espaços de conversa no contexto escolar como ação educativa.

## 1.1 JUSTIFICATIVA E ABRANGENCIA DO TEMA

Por meio da prática profissional pudemos constatar o quanto a comunicação e o diálogo por parte dos professores e orientadores educacionais junto aos pais, tem ampliado as possibilidades reais de compreensão e entendimento referentes ao processo escolar do aluno.

É por isso que justificamos o fato de trabalhar com a construção ativa do significado, partindo da idéia de que conversar sobre educação dos filhos/alunos constituem um sistema de possibilidades que podem e devem ser interrogadas e questionadas, por meio do desenvolvimento do diálogo dos processos comunicacionais.

Sabemos que as ações da família junto à escola e da escola junto à família, também são mobilizadas por suas crenças, que derivam do senso comum, por isso torna-se pertinente e de interesse na atualidade do contexto escolar facilitar a comunicação destas instituições.

Vemos a escola e a família como sistemas interdependentes na ação educadora das crianças e dos jovens.

Temos como proposta de abordagem desse trabalho a experiência da educação escolar no contexto atual de nossa sociedade, considerando as diferentes situações encontradas na organização familiar e expectativas da escola e família em relação à aprendizagem do filho/aluno.

Consideramos o cenário escolar muitas vezes representado, nos dias de hoje, por situações que no passado não ocorriam ou algumas delas eram vistas de forma diferentes, como por exemplo: os novos arranjos familiares, falta de limites, consumismo exagerado, falta de modelos de pai e de mãe, críticas dos pais à escola e ao trabalho dos professores, críticas da escola e dos professores às famílias que não acompanham satisfatoriamente seus filhos no desenvolvimento escolar. Tudo isso tem exigido da escola e, também, da família, percepção, cuidado e conhecimento sobre as interferências que esses novos quadros poderão apresentar na vida escolar do filho/aluno. Por todos esses fatores é preciso desmistificar as idéias que dificultam a compreensão aos significados sobre a educação escolar dos filhos/alunos.

Também optamos por considerar significativo para este trabalho a contextualização profissional e pessoal, por acreditar que o pesquisador, assim como o pesquisado, se apresentam com seus aspectos subjetivos que se materializam nas interações que se estabelecem.

Santos (2001), como estudioso das pesquisas científicas, critica em suas investigações de campo o trabalho do pesquisador. Acredita que fará parte dessa trajetória de campo considerar suas próprias trajetórias de vida pessoais e coletivas. Os valores, as crenças e os conceitos que ele transporta, será a prova íntima do seu conhecimento, sem a qual suas investigações laboratoriais ou de arquivo, seus cálculos ou trabalhos de campo, constituiriam um emaranhado de diligências absurdas. Por isso é que este autor afirma que: “todo conhecimento é autoconhecimento”. (Santos, 2001; p 50).

Então, sob o enfoque de considerar a trajetória profissional do pesquisador como significativa para a problemática que está sendo estudada, colocamos no trabalho uma justificativa pessoal, voltada à trajetória profissional como um dos tópicos do trabalho.

Tomando como referência minha primeira formação ter sido o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Química, comecei a lecionar logo no 2º ano de Faculdade porque faltavam professores de Química na rede pública de ensino. Esse fato justificou a garantia de ter sempre aulas para ministrar, mesmo na condição de professora ainda não formada.

Considero especial e significativo que minha primeira experiência como professora tenha acontecido no próprio colégio estadual do qual cursei o ensino fundamental e médio.

Essa experiência foi significativa para minha trajetória profissional porque como professora, sentia as diversas lembranças da minha época de estudante, que me desafiavam como professora a querer oferecer mais possibilidades e recursos para a aprendizagem dos meus alunos.

Posso assegurar que desde então já comecei a observar que permitir espaços de conversa entre eles sobre os assuntos que estavam sendo estudados, criava em sala de aula um clima de envolvimento e motivação.

Foram muitas as oportunidades que tive nesse colégio porque sempre me foram oferecidas muitas aulas e de diferentes disciplinas, no entanto me sentia

como um “coringa”, isso porque, por estar iniciando profissionalmente, era vista pela direção dessa escola como sempre disponível em atender aulas todas as tardes e noites. Cheguei a dar aulas de quatro disciplinas ao mesmo tempo: Química, Física, Ciências e Matemática. Tinha alunos com diferentes idades: desde 11 e 40 anos, já que também era professora de uma antiga turma de Magistério (futuras professoras primárias, como era denominado na época).

Sendo ainda muito jovem e convivendo com professores da rede estadual de ensino, que naquela época, com seus discursos desanimadores a respeito da profissão de professora, contribuíram para minha decisão em deixar a escola pública, após cinco anos de pertencimento da rede estadual, para ingressar na instituição privada de ensino, em busca de melhores condições de trabalho e financeiras.

Como professora de Química, sempre atuando e buscando mais junto ao processo de aprender do aluno, ingressei no curso de Pedagogia. Com essa formação fui convidada a ser coordenadora pedagógica. Durante quatro anos exerci as duas ocupações: professora de algumas turmas do ensino médio e coordenadora pedagógica do ensino fundamental II.

Por decisão própria e com objetivo de buscar ainda mais conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, deixei de atuar como professora, ficando a partir de então somente com o cargo de coordenadora pedagógica e ingressei na Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, por acreditar que me daria mais condições de trabalhar com as relações entre o ensino-aprendizagem do aluno e os sujeitos envolvidos também no processo, como por exemplo, os pais e os professores.

Também atuava como orientadora educacional, com a função de escutar e entender os problemas apresentados por alunos, pais e professores, questionando-os a partir das informações recebidas e sugerindo novas maneiras de lidar com as diferentes questões de caráter escolar. Acreditando sempre que como sujeitos interessados em ensinar e aprender vamos dominando de forma crescente novos espaços sociais e estratégias de ação pessoal comprometidas com esses espaços, atuava dentro de uma complexidade cada vez maior, tendo de construir alternativas e não ficar limitada às situações dentro das quais me encontrava.

À medida que ia adquirindo experiência em ouvir pais e professores, que traziam suas inquietações a respeito do processo escolar de seus filhos/alunos, também ia sentindo necessidade de embasamento teórico e pesquisas junto a algumas ações e intervenções, sempre voltadas em entender se o que os pais pensavam a respeito da escola do seu filho, assim como os professores a respeito da família do aluno e da sua própria atuação em sala de aula, estavam de acordo ou desacordo, provocando com isso prejuízos ou contribuições no desenvolvimento escolar do aluno.

Posso afirmar que a escolha da problemática desse trabalho aconteceu, porque como coordenadora pedagógica e trabalhando no meu dia-a-dia com situações que implicam executar o papel de orientadora educacional, uní a necessidade profissional e desejo pessoal em buscar caminhos e respostas para entender e orientar pais e professores sobre o processo escolar de seus filhos/alunos.

Deixando um pouco a modéstia de lado, tenho me firmado profissionalmente, e confirmo isso pelas avaliações positivas que recebo junto à minha equipe de professores e às famílias dos alunos das escolas em que já trabalhei. Sem dúvida, este fato me leva cada vez mais à responsabilidade e à necessidade de estudos e pesquisas com a intenção de fornecer capacitação aos professores e aos pais da instituição de ensino que faço parte e, numa visão de futuro, a partir dos compromissos acadêmicos e estudos exigidos no curso de mestrado, criar e participar de programas educacionais voltados à melhoria na educação escolar brasileira.

Ainda no mesmo enfoque justificamos a pesquisa ser realizada em escola particular, porque acreditamos que a investigação, sempre que puder atender ao contexto profissional de vivência atual do pesquisador, mesmo que em pequenas situações, apresentará possibilidades para compreender e, se possível, atuar diretamente no âmbito da questão.

Acreditamos que, assim como na escola pública, é imprescindível compreender a família e a escola que estão nas instituições privadas de ensino, porque temos um número significativo de crianças e jovens estudando na rede privada, além de que nossa realidade brasileira prevê esse número que cada vez



mais aparece nas estatísticas brasileiras, assim como os profissionais da área da educação que trabalham no setor privado .

Confirma essa informação Santos (2006 ), quando se refere aos estudos no Brasil, de padrões das famílias de classe média com filhos nas escolas da rede privada de ensino.

Esses padrões, segundo Carvalho (2000) significa o comparecimento das famílias às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Afirma ainda que esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino.

Como temos o interesse em trazer informações da literatura a respeito da escola particular, encontramos em Carvalho (2000, p. 42) argumentos sobre essa questão dos pais interessados no processo escolar dos filhos que parecem soar como “ventos que sopram a favor do envolvimento dos pais na escola”.

A política de participação dos pais na escola gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada; parece correta porque se baseia na obrigação natural dos pais, aliás, mães; parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação democrática quanto o aproveitamento escolar. Além disso, tem eco na tradição cultural da classe média, especificamente na crença de que a família influencia a política escolar (a qualidade do ensino), sobretudo no contexto das escolas particulares, onde a relação entre pais-consumidores e diretores-proprietários-produtores é direta e a dependência mútua é clara. (CARVALHO, 2000, p. 42)

Diante dessas considerações, acreditando que a questão que norteia esta pesquisa é como os pais e os professores de filhos/alunos dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos do ensino fundamental se situam em relação à educação escolar dos seus filhos/alunos, podemos criar um canal de comunicação entre a escola e a família, para melhor conhecer o que pais e professores sentem, quais as angústias e necessidades, suas dúvidas, apreensões, assim como, quais as certezas, convicções, valores, desejos, pensamentos, a respeito da escola de seus filhos, a fim de aproximar esses dois sistemas, de forma que apresentem os significados de melhor compreensão das funções e papéis de cada um.

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Conhecer e compreender os significados que serão atribuídos pelos pais e professores, a partir do que relatam no espaço conversacional sobre a educação escolar do filho/aluno.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Possibilitar a compreensão de pais e professores sobre os significados que atribuem ao processo escolar do filho/aluno, na interação que se estabelece no espaço conversacional.

Observar até que ponto é possível trabalhar para a cooperação entre as duas instâncias, dada a importância da educação na família e na sociedade.

## 2. ESTADO DA ARTE

Por meio do rastreamento feito nas literaturas que mais se aproximaram à problemática estudada, pudemos trazer para este trabalho duas pesquisas que contribuíram para o desenvolvimento do principal assunto abordado, porque levam em consideração a compreensão dos significados voltadas ao contexto escolar.

Escolhemos apresentar neste capítulo, que chamamos de estado da arte por acreditar que a complexidade do tema é bastante abrangente, além de que conhecer e divulgar aquilo que já se estudou e pesquisou a respeito do assunto em questão, é fundamental para que possamos atingir os objetivos do trabalho e dar alguns passos na aquisição de novos conhecimentos.

Apesar de apresentarmos pesquisas que se aproximaram da problemática vivenciada em escolas públicas em famílias de baixa renda, portanto diferente da população pesquisada neste estudo, nossa intenção é poder ressaltar fatos comuns e incomuns entre a rede privada e particular sobre o papel da família e da escola a partir do que pensam os pais e os professores.

Um dos estudos que se assemelham à problemática aqui pesquisada, é a pesquisa de João Laurentino dos Santos (2006), que a consideramos significativa por apresentar pontos comuns e, ao mesmo tempo, permitir reflexões e questionamentos a respeito das dificuldades dos pais na educação dos filhos.

Santos (2006) por meio de suas pesquisas de campo revela a presença de narrativas que mostram o quanto às famílias de classe sócio econômica baixa assimilaram o “discurso científico” (conceito de Goolishian, 2007), atribuindo suas dificuldades em educar os filhos, ao fato de serem pobres, se excluindo, se autodiscriminando e se auto-estigmatizando.

O que podemos constatar é que o discurso desses pais indica que estão numa relação com a sociedade, que como são pobres e “servem” aos ricos, reproduzem e disseminam estas ideologias. Na verdade trata-se uma relação complexa, que segundo Santos (2006) é marcada pela circularidade e complementaridade. Entendemos que a base desse significado é o fato de que são pobres porque há sociedades ricas, que se relacionam com eles. As famílias ricas como detentores do saber tem conhecimento do que deve ser feito, por isso são

considerados superiores, portanto o significado dessa superioridade é conferido pelo status da “riqueza”.

A partir da justificativa apresentada pelos pais de classe econômica baixa, levantamos a seguinte questão: como reconhecem essa “superioridade” entendida pela posição de serem ricos? Como justificam as angústias, queixas e dificuldades que também encontram, na função de educar seus filhos?

O que pensar, o que fazer, qual a orientação para agir, quando se sentem angustiados e culpados, com uma gama imensa de conflitos, sem saberem como conduzir a educação de seus filhos?

O fato de não serem pobres não garante o mesmo significado que os pais de classe baixa conferem à detenção do saber na educação dos filhos.

Então, para eles existem outros significados?

Considerando que o significado é um produto da atividade que atribuímos em nossas relações, e um produto da atividade humana, e não uma característica inata da mente ou propriedade inerente dos objetos ou eventos do mundo. Poderemos chegar às respostas desses questionamentos, promovendo momentos de reflexão sobre o que os inquietam.

Como defende Grandesso (2000) que o berço da emergência de significados, possibilita a criação de um espaço comum entre pessoas que aceitam a legitimidade do outro, assim, haverá trocas dialógicas.

Nos aliamos a Grandesso quando propomos um espaço conversacional na escola, para que possamos fazer acontecer conversas entre os sujeitos participantes: pais e professores, fazendo assim emergir por meio das falas e também dos gestos uma co-construção de significados por meio da atividade humana, aqui no trabalho consideradas como sendo as formas de comunicação que serão possibilitadas no espaço conversacional escolar.

Por entendermos que há circularidade e complementaridade na ação educativa entre escola e família, será essa a razão dos pais procurarem orientações dos professores e dos coordenadores, na busca de soluções e justificativas coerentes ao que ocorre nas relações com seus filhos. Esse é o fator primordial que nos impulsiona a promover um espaço conversacional que possibilita a interação emocionada na exposição da queixa e das dificuldades pessoais da

família, em contato com as dificuldades que os professores, por sua vez, encontram no desenvolvimento de sua função educativa.

Pressupomos que por meio da conversa dialógica eles possam compreender as posições antagônicas em que estão e da construção de novos significados que possibilitará a criação de uma comunicação esclarecedora. Assim poderão minimizar os conflitos que geram as dificuldades dos pais, mães, professores e filhos/alunos sobre o processo escolar na família e na escola.

Prost e Vicente (1992), fazendo uma análise das transformações culturais e seus reflexos na família desde a primeira guerra até nossos dias, enfatizam as marcas impressas pelas diferenças entre pobres e ricos, no que se refere à organização dos espaços públicos e privados, hábitos e costumes, deixando evidente a história dos valores, crenças e normas inerentes ao modelo familiar burguês.

A idealização da escola por meio de seus professores para que as famílias tenham disponibilidades e condições para atender às solicitações da escola e da idealização dos professores causa conflito. A grande questão que defendemos é: será que esses pais têm espaço na escola para que possam falar sobre esses conflitos?

Carvalho (2000) em suas pesquisas define as condições favoráveis à participação dos pais na educação escolar. Assinala, na forma de crítica, que a escola espera que pais e mães arranjem tempo para monitorar o dever de casa diariamente e atender algumas demandas escolares, eventualmente, como providenciar materiais para projetos especiais ou dar assistência a trabalhos de grupo nos fins de semana, ter tempo após a jornada diária de trabalho, enfim uma série de obrigações e divisões do trabalho doméstico, sem horários de descanso, sem programas de lazer, tudo isso e imaginar que o dever de casa do filho, que deverá acompanhar, supostamente não interfere em nada do que foi descrito.

Assinalamos novamente a idealização da escola, representada por exemplo pela professora, que supõe também que pais e mães como se desejassem ou gostariam de se atualizar em relação ao currículo escolar ou, até mesmo, voltar à escola, supondo então que esses pais, não escolarizados, gostariam de iniciar os estudos para poderem acompanhar seus filhos.

No entanto Carvalho (2000) reconhece que essas condições favoráveis à participação dos pais na educação escolar, apontam para um modelo de família, que tenha sempre um adulto disponível, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e interesse em educar.

Santos (2006) aponta que a representação do modelo tradicional de família de classe média, não corresponde às condições de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras, participantes de sua pesquisa. Assim também, devido à necessidade das mulheres em ingressar no mercado de trabalho em ocupações remuneradas, esse modelo tradicional de família já não se sustenta.

Para nos apoiarmos em referências sobre o contexto escolar, selecionamos a seguir uma pesquisa feita por Colus, que explicita o parecer dos professores em relação ao acompanhamento escolar. Colus (2007) em sua pesquisa apresenta pontos comuns com a de Santos (2006). Na pesquisa de Colus (2007) três temas foram articulados: família, escola e aluno, mas somente o primeiro foi abordado ressaltando por meio dos relatos obtidos na pesquisa a pergunta: família real ou ideal?

Encontramos pontos comuns entre as duas pesquisas, Santos (2006) e Colus (2007) ao ver que o problema acentua-se mais nas famílias que têm uma situação sócio-econômica mais distante da cultura escolar, pois os pais não dispõem da linguagem e dos costumes da instituição, não tendo também a mesma concepção das classes mais favorecidas a respeito da escola.

Do ponto de vista das professoras as interações sociais entre escola e família não estão conectadas satisfatoriamente. Outro tópico destacado com predominância nos discursos analisados foi a questão de a família não participar conjuntamente com o professor na aprendizagem do educando que apresenta dificuldades. Por meio dos relatos entendeu-se que a família não dá apoio aos filhos e não se envolve com suas atividades escolares, causando assim, um obstáculo para o trabalho do professor. A pesquisa também mostrou que, quando os alunos demonstram um desempenho escolar insatisfatório, os professores se referem à ausência dos pais.

Analisando os dados, observamos que não só a causa das dificuldades de aprendizagem advém principalmente da questão familiar, mas também que a solução delas emerge no núcleo familiar ou em seu entorno. Os professores, apesar

de se sentirem responsáveis pelos alunos, ainda delegam à família a função de oferecer as condições para que os alunos superem suas dificuldades escolares.

Confirma essa nossa observação ao destacarmos a evidência de que a família do aluno com dificuldades de aprendizagem foi apontada como “desestruturada”, sendo vista como “diferente” nas relações afetivo-relacionais em comparação com aquelas que, implicitamente, são consideradas “estruturadas”. Estar fora dos padrões estabelecidos pelo modelo familiar das classes burguesas apresentadas por Prost e Vicent (1992) resultam em considerar as famílias como “incompletas” ou “desestruturadas”.

Vemos que a representação de família para os docentes entrevistados está vinculada ao modelo de família burguesa, como regra, com a aceitação implícita de seus valores, crenças e modelos emocionais. A representação elaborada pelos professores a respeito de família ideal, não condiz com a família real de seu aluno. Neste caso a fragilidade apresentada pela família acaba sendo entendida pela necessidade de contar com uma escola que exerça o seu papel social no sentido de auxiliá-la, orientando-a, como se os seus valores, costumes e atitudes fossem diferentes do contexto escolar no qual a criança está inserida.

Sendo assim, essas informações se constituem como subsídios para entender os significados atribuídos pelos professores ao papel da família sobre a educação escolar dos filhos.

Comparando as pesquisas apresentadas observamos que ambas possibilitam à compreensão dos significados dados pelos pais e professores sobre as dificuldades relacionadas ao acompanhamento escolar das crianças. Vimos que nas respostas dos professores existe pedido de ajuda às famílias e como não conseguem atender a esses pedidos surgem as críticas. Por parte da família ocorre o mesmo movimento, solicitam, pedem ajuda, mas não recebem devidamente o que necessitam, passam a considerar os professores incompetentes .

É fato que pesquisas acadêmicas ou da mídia, denunciam situações preocupantes em relação à educação no Brasil, por outro lado essas denúncias não esclarecem ou apresentam ações no sentido de mudanças.

Aproveitamos as pesquisas e as constatações reais derivadas da vivência profissional para reforçarmos a necessidade de metodologias que permitam “deixar ecoar” por meio da comunicação entre pais e professores o que pensam sobre o

que compete à família e à escola no que diz respeito ao processo escolar dos filhos/alunos, a fim de compreender os significados que emergem nessas conversações e possibilitar mudanças.

Notamos que em várias pesquisas acadêmicas ou mesmo artigos e textos de ordem educacional voltados à orientação familiar e capacitação de professores existe um constante uso de termos como: “acompanhamento e apoio familiar”, “popularização e familiarização do saber”, “família desestruturada”, “deficiência do ambiente familiar e escolar”, “qualidade de ensino”. Todos esses termos traduzem na verdade a angústia e busca de respostas de pais e professores para compreender o que está acontecendo na família e na escola em relação a educação escolar dos filhos/alunos.

No entanto convem ressaltar que Prost e Vicente (1992), baseados em pesquisas, explicam que apesar dos valores patriarcais e os valores tradicionais que marcaram a formação social brasileira deixarem de fazer sentido com a urbanização e a industrialização do país, esses padrões ainda se mantêm como “força simbólica”. Assinalamos essa questão por acreditar que as influências familiares por meio das crenças e valores de pais e professores é que forma o corpo de significados que eles mantêm a respeito da educação escolar. Assim como afirma Poster (1979, p.100), “... a história da família é descontínua, não-linear, e não-homogênea: consiste, isto sim, em padrões familiares distintos cada uma com sua própria história e suas próprias explicações”.

Santos (2006, p. 271) argumenta em sua dissertação que ao se aceitar o modelo da família burguesa como norma corremos o risco de compreender a família em qualquer época com base neste modelo, podendo ter sérias e graves implicações para a compreensão de outras pessoas que vivem num contexto diferenciado.

... continuamos a falar da nação, da família, do trabalho, da tradição, da natureza como se todos continuassem iguais ao que foram no passado. Não continuam, a globalização está sacudindo nosso modo de vida atual, não importa o que sejamos. Ela está emergindo de uma maneira anárquica, fortuita, trazida por uma mistura de influências. (SANTOS; 2006, p. 271)

Mead (1971), Touraine(1974), in Romanelli (2002) afirmam que “a experiência dos adultos é considerada pelas novas gerações como inadequada para oferecer modelos de organização e de orientação para as crianças e jovens se socializarem”. Consideram que a rapidez das mudanças que afetam e têm afetado a



família torna o saber acumulado pelos pais insuficiente e inadequado para fazer face às situações novas. Isso implica na falta de experiência e vivência dessas situações novas, as quais os filhos podem transmitir saberes novos, modelos e condutas em virtude de suas vivências.

Devido a tais mudanças para compreendermos os valores educacionais vigentes nos discursos e nas práticas educacionais, não podemos deixar de considerar os novos arranjos na organização das famílias e da escola nos últimos tempos, principalmente o impacto da globalização, uma vez que vivemos num mundo em transformação, que afetam quase todos os aspectos da nossa vida.

Encontramos em Macedo (1994) que a importância da família no que diz respeito ao cuidado e formação da prole é reconhecida por todas as áreas das ciências e já reconhece desde então, que a influência da família permite observação e pesquisa, por apresentar ambiente responsável pelo desenvolvimento dos indivíduos e de suas relações com o mundo. (Macedo; 1994, p. 138).

Apresentada as duas pesquisas, que sendo escolhidas, serviram como referências para a problemática estudada, passamos no próximo capítulo à fundamentação teórica.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conhecendo a importância e a influência que o percurso histórico científico tem sobre as questões contemporâneas da escola e da família, escolhemos começar a fundamentação teórica situando os primeiros passos do paradigma científico num breve relato histórico.

#### 3.1 O PARADIGMA DE CIÊNCIA

Na ciência, paradigma é um termo de múltiplos sentidos, Kuhn in Vasconcellos (2006) utilizou o termo paradigma em 22 sentidos diferentes, sendo que reconhece que dois deles precisam ser mantidos: teoria e paradigma. Kuhn considera que, antes que o cientista aprenda a pesquisar, a usar as teorias, ele precisa aprender uma visão de mundo específica, aprender/aprender um paradigma. Outros epistemólogos o consideram como um conjunto de crenças e valores compartilhados.

A constituição do paradigma tradicional da Ciência teve como representantes principalmente Descartes no século XVII conhecido por introduzir na Ciência o paradigma cartesiano e Newton no século XVIII com o paradigma newtoniano.

Segundo Descartes mente e corpo pertencem a dois domínios paralelos mas fundamentalmente diferentes, cada um dos quais pode ser estudado sem referência ao outro. Como esclarece Capra (1982, p.158): “o corpo era governado por leis mecânicas, mas a mente- ou alma- era livre”.

E para Capra o termo paradigma significa a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, que consiste o modelo no qual a sociedade se baseia ao se organizar, como faz a comunidade científica. Capra (1982) questiona a existência de uma estrutura conceitual que consiga dar sustentação às novas formas de pensamento.

Não existe no presente momento, uma estrutura bem estabelecida, conceitual ou institucional, que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras de tal estrutura estão sendo formuladas por muitos indivíduos, comunidades e organizações que estão desenvolvendo novas formas de pensamentos e que se estabelecem de acordo com novos princípios. (CAPRA; 1982, p. 259)

Por meio das suas obras, *O Ponto de Mutação* (1982) e *Sabedoria Incomum. Conversas com pessoas notáveis* (1988), Capra afirma que poderemos aplicar o adjetivo “novo-paradigmático” acoplado a qualquer das disciplinas ou de seus temas, como: física novo-paradigmática, psicologia novo-paradigmática, terapia familiar novo-paradigmática, etc.

O paradigma newtoniano baseia-se na experiência e na observação, Newton apoiando-se no modo de raciocínio deste método, construiu uma psicologia atomística em que o “eu” foi reduzido a um feixe de percepções, que vem se mantendo através dos séculos.

A complexidade colocou em confronto as ciências no século XX. No final do segundo milênio, o mundo científico considerava que as ciências repousavam sobre três pilares de certeza:

- o primeiro pilar era a ordem, a regularidade, a constância e o determinismo absoluto;
- o segundo pilar era a separabilidade;
- o terceiro pilar era o valor da prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução, e pelos três princípios aristotélicos que estabelecem a unicidade da identidade e a recusa da contradição.

Sabemos que hoje esses três pilares não mais se sustentam e que algumas ciências já se tornaram sistêmicas, como as ciências da Terra, a ecologia ou a cosmologia, por permitirem articular entre si os conhecimentos de disciplinas diferenciadas.

Segundo Morin (1991) à primeira vista, a complexidade é um tecido complexus que significa estar sendo tecido juntos de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados.

Dessa forma compreendemos que Morin (1991) coloca o paradoxo do uno e do múltiplo.

Já numa segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo. Nesse raciocínio entendemos que a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. Morin (1991) apresenta como proposta da complexidade a abordagem dos fenômenos, que pode ser entendido como um acontecimento

observável. Para ele a palavra paradigma determina a escolha da visão de mundo em função de um princípio lógico que une conceitos fundamentais. Segundo a visão desse autor, há um paradigma de disjunção e um de conjunção. O primeiro permite compreender o que é humano, somente pela eliminação do que é biológico, já no segundo paradigma, considerado mais completo por Morin (2002), verificamos que somos nós mesmos que cuidamos de nosso corpo biológico para continuar a viver e pensar.

### 3.2 A NOÇÃO DE EPISTEMOLOGIA

A partir da evolução do conceito de epistemologia iniciando como a teoria do conhecimento, houve um renascimento da epistemologia como filosofia da ciência, apresentando diversos ramos: lógica da ciência, semântica da ciência, teoria do conhecimento científico, metodologia da ciência, ontologia da ciência, axiologia da ciência, ética da ciência entre outras.

Quando Capra (1982) fala de “mudança paradigmática na ciência” isso equivale a “mudanças epistemológicas na ciência” e, segundo Vasconcellos (2006) o pensamento sistêmico é o novo paradigma ou a nova epistemologia da ciência no sentido de visão ou concepção de mundo. Essa concepção está implícita na atividade científica de acordo com as crenças e os valores com que estão comprometidos.

Cuidadosamente preocupados em deixar claro a problemática deste estudo que consiste em compreender a construção do conhecimento ou dos significados que envolvem a família e a escola sobre a educação escolar dos filhos/alunos, precisamos dissertar sobre o que entendemos como “significados”.

Para isso tomamos como base teórica a visão Sistêmico-Construtivista que se apóia no pressuposto básico de que o ser humano, por sua estrutura ou sua biologia, não tem acesso objetivo à realidade, mas sim que a realidade é construída socialmente pela linguagem.

Quando adotamos a epistemologia sistêmico-construtivista entendemos que escolhemos uma maneira de descrever a relação que se estabelece entre alguém que quer ajuda e um outro que quer ser ajudado. Trata-se de uma relação complementar que nos possibilita descrever esse encontro como resultado de uma co-autoria e co-responsabilidade.

Para explicar o movimento realizado na situação de relação descrevemos a circularidade, explicada como sendo a interação entre os componentes de um sistema, manifestado como uma sequência circular.

Considerando que no espaço conversacional os participantes, pais e professores, estarão unidos num sistema em relação circular, haverá num circuito de retroalimentação. Podemos entender esse fato como sendo o que cada pessoa afeta e é afetada pelo comportamento de outra pessoa e do contexto em que está inserido.

É a prática do que une (e não separa) o múltiplo e o diverso de construção do conhecimento.

O ato do conhecimento e o sujeito que o produz são inseparáveis nessa nova racionalidade científica, na qual a Ciência assume uma forma íntima que não separa o objeto estudado daquele que o estuda, levando o objeto a configurar-se como continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento emancipatório é auto conhecimento (SANTOS; 2001, p.50)

Assmann (2000) afirma que as ciências, não tem somente na objetividade um paradigma científico, mas ao contrário, tem estudado a presença daquele que é o construtor do conhecimento .

Por acreditarmos na presença da subjetividade que emerge nas manifestações de pais e professores nas conversas que estabelecemos a respeito das questões que envolvem o processo escolar do filho/aluno, encontramos no pensamento sistêmico e na complexidade entendimento teórico que possibilitam formas de ver e enxergar as relações entre os sujeitos de maneira ampla, respeitando diferentes ângulos de um mesmo fenômeno.

Morin (1996) ao definir a complexidade inerente aos fenômenos explica que um acontecimento observável, por ser complexo, não se adéqua a uma definição sucinta do termo e de suas aplicações.

A definição de um fenômeno complexo pode ser entendido como uma construção que vai se concretizando à medida que o objeto de estudo se amplia e

os conhecimentos vão caminhando, construindo assim novas e variadas inter-faces. Para que possamos ilustrar as idéias de Morin, nos apoiamos no uso que ele mesmo faz dessa metáfora:

Para que a lagarta se converta em borboleta, deve encerrar-se numa crisálida. O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante; seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde à lagarta, incluindo o sistema digestivo, já que a borboleta não comerá os mesmos alimentos que a lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder construir-se como borboleta. E quando esta consegue romper a crisálida, a vemos aparecer, quase imóvel, com as asas grudadas, incapaz de desgrudá-las. E quando começamos a nos inquietar por ela, a perguntar-nos se poderá abrir as asas, de repente a borboleta alça vôo. (MORIN; 1996, p. 286)

Por se deparar com as incertezas existentes nas complexidades dos fenômenos é que Morin (2001) defende que o pensamento complexo está situado em tempo e espaço incompleto e movido por mudanças e incertezas. São suas afirmações constantes: “As únicas certezas que temos é que vivemos nas incertezas.”

Iluminados por Pascal (in Morin 2001) que nos convida a um conhecimento em movimento, em circuito pedagógico, em espiral, que avança ao ir das partes ao todo e do todo às partes, defendemos, o ouvir e o falar sobre as questões levantadas e respondidas pelos pais e professores, sem a preocupação de conceitos prontos e definidos e de certezas. Mas sim o permitir circular de forma dialógica todos os significados que poderão ser compreendidos e mesmo modificados por meio das escutas e falas dos agentes envolvidos.

Sabendo que a circularidade em espiral é uma forma de entender o movimento, tomamos como referência a co-construção dos significados. Desta forma eliciaremos novos significados possibilitando a construção de outros significados num movimento em espiral.

### 3.3 NOVO PARADIGMA SISTÊMICO E A COMPLEXIDADE

O termo paradigma tem sido amplamente usado e segundo Vasconcellos (2006) ele se refere à forma como percebemos e atuamos no mundo, ou seja, às nossas regras de ver o mundo, assim como também eles influenciam sobre nossas percepções e nossas ações.

A palavra paradigma vem do grego *parádeigma* e significa modelo, padrão que vai além de apresentarem os padrões de comportamento.

Chama de “efeito paradigma” as diferentes percepções adquiridas de duas pessoas em relação a um determinado tema, o que é percebido por uma será imperceptível por outra, no entanto as mudanças de paradigmas só podem ocorrer por meio de vivências, de experiências, de evidências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual.

Vasconcellos (2006) propõe uma pergunta para que possamos perceber os limites de nosso atual paradigma: “o que hoje me parece impossível fazer, mas que, se fosse feito, mudaria radicalmente as coisas?” Ao mesmo tempo ressalta que as mudanças de paradigmas só podem ocorrer por meio de vivências, de experiências, de evidências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual.

Sabemos que vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes, intimamente interligados, são sistêmicos.

Apoiados em Vasconcellos (2006) abordaremos a Teoria Sistêmica, onde encontramos suas origens na física quântica, a partir da mudança na visão de mundo. Então passou-se da concepção linear-mecanicista de Descartes e Newton para uma visão holística e ecológica. Explicamos que o termo holístico, do grego “*holos*”, totalidade, refere-se a uma compreensão da realidade em função de totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores.

Num primeiro momento a ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação do pensamento e a uma atitude generalizada de reducionismo na ciência, na crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos poderiam ser compreendidos se reduzidos às suas partes mais simples.

Encontramos em Descartes (1596-1650), o universo material sendo visto como uma máquina, nada além de uma máquina. Não havia propósito, vida ou espiritualidade na matéria. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas, e tudo no mundo material podia ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes. Animais, plantas e seres humanos eram considerados simples máquinas.

Para explicar como se deu o surgimento de um novo paradigma, devemos considerar a evolução do pensamento reducionista de Descartes. Segundo ele, o universo é um todo unificado que pode, até certo ponto, ser dividido em partes separadas, em objetos feitos de moléculas e átomos, compostos, por sua vez, de partículas. Mas atingindo esse ponto, no nível das partículas, a noção das partes separadas dissipa-se. Dessa forma entende-se que as partículas e todas as partes do universo, não podem ser entendidas como entidades isoladas, devem ser definidas em suas interrelações.

Outro fato apontado para justificar o novo paradigma é que, cada evento é influenciado pelo universo todo, embora não possamos descrever essa influência em detalhe.

Neste novo paradigma o universo então, é visto como uma teia dinâmica de eventos interrelacionados. Nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental, todas elas decorrem das propriedades das outras partes do todo, e a coerência total de suas inter-relações determina a estrutura da teia.

Introduzimos então a partir desse ponto a concepção sistêmica que segundo Vasconcelos (2006), é a concepção que vê o mundo em termos de relações e de integração, porque os sistemas são totalidades interligadas, cujas propriedades não podem ser reproduzidas a unidades menores.

Como a problemática do trabalho, apresenta a compreensão de significados de pais e professores, portanto, organismos vivos aproveitamos todas as possíveis contribuições que podemos tirar do pensamento sistêmico para a compreensão da totalidade integrada, também chamada de sistema vivo .

A primeira contribuição que destacamos do sistêmico é para que possamos discernir as partes individuais do organismo em qualquer sistema , entendendo que a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes. Um outro aspecto importante reconhecido a partir do estudo dos sistemas é sua natureza intrinsecamente dinâmica. Suas formas não são estruturas rígidas, mas manifestações flexíveis, embora estáveis, de processos subjacentes.

O aspecto dinâmico do sistema leva a conceitos como “Cibernética” que estuda a comunicação e o sistema de controle dos organismos vivos e também nas máquinas.



A partir do momento em que se adota uma visão de sistema, a ciência tende a não isolar os fenômenos de seus contextos, examinando unidades cada vez maiores. Sob o título comum de investigação dos sistemas, convergem os avanços de diversas especializações científicas.

Assim, várias disciplinas se incluem entre as “ciências dos sistemas”: Teoria Geral dos Sistemas e Cibernética, sendo uma organicista e outra mecanicista. A tendência mecanicista se relaciona a técnicas de controle, automatização, inovações tecnológicas, tendo como teoria a Cibernética. Já a tendência organicista, partindo do princípio que um “organismo é uma coisa organizada”, trata-se de especificar as leis de funcionamento desse tipo de sistema.

Bertalanffy (1975) preocupava-se com os sistemas biológicos e sociais, diferentemente dos físicos e matemáticos (meanicistas) da cibernética. Para ele, o modelo de retroalimentação (homeostase negativa e positiva), podia muito bem explicar o processo das máquinas, portanto era insuficiente para explicar ou descrever sistemas biológicos.

Esse fato poderia ser observado a partir da constatação de que o organismo vivo se mantém nas interações dinâmicas múltiplas como um estado de desequilíbrio constante, e, a desconsideração do potencial evolutivo e de crescente organização dos organismos vivos na cibernética, inviabilizava sua aplicação ao mundo biológico ou social.

Segundo Bertalanffy (1975) os sistemas de retroalimentação são sistemas fechados, aonde não se considera a possibilidade de transição a estados de maior complexidade.

Portanto, estas considerações apontam certamente para limitações que foram parte dos problemas da aplicação do modelo cibernético ao mundo biológico e social. No entanto, com a retomada do estudo dos sistemas auto-organizadores (homeostase positiva) e as novas concepções daí decorrentes, muitas destas lacunas foram preenchidas. E, apesar do esforço de Bertalanffy (1975) em diferenciar sua teoria da cibernética, as duas praticamente se confundem e o modelo desenvolvido por ele é absorvido, transformado e mesmo ultrapassado pela cibernética de segunda ordem.

Poderíamos dizer que a segunda cibernética trataria da capacidade de auto-organização, no sentido de auto-mudança do sistema, enquanto a primeira

cibernética trataria da capacidade de reorganização, no sentido de auto-manutenção do sistema.

A noção de auto-referência é fundamental, na cibernética de segunda ordem, surgindo a idéia de que o observador está inserido na observação que realiza, pois aquele que descreve suas observações descreve a respeito de si. No entanto, este conceito não se apresentava na primeira cibernética, porque entende seus modelos como correspondentes a uma realidade independente do observador. Então, quem traz esta idéia é a cibernética de segunda ordem é o Construtivismo e Construcionismo Social, que vieram dar um salto qualitativo ao pensamento cibernético.

Morin (in Macedo 1994) também refletiu sobre a necessidade de ultrapassagem da cibernética. O autor propõe que ela seja ultrapassada por uma si-cibernética, que, sendo mais ampla e abrangente poderá superar o controle organizacional, permitindo atingir a verdadeira comunicação organizacional. Isso significa passar a uma situação em que a comunicação não esteja mais subordinada ao comando, tornando sim, organizadora.

Com a si-cibernética (o prefixo si significa estar com, estar junto), a comunicação deixa de ser um utensílio do comando e se torna o elemento organizador do sistema.

Segundo Morin, a si-cibernética se apresenta como novo-paradigmática, podendo reconhecer nela três dimensões destacadas: reconhece e aborda a complexidade, reconhece a instabilidade dos processos vivos e a implicação do observador no sistema que descreve, afastando a pretensão da objetividade.

Para Macedo (1994) a si-cibernética ultrapassa a cibernética, porém, a incorpora. Entende essa complementaridade como uma dupla descrição, que permite a articulação de pontuações aparentemente opostas, tais como: interdependência e autonomia; pragmática e estética; representação e construção; atividade interventiva e atividade dialógica.

Procurando integrar as diversas contribuições teóricas abordadas no novo paradigma sistêmico a partir do pensamento complexo, consideramos significativo trazer para o trabalho algumas visões que precisam ser conhecidas por todos que adotam as idéias do Pensamento Sistêmico como pressupostos básicos para a construção do conhecimento, ou seja, que são pertinentes ao estudo que está sendo

realizado. Acreditamos que irão enriquecer e trazer esclarecimentos teóricos às concepções que são defendidas, verificadas e praticadas nas atividades práticas dos sujeitos participantes, pais e professores, do processo escolar do filho/aluno.

Consideramos como primeira, a visão de mundo e de homem, que deverá ser entendida como a visão de mundo de forma holística e/ou ecológica, que vê o universo como uma rede de interrelações. Nada existe se não em relação. Desse modo, o filho/aluno, assim como, o pai/professor são partes desta rede que está em constante mudança. Nada é definitivo, tudo é relativo. Isso não inviabiliza a construção de hipóteses, porém, essas hipóteses não são vistas como verdadeiras ou falsas e podem sofrer transformações conforme mudanças na rede de interrelações.

Vemos no contexto escolar que a partir do momento em que conhecemos a família do aluno, algumas considerações que vinham sendo feitas pelos professores, por exemplo, em relação ao comportamento e aprendizado do aluno, passam por mudanças. À medida que cada vez mais são conhecidas as histórias de vida e que são considerados os referenciais, ocorrem transformações na rede de interrelações.

Então, consideramos no trabalho a hipótese sistêmica, porque engloba todos os elementos de uma situação problema e a forma como eles se ligam. Como não há uma tentativa de ver a hipótese como verdadeiras ou falsas, o que interessa é que ela possa ser útil no sentido de conduzir a novas informações que levem o sistema à mudança. Há sempre vários ângulos, várias possibilidades.

A segunda visão escolhida é a globalidade. Isso porque todo e qualquer sistema comporta-se como um todo coeso. Assim, uma mudança em uma parte do sistema provoca mudança em todas as outras partes e no sistema como um todo.

Aproveitamos o mesmo exemplo anterior e acrescentamos a esse sistema o fato de que as mudanças provocadas na escola pela família e vice-versa irá ser sentida por todos os demais integrantes do sistema, como no caso da escola, os outros professores, inspetores, coordenador pedagógico e, no caso da família poderá atingir os irmãos e outros membros da família.

A terceira visão é a não-somatividade, que é explicada como o entendimento de um sistema não poder ser considerado como a soma de suas partes. Esse princípio definidor implica que se considere o todo, na sua complexidade e organização, em detrimento de suas partes. A complexidade sistêmica não pode ser

explicada a partir da soma de seus elementos. Contudo, qualquer mudança nas relações entre as partes constituintes de um sistema implica uma mudança no funcionamento do todo.

Na nossa prática em educação escolar, estamos sempre considerando a importância em conscientizar e sensibilizar todos os participantes da instituição escolar ressaltando que o trabalho realizado desde aqueles responsáveis pela portaria até o diretor atingem o todo.

Ao considerar a circularidade como o próximo pressuposto para a construção do conhecimento, numa visão sistêmica, compreendemos que a interação entre os componentes de um sistema manifesta-se como uma seqüência circular, de modo que a relação entre quaisquer de seus elementos é de ida e volta. . A partir do pressuposto de causalidade circular, a ordem dos fatores não altera o produto, um todo não possui começo nem fim. Então retomando o exemplo dado para a não-somatividade, vemos que também será conveniente para o pressuposto da circularidade. As partes unidas de um sistema estão em relação circular, num circuito de retroalimentação: cada pessoa da instituição escolar afeta e é afetada pelo comportamento de outra pessoa e do contexto em que está inserido, isso também poderá ser estendido ao contexto familiar.

Dando continuidade à apresentação dos pressupostos, o que apresentamos agora é a objetividade entre parênteses, explicada como sendo , tudo que é visto, é sempre visto por alguém. Então não existe uma verdade única. Ela pode ser construída e desconstruída pelo grupo de observadores, pela família, criando-se espaços consensuais de inter-subjetividade. Nesse pressuposto defendemos o espaço conversacional porque poderemos ter várias subjetividades constituindo-se na intersubjetividade do grupo que estará conversando.

Um outro pressuposto apresentado é o padrão de relação e que também deverá ser visto no espaço conversacional, porque é entendido como sendo uma forma de se relacionar, de interagir com as pessoas, com o mundo, que se modifica permanentemente na medida em que suas idéias, crenças, valores vão se transformando como resultado de intercâmbios dialógicos.

Com o uso de perguntas circulares e reflexivas os fatos se interligam e os membros do sistema, ampliando a capacidade de refletir sobre si, sobre os outros,

sobre o presente, o passado e o futuro. Por exemplo: o que significa essa palavra para cada um de vocês?

Vemos na nossa prática diversas situações do contexto escolar que acabam trazendo para conversas e reflexões sob a forma de agir de pais e professores frente a uma determinada situação junto aos filhos/alunos que temos nas perguntas circulares e reflexivas uma “poderosa ferramenta” a ser considerada, porque levará os participantes à reflexão.

Ainda se considerarmos a mesma situação anterior, teremos nesse último pressuposto escolhido que é a releitura ou redefinição, como possibilidades de mudanças de significados por ser possível ver o problema de um jeito mais possível de trabalhar, portanto, a postura dos pais e dos professores frente às questões educativas, levando em consideração as regras e valores que permeiam as interações necessárias nos processos de ensino/aprendizagem de seus filhos/alunos, poderão contar a mesma história com marcações diferentes.

Apresentados os pressupostos retomamos Macedo (2001), que nos propõe entender o indivíduo num contexto amplo em suas interações que tanto a família quanto a escola têm que considerar de modo diverso.

Para tanto, precisamos pensar complexamente, precisamos passar a acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o objeto em contexto.

Trabalhar com o objeto em contexto, segundo Vasconcellos (2006), significa reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema.

Ratifica Morin (2002) quando afirma que um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto, assim, o autor faz uma dedução de que é primordial aprender a contextualizar, a globalizar, isto é saber situar um conhecimento num conjunto organizado.

Assim, acreditamos que então o surgimento de um novo paradigma sistêmico nada mais é do que a consequência do que temos visto sobre a compreensão reflexão e estudos dos novos fenômenos do contexto.

### 3.4 PIAGET E O CONSTRUTIVISMO

Falar de construtivismo sem citar Piaget seria como desconsiderar a epistemologia. Jean Piaget (1974) foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar cientificamente como o conhecimento era formado na mente de um pesquisador, tomando aqui a palavra pesquisador o seu sentido mais amplo, uma vez que seus estudos iniciaram-se com a apreciação de bebês. Piaget observou como um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente o mundo que o cerca indo até a idade de adolescente, onde já temos o início de operações de raciocínio mais complexas.

Do fruto de suas observações, posteriormente sistematizadas com uma metodologia de análise, denominada o Método Clínico, Piaget estabeleceu as bases de sua teoria, a qual chamou de Epistemologia Genética. Esta fundamentação está muito bem descrita em um de seus livros mais famosos, O Nascimento da Inteligência na Criança (1982), no qual ele escreve que "as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pela atividade do sujeito, mas por um estado diferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas". Piaget define três conceitos fundamentais para sua teoria:

- interação
- assimilação
- acomodação

A Epistemologia Genética é uma fusão das teorias existentes, pois Piaget não acredita que todo o conhecimento seja, a priori, inerente ao próprio sujeito (apriorismo), nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca (empirismo); de acordo com suas teorias, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado na interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito - S como de sua relação com o objeto - O, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas.

A relação entre estas duas partes S - O se dá em um processo de dupla face, por ele denominado de adaptação, o qual é subdividido em dois momentos: a assimilação e a acomodação. Por assimilação entende-se as ações que o indivíduo irá tomar para poder internalizar o objeto, interpretando-o de forma a poder encaixá-lo nas suas estruturas cognitivas. A acomodação é o momento em que o sujeito altera suas estruturas cognitivas para melhor compreender o objeto que o perturba. Destas sucessivas e permanentes relações entre assimilação e acomodação ( não necessariamente nesta ordem) o indivíduo vai "adaptando-se" ao meio externo ao superar um interminável processo de desenvolvimento cognitivo. Por ser um processo permanente, e estar sempre em desenvolvimento, esta teoria foi denominada de "Construtivismo", dando-se a idéia de que novos níveis de conhecimento estão sendo indefinidamente construídos nas interações entre o sujeito e o meio.

O Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

A idéia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos, agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada

É importante salientar-se o fato de que, apesar de a Epistemologia Genética ser uma teoria que analisa o comportamento psicológico humano, área normalmente de estudo da Psicologia, e analisa estes aspectos relacionados ao aprendizado, área normalmente de estudo da Pedagogia, Piaget não era psicólogo, nem tampouco pedagogo, era biólogo. Seu interesse, ao desenvolver sua teoria, era dar uma fundamentação teórica, baseada em uma investigação científica, à forma de como se "constrói" o conhecimento no ser humano. Aí que reside o grande mérito de seus trabalhos, ou seja, apresentar a primeira explicação científica para a maneira como o homem passa pela transformação de um ser que não consegue distinguir-se cognitivamente do mundo que o cerca, até um outro ser que consegue realizar equações complexas que o permitem viajar a outros planetas.

É obvio que as teorias de Piaget (2001) possuem aplicação em inúmeros campos de pesquisa, inclusive na pedagogia, mas é fundamental entender-se que este não era seu propósito. A Epistemologia Genética e o Construtivismo não são uma nova metodologia pedagógica, podem até ser "um subsídio fundamental para o aperfeiçoamento das técnicas pedagógicas", mas reduzir o Construtivismo a esta única dimensão é empobrecê-lo por demais, pois seus horizontes e aplicações são muito mais amplos, "Construtivismo, é esta forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. É, por conseqüência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais".

Temos como pressuposto básico da teoria de Piaget, "o interacionismo", entendido como a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que interferem no seu desenvolvimento.

Podemos exemplificar o interacionismo por meio da representação da criança, ou do próprio aluno, que é concebida como um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Essa interação com o ambiente faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar.

O eixo central, portanto, é a interação organismo-meio e essa interação acontece por dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida. O segundo pressuposto é a adaptação, definida por Piaget (2001), como o próprio desenvolvimento da inteligência, que ocorre com a assimilação e acomodação. Segundo Piaget (2001) os esquemas de assimilação vão se modificando, configurando os estágios de desenvolvimento.

Considera, ainda, que o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de auto regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).



### 3.4.1 A Autonomia de Piaget

Um outro aspecto relativo ao desenvolvimento da criança é a autonomia, questão discutida com muito cuidado por Piaget (1993). Para ele a autonomia não está relacionada com isolamento (capacidade de aprender sozinho e respeito ao ritmo próprio - escola comportamentalista), na verdade entende Piaget que o florescer do pensamento autônomo e lógico operatório é paralelo ao surgimento da capacidade de estabelecer relações cooperativas. Quando os agrupamentos operatórios surgem com as articulações das intuições, a criança torna-se cada vez mais apta a agir cooperativamente.

No entender de Piaget ser autônomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo.

Jean Piaget (1993) caracterizava "autonomia como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco".

Para Piaget (1977), a constituição do princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. No início, a inteligência está calcada em atividades motoras, centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo. É a consciência centrada no eu, nessa fase a criança joga consigo mesma e não precisa compartilhar com o outro. É o estado de anomia. A consciência dorme, diz Piaget, ou é o indivíduo da não consciência. No desenvolvimento e na complexificação das ações, o indivíduo reconhece a existência do outro e passa a reconhecer a necessidade de regras, de hierarquia, de autoridade. O controle está centrado no outro. O indivíduo desloca o eixo de suas relações de si para o outro, numa relação unilateral, no sentido então da heteronomia. A verdade e a decisão estão centradas no outro, no adulto. Neste caso a regra é exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada, a consciência é tomada emprestada do outro. Toda consciência da obrigação ou do caráter necessário de uma regra supõe um sentimento de respeito à autoridade do outro. Na autonomia, as leis e as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social pela autodeterminação. Para Piaget (1977) não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo,

o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo.

A falta de consciência do eu e a consciência centrada na autoridade do outro impossibilitam a cooperação, em relação ao comum pois este não existe. A consciência centrada no outro anula a ação do indivíduo como sujeito. O indivíduo submete-se às regras, e pratica-as em função do outro. Segundo Piaget (1978) este estágio pode representar a passagem para o nível da cooperação.

Como afirma Kamii (1991), seguidora de Piaget, "a essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente" (Kamii C. A criança e o número. Campinas: Papirus).

Kamii (1991) também coloca a autonomia em uma perspectiva de vida em grupo. Para ela, a autonomia significa o indivíduo ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado pelos outros. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista.

Como a problemática do trabalho permeia a questão educacional, destacamos a educação na visão Piagetiana e como esse autor entende o posicionamento da escola no desenvolvimento de seus alunos.

Então, a educação na visão de Piaget (1977) tem como principais objetivos, a formação de homens "criativos, inventivos e descobridores", de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia e que deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório- motor até o operatório abstrato. Já a escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca, e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca.

Segundo Piaget (1977), o aluno é aquele que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de bondade.

Esclarecemos que quando falamos em sujeito ativo, não estamos falando de alguém que faz muitas coisas, nem ao menos de alguém que tem uma atividade observável. O sujeito ativo de que falamos é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, etc... em uma ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu grau de desenvolvimento).

Para exemplificar concretamente a idéia de sujeito ativo, imagine alguém que esteja realizando algo materialmente, porém seguindo um modelo dado por outro, para ser copiado, não é habitualmente um sujeito intelectualmente ativo.

Devemos lembrar que Piaget não propõe um método de ensino, mas, ao contrário, elabora uma teoria do conhecimento e desenvolve muitas investigações cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos.

Desse modo, suas pesquisas recebem diversas interpretações que se concretizam em propostas didáticas também diversas.

Ainda considerando as implicações do pensamento piagetiano, nos voltamos agora para a aprendizagem e a partir daí as considerações que podemos elencar no contexto escolar:

- ✓ Os objetivos pedagógicos necessitam estar centrados no aluno, partir das atividades do aluno.
- ✓ Os conteúdos não são concebidos como fins em si mesmos, mas como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural.

- ✓ Privilegiar um método que leve ao descobrimento por parte do aluno, ao invés de receber passivamente através do professor.
- ✓ A aprendizagem é um processo construído internamente e depende do nível de desenvolvimento do sujeito.
- ✓ A aprendizagem é um processo de reorganização cognitiva.
- ✓ Os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.
- ✓ A interação social favorece a aprendizagem.
- ✓ As experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento.

Reconhecemos então que Piaget não aponta respostas sobre o que e como ensinar, mas permite compreender como a criança e o adolescente aprendem, fornecendo um referencial para a identificação das possibilidades e limitações de crianças e adolescentes. Desta maneira, oferece ao professor uma atitude de respeito às condições intelectuais do aluno e um modo de interpretar suas condutas verbais e não verbais para poder trabalhar melhor com elas.

### **3.4.2 Piaget e Vygotsky**

Um dos pontos divergentes entre Piaget e Vygotsky parece estar basicamente centrado na concepção de desenvolvimento. A teoria piagetiana considera-o em sua forma retrospectiva, isto é, o nível mental atingido determina o que o sujeito pode fazer. A teoria Vygotskyana, considera-o na dimensão prospectiva, ou seja, enfatiza que o processo em formação pode ser concluído por meio da ajuda oferecida ao sujeito na realização de uma tarefa.

Enquanto Piaget não aceita em suas provas "ajudas externas", por considerá-las inviáveis para detectar e possibilitar a evolução mental do sujeito, Vygotsky não só as aceita como as considera fundamentais para o processo evolutivo.

Se em Piaget deve-se levar em conta o desenvolvimento como um limite para adequar o tipo de conteúdo de ensino a um nível evolutivo do aluno, em Vygotsky o que tem que ser estabelecido é uma seqüência que permita o progresso de forma adequada, impulsionando ao longo de novas aquisições, sem esperar a maturação "mecânica" e com isso evitando que possa pressupor dificuldades para prosperar por não gerar um desequilíbrio adequado. É desta concepção que Vygotsky afirma que a aprendizagem vai à frente do desenvolvimento.

Assim, para Vygotsky, as potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir do contato com uma pessoa mais experiente e com o quadro histórico-cultural, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, ou de que este convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num processo dialético contínuo.

Como para ele a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel essencial na construção desse ser; ela deveria dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim, para etapas ainda não alcançadas pelos alunos, funcionando como incentivadora de novas conquistas, do desenvolvimento potencial do aluno.

### **3.4.3 Do construtivismo ao construtivismo social**

Apoiando-nos na proposição de Grandesso (2000), podemos considerar o construtivismo e o construcionismo social como epistemologias contemporâneas, que propõem uma visão da pessoa humana, do conhecimento por ela construído, assim como das suas distintas práticas.

Segundo Grandesso (2000) o construtivismo visto como uma posição epistemológica distinta, emergiu como uma alternativa para os problemas e dificuldades derivados das explicações empiristas e racionalistas do conhecimento que postulavam a separação entre sujeito cognoscente e o objeto conhecido.

Tem como principal característica a interdependência entre observador e universo observado. Propoe uma teoria do conhecimento ativo, de acordo com o qual sujeito conhecedor e objeto conhecido, são intimamente inseparáveis. Assim, o conhecimento não é passivamente recebido nem pelos sentidos nem pela comunicação, sendo ativamente construído pelo sujeito cognoscente.

Dessa forma o significado é um produto da atividade humana, e não uma característica inata da mente ou propriedade inerente dos objetos ou eventos do mundo. Bem como o conhecimento, descartando a possibilidade de descobrir uma realidade ontológica objetiva, tem como função organizar o mundo experiencial do sujeito.

Por sua vez, o construtivismo social fundamenta-se em um modelo sociocultural da mente originado nos processos entre pessoas e não nas mentes individuais. Conceituando-se que o desenvolvimento do funcionamento mental decorre da internalização das atividades externamente desenvolvidas em interações sociais.

Existe uma diferença teórica entre o construcionismo social e o construtivismo, enquanto os construcionistas postulam um mundo mental, teorizando sua relação com o mundo externo, os construtivistas priorizam o processo social do qual entendem decorrer o conhecimento em nível da mente individual.

Apresentaremos somente os autores que consideram as posições convergentes ou concordantes, quando comparamos o construtivismo e o construcionismo social, uma vez que são também as posições defendidas na problemática deste trabalho.

Para Grandesso (2000), tomando como referência a origem dos significados, o construtivismo e o construcionismo social são concordantes. Ambas teorias defendem que os significados originam no processo que ocorre entre as pessoas e não dentro delas. Entre outros teóricos, Mascolo (1994), Anderson & Goolishian (1998) e Gergen (1994) in Grandesso (2000) afirmam não ter sentido buscar a fonte dos significados, quer dentro das pessoas, quer dentro dos contextos sociais.

São palavras da autora:

“O homem, no enfoque construtivista, é um indivíduo autônomo, governado pela sua organização estrutural, seu sistema nervoso, seus constructos e sistemas de crenças, seus significados constituídos no convívio com os outros. Assim

organizado, esse homem, ao descrever seu mundo, o constroi” (Grandesso; 2000, p. 71). Da mesma forma Shotter (1994) in Grandesso (2000), defende uma posição construcionista social a qual agrega o efeito dialógico da conversação ao considerar que o mundo interno não se apresenta como um reflexo de processos inerentes à psique individual, mas é desenvolvido na ação conjunta, entre meio externo e interno, caracterizado como um processo social e linguístico.

Portanto, tanto o construtivismo como o construcionismo social postulam a natureza interpessoal da construção de significados.

Quando vamos explicar as distintas correntes de pensamento que pretenderam dar uma resposta ao problema do conhecimento, quer do ponto de vista epistemológico quanto do ontológico, de acordo como conhecemos, encontramos suas raízes na profundidade da história das idéias. Historicamente, estamos remontando então ao período pré-socrático onde encontramos respostas em concordância com as que os construtivistas, milênios depois, vieram propor.

Também o construcionismo social tem suas raízes nos debates de longa data, entre as escolas de pensamento empirista e racionalista (Gergen 1985) in Grandesso (2000). Segundo este autor se quisermos buscar as raízes do construcionismo remontaríamos, na sua opinião, às raízes da crítica ideológica de Hegel ou à influência de Condillac ou dos ideólogos franceses sobre a visão linguística do conhecimento.

Contudo o que se pretende é ir além do dualismo colocado por essas escolas, entendendo o conhecimento como construído no intercâmbio social, tendo como ênfase a construção do significado.

Para o construcionismo social, as idéias, as recordações e os conceitos surgem no intercâmbio social, expressando-se na linguagem e no diálogo. O ato mesmo de conhecer é um ato de languagear (Anderson, 1999) in Gradesso (2000).

Nos dizeres de Ibañez (1992) in Grandesso (2000, p. 80) o construtivismo social apresenta-se como uma postura fortemente des-reificante, des-naturalizante e des-essencialista, que radicaliza ao máximo tanto a natureza social de nosso mundo, como a historicidade de nossas práticas e de nossa existência.

O conhecimento de si mesmo ou do mundo exterior só pode se desenvolver nos espaços interpessoais do mundo comum (Gergen, 1985, 1994; Anderson, 1997;

Shotter,1994; Fried Shnitman & Fuks, 1994), in Grandesso (2000) nos contextos compartilhados na linguagem e na cultura.

Apoiamos-nos em Shotter (1994) in Grandesso (2000) por propor um construcionismo social mais prático do que teórico, caracterizando-o como dialógico ou responsivo-retórico tendo como postulado que o nosso mundo interno, pensamentos, sentimentos, intenções, são criados nos atos da fala, desenvolvido na ação conjunta com os outros.

Mais do que atuar segundo qualquer plano interior, as pessoas agem dentro de possibilidades ou oportunidades co-contruídas que caracterizam sua situação social. Para Grandesso (2000) o conceito de ação conjunta acaba afetando os resultados das ações das pessoas, tornando-as como se fossem independentes dos seus desejos e intenções, como se não pertencessem a ninguém, como se não tivessem uma autoria. O conhecimento não é alguma coisa que as pessoas possuem em algum lugar de suas cabeças, mas algo que fazem juntas. Linguagens são, essencialmente, atividades compartilhadas. Gergen, in Grandesso (1985, p. 270).

Daremos grande ênfase às idéias construcionistas por serem elas trabalhadas sobre a construção do significado pelas pessoas em interação e ainda por considerar o conhecimento como uma função de interpretação social de uma comunidade linguística.

Existem autores que fazem críticas ao construcionismo Gergen (1985) as responde reconhecendo como uma das teorias que mais lhe são compatíveis a teoria relacional, que explica a ação humana para além do indivíduo singular, no processo de relacionamento.

Grandesso (2000) complementa explicando que o construcionismo social defendido por Gerger apresenta uma consistência interna, de tal forma que as respostas às críticas acabaram fortalecendo sua posição como defensora do construcionismo. Mas também se alia a Maturana (1997) que diz ser o social o meio em que os indivíduos se realizam como indivíduos e que em sentido estrito, não há contradição entre o individual e o social porque são mutuamente generativos “se é indivíduo na medida em que se é social, e o social surge na medida em que seus componentes são individuais”



No início da década de 80 com as idéias de von Foerster ao defender que o observador e observado são inseparáveis, e de Maturana e Varela, ao afirmarem que a percepção visual nasce da intersecção entre o que nos é oferecido e nosso próprio sistema nervoso e o que vemos não existe como tal, mas é resultado da atividade interna que o mundo exterior deflagra dentro de nós, conclui-se que a validação de uma pesquisa científica não precisa do mundo objetivo para funcionar, isso porque para o pesquisador um mundo não é composto por objetos, mas por uma comunidade de observadores, cujas declarações venham a compor um sistema coerente. Esta é a definição dos conceitos sobre a “objetividade entre parênteses”, que na concretude da prática irá surgir o Construtivismo.

O pressuposto do Construtivismo é que os indivíduos reagem a um mundo não tal como ele é na sua objetividade, mas ao mundo conforme ele é percebido, sendo assim, todo o conhecimento torna-se auto-referente. É impossível referirmo-nos a uma situação da qual participamos sem que nossas descrições sejam influenciadas por nossas experiências e da maneira como foram vividas.

Fica evidente nessa afirmação a questão da auto-referência de qualquer observação ou pesquisa, o que está sendo assumido, portanto, é que qualquer observador inclui a si mesmo nas análises que faz. Conforme Epítetus “os homens não são movidos pelas coisas, mas pela visão que fazem delas”. (in Grandesso, 2000).

É aqui que se estabelece a inter-relação e interdependência do observador com o observado. Ao se observar algo é claro que o observador vai estar “colocando” conteúdos seus. Portanto, convém notar que este pressuposto acaba enfatizando o individualismo.

Novamente trazendo a teoria para a prática vivencial escolar, deixamos aqui uma reflexão e, ao mesmo tempo, um questionamento a respeito do construtivismo, quando praticado no contexto escolar. Essa realidade é apresentada pelo fato de que temos visto posições individualistas, tanto por parte dos pais como dos professores que, aparecendo como “donos da verdade” e que poderão dificultar avanços, até mesmo no espaço conversacional. Tomando por base o construcionismo social, podemos alavancar o construtivismo em suas limitações que favorecem o individualismo. Então nos apoiamos em Gergen para alavancar o construtivismo no construcionismo social.

A seus olhos, tanto os significados como o sentido do self e as emoções tem sua origem em um contexto intrinsecamente relacional, não apenas o “eu” e o “tu” não se manifestam senão nos diálogos permitidos pelas relações humanas, como também a própria identidade é produzida pelas narrativas que têm origem em trocas comuns; tais narrativas dizem respeito, na verdade, muito mais a relações sociais do que as escolhas individuais” . (GERGEN IN ELKAIN, MONY; 1998, p.228)

O Construcionismo Social coloca que, os critérios para identificar eventos no mundo não são objetivos, mas circunscritos por uma cultura histórica ou contexto social. Assim sendo, não se postula uma base objetiva para o conhecimento convencional, pois, o mundo é compreendido em termos de artefatos sociais, historicamente situados, e produtos do intercâmbio entre pessoas. Assim, longe de ser ditado pelas forças da natureza, o processo de compreender resulta de uma ação cooperativa de pessoas em interação. É assim que se pode compreender as mudanças nos significados sobre o indivíduo e os relacionamentos ao longo do tempo, bem como de uma cultura para outra.

Neste sentido, a comunicação, as negociações são fundamentais, manutenções ou mudança de uma interpretação não depende da sua validação por meio da observação, dos procedimentos ou da metodologia, mas do questionamento de sua comunidade lingüística. As comunidades desenvolvem o seu consenso sobre uma suposta natureza das coisas por meio da negociação contínua de práticas rituais e da socialização dos novos usuários dessas práticas.

O conhecimento, então, de acordo com essa epistemologia construcionista, é considerado como uma interpretação lingüística, manifesta na forma de proposições, que constituem as práticas sociais. Gergen (1994) in Grandesso (2000) afirma: o conhecimento não é alguma coisa que as pessoas possuem em algum lugar de suas cabeças, mas algo que fazem juntas. Linguagens são, essencialmente, atividades compartilhadas.

Pode-se então dizer que o Construcionismo Social foi um pouco mais além, evoluiu, ampliou a idéia, do Construtivismo, levando em conta o social, as relações sociais, o intercâmbio social.

Consideramos que o limite entre estes dois pressupostos é muito pequeno, na medida em que o individual e o social são interdependentes e um não se constitui sem o outro. “Se é indivíduo na medida em que se é social, e o social surge na medida em que seus componentes são indivíduos”. (Grandesso; 2000, p.160).

Considerando todos os apontamentos teóricos e exemplos práticos dados até então nesse capítulo, acreditamos que dissertar sobre as questões que envolvem a educação escolar dos filhos/alunos implica em considerar as inter-relações envolvidas nessa realidade, assim como para compreendermos a construção dos significados numa proposta conversacional, precisamos levar em consideração as diferentes visões que poderão ser dadas a um determinado fenômeno, ou seja as diferentes formas de entender os sistemas família e escola interagindo como partes de um mesmo todo.

Iluminados por Pascal que afirmou: “eu considero impossível conhecer o todo se não conheço particularmente as partes como conhecer as partes se não conheço o todo”.

A dificuldade, apontada por Pascal em conceber o problema da relação entre o todo e a parte está em considerar que todas as coisas estavam ligadas umas às outras, que era impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer as partes que o compoem . Assim, Morin (2002) tem como resposta à problemática de Pascal uma reforma do pensamento que instituiria o princípio da religação, ao reaproximar o que até então era concebido de forma disjunta e, às vezes, repulsiva.

A religação, segundo Morin (2002) implica num problema de reaprendizagem do pensamento, visto sob três princípios:

- O circuito recursivo ou autoprodutivo que rompe com a causalidade linear. Pode ser entendido a partir do exemplo de que nós mesmos somos os efeitos e os produtos de um processo de reprodução. Mas somos também seus produtores. Sendo a sociedade produto das interações entre os indivíduos que a compoem, desta sociedade emergem qualidades como a língua ou a cultura que retroagem sobre os produtos, produzindo indivíduos humanos e é assim que a causalidade passa então a ser representada por uma espiral, não sendo mais linear.

- A dialógica é o segundo princípio, explicada por Morin ao afirmar que é preciso, em certos casos, juntar princípios, idéias e noções que parecem opor-se uns aos outros. Esta idéia absolutamente paradoxal se esclarece hoje quando citamos a reiteração de Pascal ao afirmar que “o contrário de uma verdade não é um erro, mas sim uma verdade contrária”.

- O terceiro princípio, Morin o denominou hologramático, explica que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. Compara esse princípio à totalidade de nosso patrimônio genético estar contida no interior de cada célula do corpo ou ainda à sociedade, entendida como um todo, também se encontrar presente em nosso próprio interior, porque somos portadores de sua linguagem e de sua cultura.

Aliamo-nos às idéias de Morin por acreditar que para compreendermos os valores educacionais vigentes nos discursos e nas práticas educacionais, assim como a compreensão da tarefa educacional por parte dos pais e dos professores, faz-se necessário a visão do todo, sem deixar de conhecer as partes que o compõe, bem como a compreensão de que vivemos num mundo de transformações, não certas, que afetam todos os aspectos da nossa vida.

Assim, buscamos no pensamento sistêmico novo-paradigmático embasada teoricamente por Vasconcellos (2006) e na complexidade de Morin (1991) a compreensão da educação escolar, a partir das práticas educativas numa interface relacional, considerando a diversidade para nos possibilitar integrá-la e compreendê-la.

### 3.5 FAMÍLIA

No momento em que nasce uma criança, nasce também uma família. Assim começa a ser formada a estrutura familiar, que consiste num conjunto de exigências e desempenho de funções organizadas, com um padrão de funcionamento interacional, que permeia as relações entre os membros de um sistema familiar. (MUNHOZ, 2001, p14).

A obra do historiador Philippe Áries (1978) buscou definir a “descoberta da infância” por meio das características da família medieval e suas modificações, até chegar à família moderna.

Áries mostrava que as crianças nos primórdios de sua “descoberta”, ainda eram entendidas como adultos em miniatura ou então como bibelôs, nos contextos sociais, culturais e econômicos dos períodos históricos estudados, poderíamos dizer que, guardadas as proporções destas análises, na atualidade nossas crianças

continuam, como antes, sendo um simulacro dos adultos e, muitas vezes, objetos de exibição.

É oportuno considerar que, a partir da conquista da autonomia cidadã pelas mulheres, após ter seus direitos negados por séculos, houve uma transformação no núcleo familiar. Este deixa gradualmente seu aspecto vitoriano de família nuclear para assumir uma variedade crescente de alternativas, inclusive de famílias monoparentais e homossexuais. O papel de provedor do pai passou por alterações, uma vez que as mães também começaram a contribuir para o sustento da família. Nessa perspectiva, uma outra circunstância que se universaliza, não só em nosso país, mas em todo o mundo, é a da ausência crescente da figura paterna permanente. Há uma alternância de pais substitutos, ou as crianças pequenas passam a depender, quase que exclusivamente, de um universo feminino, tanto nas famílias, como nas escolas de educação infantil e ensino fundamental I, onde ainda são raros professores do gênero masculino.

De acordo com Minuchin (1980):

Em face de todas estas mudanças, o homem ainda se mantém fiel a um conjunto de valores, que pertence a uma sociedade diferente, uma sociedade em que as fronteiras entre a família e o extrafamiliar eram nitidamente delineadas(...) O mundo Ocidental está num estado de transição e a família, que sempre deve se acomodar à sociedade, está mudando com ele. A principal tarefa psicossocial da família- apoiar seus membros- se tornou mais importante do que nunca". (MINUCHIN; 1980 p. 53).

A vida em família nos contextos urbanos brasileiros passou a exigir cada vez mais uma disciplina estrita, seja nas famílias de renda baixa ou média, impondo longas horas de trabalho aos pais e responsáveis, que, ausentes dos lares, nem sempre dispõem de outros adultos para cuidar das crianças pequenas, educando-as e atendendo-as.

É de conhecimento por estudos e pesquisas que a queixa dos professores sobre o acompanhamento das famílias junto à vida escolar do aluno tem revelado números significativos que demonstram o quanto os professores têm por representação ainda uma família nos moldes tradicionais. Na opinião da população pesquisada de professores, o modelo de família tradicional é o adequado para o desenvolvimento escolar do indivíduo.

Podemos estender essa reflexão sobre a idéia que se tem da família se percebermos um registro advindo do senso comum, que promove uma idealização sobre essa instituição.

Como definição idealizada de família encontramos a constituição de seus membros: pai, mãe e os filhos, na função de procriar, cuidar e dar continuidade na formação de outras famílias, num ambiente de harmonia, felicidade e fraternidade. Caberá também à família transmitir valores sociais, culturais, religiosos e educacionais.

Essa definição idealizada apresenta a família que se imagina, tendo como modelo social não a sua família de origem ou a nuclear, mas aquela que é desejável, distanciando-se muitas vezes da realidade.

No entanto essas considerações de família idealizada devem ser observadas, uma vez que representam a intenção do sujeito que a concebe dessa forma.

Acreditamos que as constatações de família idealizada acontece, porque a encontramos como representante da cultura da criança, e a aprendizagem das respostas sociais no lar representando um instrumento importante para a aquisição do seu papel na sociedade. Por isso se diz que os membros da família fornecem os reforços para aprendizagem social.

Estudos recentes sobre crianças muito pequenas mostraram que as origens e o desenvolvimento do pensamento e significado que dá às pessoas e objetos, dependem das interrelações sociais. Como a criança não chega ao mundo primariamente preparada para se relacionar com outros: com sua mãe, seus pais e com todos os que a esperam e se interessam por ela, os pensamentos e significados atribuídos ao que ocorre em seu entorno serão construídos nas interações que vivencia.

Cada família é um grupo distinto que tem uma configuração única. Também possui uma cultura que se expressa em todo um conjunto de características-tais como crenças, valores morais, princípios religiosos e políticos, padrões de relação afetiva, códigos de comunicação e outros. Com base nesses aspectos que se formaliza um padrão de interação entre os membros familiares e estabelecem a conexão com os outros é a comunicação social.

Dentre as várias justificativas que poderemos dar à importância dessa primeira Instituição-Família, da qual geralmente todo ser humano participa, destacamos a força de influência desse primeiro grupo de que fazemos parte.

Tem o importante papel de aglutinar um grande centro de forças, tais como o exercício das ligações afetivas; a convivência entre homem e mulher; o vínculo entre pais e filhos; as heranças de gerações anteriores, que definem padrões, regras, crenças; a organização econômica e a configuração de uma cultura familiar.

Como o enfoque do nosso trabalho é investigar aquilo que a família pensa, diz e age a respeito da escola de seus filhos, um fato que precisamos levar em consideração refere-se às novas configurações familiares que adentram o contexto escolar.

Tenho na minha vivência de coordenadora pedagógica de instituição particular de ensino uma realidade que aponta que em cada dez alunos, temos três com pais separados, disso resulta uma parte que, fazendo novos consórcios formam outras famílias. Situações também de filhos criados, por pais singulares, somente pelas mães ou pelos pais, outras vezes pelos avós.

Este cenário atual que muitas escolas apresentam em relação à essas novas realidades de formação familiar do aluno, tem feito com que os profissionais da educação atendam aprendizes que chegam à escola com comportamentos que derivam de uma formação familiar muito diferente daquela à qual eles esperam. Fato confirmado por meio de pesquisa já citada anteriormente demonstrando o parecer de professores que idealizam alunos como se tivessem famílias burguesas, que apresentavam a tradicional representação de família.

Então vemos hoje que muitas funções que eram da família estão sendo divididas com a escola e essa divisão gera cobrança de ambos os lados: tanto da escola que espera um respaldo da família; quanto da família que, espera da escola o auxílio para cuidar dos filhos.

Referindo-se ainda à escola privada de classe média notamos que a escola ainda mantém a imagem de uma família presente e acolhedora, mas principalmente esse fato ocorre em virtude das exigências sociais variadas, especialmente econômicas que atraíram mães e pais para o mercado de trabalho causando a lacuna que não é bem aceita pela escola. A família por sua vez sentindo o vazio de sua presença no acompanhamento dos filhos se volta a exigir das escolas para que

preenchem esses vazios. Surge aí um grande conflito: os pais desejam, têm interesse e se sentem responsáveis pelo acompanhamento de seus filhos, por isso quando delegam para a escola, exigem dos professores, assistentes e coordenadores que o façam de maneira exemplar, como se eles mesmos estivessem fazendo.

A falta da presença familiar é algo preocupante e vem sendo observada entre crianças que crescem e se desenvolvem com pouca influência do contato familiar, isso pode ser derivado da entrada precoce da criança na escola e, muitas vezes, por permanecer os dois períodos (manhã e tarde) neste espaço coletivo.

Temos vivenciado esse fato nas escolas que acabam ampliando suas jornadas de permanência da criança e oferecendo cada vez mais serviços que buscam a motivação e satisfação do aluno que precisa estar período integral na escola.

Por outro lado, Fonseca (2007) nos alerta ao afirmar que os pais são os primeiros educadores da criança e primeiros mediatizadores da sua aprendizagem e têm uma influência crucial no desenvolvimento global dos seus filhos. Mesmo assim, fica a preocupação deste cenário atual de muitas escolas de classe média alta: crianças sem a presença da família, mas o tempo todo na escola.

Acreditamos também ser importante apresentar o outro lado desse cenário, que em circunstâncias mais favoráveis, pode ter vários aspectos positivos, como o aumento das possibilidades de que as crianças tornem-se mais autônomas, responsáveis e solidárias por terem de conviver em diferentes contextos sociais e culturais, com outras crianças e adultos, surge a influência da mídia audiovisual e, mais recentemente, digital.

É fato que o poder de atração das imagens em movimento, dos efeitos sonoros e visuais e da suspensão da realidade fascina as crianças desde bem pequenas, fazendo com que convivam com outras formas de afetos e satisfação, mesmo que virtual, de desejos e necessidades.

Em conseqüência desse contexto, mídia audiovisual e digital, vemos um retrato cultural cada vez mais atraente pela interatividade que proporciona.

Temos assim na contemporaneidade, os processos afetivos, sociais, cognitivo-lingüísticos e motores passando por novas alternativas de mobilização,



que acabam por influenciar sobre a constituição das identidades infantis e de seus conhecimentos e valores.

As considerações feitas até então, apoiadas pelos teóricos que estão sendo abordados nesse trabalho, são confirmadas na realidade apresentada no dia-a-dia de convivência escolar.

Passando agora para efetivamente o assunto escola, pretendemos continuar tendo como base de sustentação para o que será abordado o que vivenciamos no espaço escolar.

### 3.6 ESCOLA

A história da escola sempre foi contada como a história do progresso, como se fosse a resolução de quase todos os problemas sociais.

Ortega y Gasset, in Serbino (1994) alertaram quanto ao erro desta análise em que se supõe que as nações são grandes porque sua escola é boa. Todavia afirma que certamente não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se da sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de outros fatores que implicam na valorização de uma nação.

A Escola apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por desempenhar ao lado de outras a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e de valores morais, a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se de modelos e de valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social.

É fato que dissertar sobre a escola, rapidamente traremos à discussão o assunto sobre o educar e, na sequência a reflexão do papel de educador presente no ser humano.

Ao refletirmos sobre essas questões estamos nos apoiando em Gramsci quando afirma que todo ser humano é um educador. Podemos entender a afirmação do autor a partir da idéia de que todos temos em mente um projeto ideal de vida para nós e nossos semelhantes no mesmo espaço cultural e social no qual vivemos. Se colocamos em ação os nossos projetos pessoais estamos tentando convencer nossos semelhantes. Esta ação poderá ser considerada como uma ação educativa.

Nossas ações sociais estão sempre carregadas de tentativas de convencimento do outro. Por isso, pode-se dizer que todos são dotados de um certo "educere" (tirar de um lugar para levar a outro). Em relações de convívio próximo nota-se com mais nitidez a intencionalidade "convencedora" entre as pessoas. Mesmo que sejam atos aparentemente mais distantes dos educativos, como os amorosos, são atos de envolvimento, de sedução, e de educação.

Mas, o que há de confuso na afirmação: "todos os homens são educadores"? É que nem todos são educadores profissionais. Alguns se especializam nessa prática, outros não. Aperfeiçoar-se significa estudar, desenvolver atividades cotidianas e científicas, transformar a pedagogia (que pode se chamar "andragogia", educador profissional, etc.).

Comparando a atuação do pedagogo no Brasil e na Europa vemos uma diferença acentuada no que diz respeito à função do pedagogo propriamente dita isso porque na Europa, o pedagogo é muito valorizado, pois é um profissional que organiza as instituições no que elas têm de educativas, para si e para o exterior. Seja uma empresa de vendas, de produção ou de serviços, todas se relacionam com atividades pedagógicas básicas. Já no Brasil as ações do pedagogo ficam quase que exclusivamente as atribuições da instituição escolar.

### **3.6.1 O educador é um profissional da interdisciplinaridade**

Por interdisciplinaridade entendemos a capacidade exercida por um educador em detectar filosoficamente problemas da educação e depois dar a eles um tratamento a partir do ponto de vista de múltiplas ciências. Erroneamente temos

visto discussões e ações em algumas questões da educação que em nome da interdisciplinaridade não passam de um emaranhado de boas intenções misturadas a falsos problemas, ausência de profundidade, falta de rigor, além da perda de identidade epistemológica das ciências envolvidas. O resultado dessas investigações e práticas é um atraso no que diz respeito ao entendimento do ato educativo.

Almeida (2001) acredita que as diferentes ciências podem contribuir para esclarecer os problemas da educação, defende sua idéia por meio da constatação de que o educador, devido à sua rápida e má formação, passa superficialmente pelas áreas de conflito e de afinação com as ciências da política, da economia, da biologia, da matemática, da psicologia e transforma tudo em questão de vocação, dedicação, ou mera vontade política para resolver esses conflitos. Amplia ainda sua crítica à formação do pedagogo ao exemplificar a saída histórica dada pelos educadores por ter sempre uma flutuação da consciência pedagógica que ora explica tudo pela psicologia, ora pela sociologia, ora pela história, ficando sempre o cerne do pedagógico descoberto ou desfocado.

Essa explicação do autor pode ser entendida no contexto escolar quando, por exemplo, a escola se vê diante de um caso de aluno com problemas escolares e que comumente insere no encaminhamento que deverá ser dado pelo professor e família, a busca de diagnósticos encontrados em avaliações psicológicas ou de questões familiares, sem deixar no mesmo nível de possibilidades o trabalho pedagógico que está sendo realizado pelo professor .

Assim, nos aliamos às considerações feitas por Almeida que buscam dar ênfase às melhorias na formação do professor e considera a interdisciplinaridade como uma ferramenta que o educador em sua fase inicial deve munir-se por servir de várias ciências para iluminar os problemas com os quais a educação se depara.

Voltando à questão do espaço reconhecidamente social que é a escola, ao estudar sua origem vemos que ela é uma criação social do homem.

Nos primórdios da escola ela não era considerada como uma instituição especializada e delimitada para as tarefas do educar , isso somente aconteceu depois . O meio social, em seu conjunto, era o contexto educativo. Todos os adultos ensinavam a partir da experiência pessoal. Aprendia-se fazendo.

A partir da Idade Média a educação tornou-se produto da Escola. Pessoas especializaram-se na tarefa de transmitir o saber e espaços específicos passaram a ser reservados para essa atividade. Poucos iam à escola, que era destinada às elites e, depois, à burguesia. A cultura da aristocracia e os conhecimentos religiosos eram o material básico a ser transmitido. A escola nessa época era o lugar de aprendizado da guerra, das atividades cavaleirescas, do saber intelectual humanístico ou religioso.

Com as revoluções do século XIX, e o desenvolvimento da industrialização, a escola passou por transformações, sendo a principal delas a tendência à universalização, ou seja, ela deveria atender a todas as crianças da sociedade. A família não podia mais, sozinha, preparar seus filhos para o trabalho e para a vida social. Era preciso entregar essa função a uma instituição que soubesse educar, não mais para a vida privada, do círculo familiar e do trabalho caseiro, mas para o trabalho que se encontrava no âmbito da vida pública, cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família.

Além disso, a Revolução Industrial sofisticou o trabalho com a implantação das máquinas, exigindo do trabalhador o aprendizado da tecnologia. Essa sofisticação do trabalho levou novas funções para a escola, como a de preparar o indivíduo para o trabalho.

A luta pela democratização da escola empreendida pelas classes trabalhadoras, foi outro fator gerador de mudanças. A escola, pressionada, “abriu” suas portas para atender a outras camadas sociais que não somente a burguesia e a aristocracia.

As teorias pedagógicas, ao conceberem a Escola como instituição isolada da sociedade passa a ser pensada, como se o aluno não estivesse imerso nela. Assim pensada, a escola acaba por ensinar um conhecimento distante da realidade social.

Nesta concepção, chega-se, de fato a erguer muros para que a realidade não entre na Escola, enclausuram-se as crianças e os jovens em nome da educação. Assim os conteúdos são ensinados como se nada tivesse que ver com a realidade social: as regras são tomadas como absolutas e naturais; a autoridade na escola é inquestionável, a vida de cada um fica do lado de fora da escola.

No livro-manifesto da Educação Nova, Adolphe Ferrière conta uma das mais célebres histórias da pedagogia: a história sobre O diabo e a Escola.

Conta o pedagogo suíço que um dia, deu o diabo uma saltada à terra e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditavam no bem, homens bons e felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto. E disse consigo: “ A infância é o porvir da raça; começemos, pois, pela infância”. Mas mudar a infância, como?! De repente, teve uma idéia luminosa: criar a escola. E, seguindo o conselho do diabo, criou-se a escola. A criança adora a natureza: encerram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua actividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam à imobilidade. Gosta de palpar objetos: ei-la em contato com idéias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõem-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de motu próprio: é lhe servida já feita. Desejaria servir a sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Queria entusiasmar-se: inventaram-se castigos. Queria servir livremente: ensinou-lhe a obedecer passivamente. O diabo ria pela calada! Durante páginas a fio, Adolphe Ferrière continua o seu requisição contra a invenção diabólica que é a escola. Diz ele que não tardou que o regime desses frutos.

A criança aprendeu a adaptar-se a estas condições artificiais. Dir-se-ia, por um instante, que a escola levava a melhor. O diabo julgava-se vitorioso. Mas, de súbito, a história vira-se do avesso. O diabo calculara mal o negócio: esquecera-se de fechar a escola a sete chaves. “ E viu-se a pequenada fugir para os bosques, trepar as árvores, e até fazer caretas de pretense homem de Deus. Viram-nos a correr à aventura, governarem a vida, tornarem-se fortes, práticos, engenhosos e perseverantes[...] O diabo, então, deixando de rir à socapa, rangeu os dentes, ameaçou com o punho, berrou: Maldita geringonça! e eclipsou-se. E com ele desapareceu a escola, que tão sabiamente imaginara. As palavras finais do pedagogo suíço representam a moral da história, desafiando todos os professores a acabarem com estas gaiolas à moda antiga e a edificarem escola novas.

A história contada por Ferrière nos chama atenção para refletirmos sobre as finalidades da escola que podem ser entendidas como culturais por transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade para que as pessoas possam se aperfeiçoar e cumprir funções sociais importantes. No entanto essas considerações ilustram o lado negativo do cotidiano escolar da escola, ou o que temos encontrado mais contemporaneamente que tem merecido atenção e reflexão sobre os efeitos da escola perante a sociedade atual.

Pode-se verificar no contexto social apresentado pela escola, ou no discurso da sociedade, que o grau de cultura atestado pelo diploma escolar, é tomado como a possibilidade de o indivíduo diplomado ocupar lugares na sociedade. Seguindo esse raciocínio observamos que há contradições sobre o discurso da escola e esta é uma delas: O garoto da favela dificilmente será um advogado, mesmo que consiga frequentar a escola, esta será uma escola diferente daquela escolhida pelo filho do advogado, diríamos então que o grau de cultura adquirido pelo indivíduo decorre do

lugar social ocupado por sua família, ou seja, este lugar social da família define o grau de cultura que seu membro poderá obter.

Um outro problema também está relacionado com a dificuldade demonstrada pela escola que é a de lidar com o saber.

Este saber não se refere somente à dificuldade da escola em fazer o aluno aprender, mas a um conjunto representado por indivíduos, crenças, valores, mitos, objetos, tudo que envolve os saberes que movimentam o processo ensino-aprendizagem.

Munhoz (2003) ressalta que tanto o ato de aprender como o de ensinar são ações que perpassam por muitas questões de ordem objetiva e subjetiva, que se articulam com o significado do que se quer conhecer, conectado aos vínculos internos e externos na relação com o conhecimento.

Ao nos depararmos com as dificuldades de aprendizagem nos referimos à Psicopedagogia como área de estudo que tem dado suas contribuições aos professores e famílias, sobre aqueles alunos que ao longo do processo escolar têm encontrado algumas dificuldades de aprendizagem.

A Psicopedagogia se encontra entre os espaços existentes nas relações com o conhecimento, com o aprender, que dá sentido às interações de uma rede complexa, acreditando que o indivíduo não aprende sozinho e, como consequência, os ensinantes, a família e a escola também aprendem juntos.

Aprender envolve modificação, flexibilidade e adaptação. Como diz o escritor Rubem Alves, “somos tal qual os moluscos, espécimes marinhos de “corpo mole” que possuem carapaça para se proteger”. Nossa “carapaça” é a capacidade individual de adaptação e modificação do ambiente, pois nosso meio não está alinhado às nossas características e necessidades, como ocorre com os animais. Por nossa capacidade de aprender, podemos sobreviver e nossa “carapaça” é construída durante a vida, na relação com o outro.

O aprender está estreitamente ligado às relações humanas, não se aprende com qualquer pessoa, mas sim com quem se tenha alguma identificação. É nas e pelas relações sociais em que o indivíduo está envolvido que a identidade se concretiza e vai se concretizando. (Scoz, 2001, p.44)

Vygotsky (1996) diz que a aprendizagem é um processo que requer interação social e cooperação na intersecção de comunidade, prática compartilhada, identidade e significado, e que ocorre em contextos históricos e sociais específicos.

As crianças criam e contestam a cultura por meio da aprendizagem, especialmente quando sua comunidade, suas práticas compartilhadas, suas identidades e seus significados são validados.

Consideramos importante trazer para esse capítulo o resultado de uma conversa informal com um grupo de pais de alunos do 1º Ano do Ensino fundamental. Quando foi perguntado à eles qual a palavra que relacionariam com a escola, tivemos como resposta a palavra- conhecimento.

A resposta desses pais não nos trouxe surpresa porque pelo sistema educacional, a transmissão de conhecimento garante a perpetuação do grupo. Mas o conhecimento não é tão facilmente assimilável, demanda um sujeito ativo que saiba transmiti-lo. Passar pela escolarização é uma tarefa difícil e complexa para a maioria das pessoas e observa-se que as contradições estão presentes em todas as camadas sociais.

Conhecer é um aspecto fundamental na constituição do sujeito humano e este processo ocorre nas interações entre os indivíduos e deles com o mundo. O sujeito se estrutura na medida em que vivencia estas interações, num movimento permanente originado no início de sua própria vida e evolui gradativamente a partir do desenvolvimento do pensamento. Sem pensar, o sujeito não pode buscar soluções para os problemas a serem enfrentados.

Como nosso interesse é o contexto escolar, ressaltamos que cada professor e cada aluno são diferentes porque são únicos e possuem sua própria carga de valores, crenças, conceitos e preconceitos.

Scoz (2001) afirma que na transmissão do conhecimento, objetividade e subjetividade estão presentes porque há transmissão de nossas formas de ser e de crer.

Objetividade e subjetividade convivem no espaço do ensinar e do aprender onde sejam privilegiados aspectos interacionais que possibilitem ao sujeito compreender os dilemas de nosso tempo e os grandes problemas por ele gerados.

Aprender implica um amplo conjunto de idéias, processos e atitudes, pessoas que em movimento de interação, se transforma em processos cognitivos, que geram

novas observações sobre o mundo, sobre cada um de nós, aprendizes na complexa teia da vida.

O aprender na escola deve ser analisado, desde a perspectiva da constituição de seus elementos, dos professores, tomando-se por base as histórias de relações e significações destes sujeitos em relação à constituição da própria aprendizagem. Deve-se investigar e refletir sobre a visão de homem, de mundo e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem, que subsidia a ação da escola.

Em um mundo globalizado, com intensa velocidade de informação e competitividade, onde a produção tem prioridade sobre as relações, o desempenho acadêmico e profissional é perseguido como forma de sobrevivência e identidade social.

Muito embora, ainda hoje, se tenha como ideal o sucesso incondicional na escolaridade, sabe-se que isso é uma utopia. Passar pela escolarização é uma tarefa difícil e complexa para a maioria das pessoas e encontramos contradições nessa idealização sobre a escolaridade em todas as camadas sociais. Em algumas famílias quando o filho é “aluno médio” incomoda muito, pois o esperado é ser muito bem sucedido, muitas vezes é o próprio aluno que fica imobilizado diante de sua expectativa.

Em alguns setores do ensino particular, não há espaço para ser aluno médio. O aluno médio se sente incapacitado. Já nos setores das camadas populares o insucesso escolar é aceito com “extrema” naturalidade.

Encontramos nessa constatação discursos dos pais que comprovam o fato. Alguns pais de escolas particulares, quando em entrevista com o Orientador Educacional a respeito do desenvolvimento escolar de seu filho acabam lembrando de sua época de estudante, em que, na maioria das vezes se vangloriam, dizendo terem sido bons estudantes, cobram dos filhos, procurando entender porque seu filho não é. Ao contrário dos pais das camadas populares que a realidade diante de si, na maioria das vezes, é somente uma reprodução daquilo que já aconteceu com eles, então o conformismo é maior. Outro fato que ilustra o que está sendo apresentado é que na jornada profissional de coordenação pedagógica, por várias vezes escutamos comentários de professores, pais e até mesmo dirigentes na rede pública, que quando estão diante de um bom aluno, frequentando a escola pública, rapidamente os pais recebem orientações dos professores e mesmo dos



dirigentes da escola para que procurem algo melhor para essa criança, que verifiquem a possibilidade de encontrarem uma escola particular que poderá dar condições para investir no potencial desse aluno. Essa constatação demonstra que os próprios profissionais e funcionários da escola pública denigrem a imagem da Instituição da qual eles fazem parte. Nesse exemplo apresentado encontramos a dificuldade em trabalhar a diversidade, mesmo sendo ela no sentido positivo, o senso comum também está instalado nesse contexto: é freqüente encontrar “alunos fracos” na escola pública e aqueles que são “bons alunos” precisam sair dela.

A psicanalista francesa Anny Cordié (1996) afirma que o fracasso escolar é uma “patologia do nosso tempo”. Na França, somente a partir do final do século XIX, é que a escolaridade se tornou obrigatória, momento histórico em que ocorreu uma mudança significativa: passou-se rapidamente da era do proletariado para a era do estudante. Na era do proletariado, o analfabetismo não aparecia obrigatoriamente como uma falha; aqueles que “não tinham instrução” podiam ser reconhecidos socialmente, pois dominavam diferentes ofícios que lhes garantiam sobrevivência e lugar na sociedade sem se sentirem excluídos. Hoje, antes de adquirir um ofício, uma profissão, é preciso passar pelo “ofício de ser aluno”, e pela árdua tarefa de ser estudante.

Se considerarmos o insucesso escolar como sintoma social, fracassar na escola poderá ser visto como insucesso na vida. Nesta perspectiva de um lado, o fracasso escolar costuma ser visto “como produto de uma escola despreparada” para atender às necessidades dos alunos das diferentes camadas sociais, por outro poderá ser visto, pela falta de apoio familiar, naquilo que diz respeito ao acompanhamento escolar do aluno-estudante, ou seja, ao papel que é esperado à família desenvolver no processo escolar do filho-estudante.

A escola, por sua vez, reflete e reproduz as situações sociais que caracterizam determinados modelos de sociedade. Assim, os mecanismos ideológicos inerentes ao sistema social, no Brasil extremamente marcado pelas desigualdades sociais, são naturalizados através de um processo de interiorização, que faz com que passem a fazer parte da subjetividade daqueles que estão inseridos no sistema educacional, traduzindo-se em forma de relacionamentos e auto-percepção.

Tendo em vista as dificuldades das crianças oriundas das classes subalternas Patto (1994) afirma que para se inserirem e se manterem no contexto escolar, não raro, encontramos alunos (assim como seus familiares) que interpretam o fracasso escolar, culpando-se, porque acham-se "burros", ou porque têm sua "cabeça oca".

Temos observado que na escola e na família se instala a ignorância das diferenças, porque apesar da impossibilidade da homogeneidade, ela tem sido um ideal a ser alcançado, principalmente nas escolas: bons alunos devem frequentar boas escolas e maus alunos podem ficar à margem das boas escolas nas "escolas fracas".

Acreditamos que na problemática que está sendo estudada encontramos espaço também para que as informações de ordem prática e teórica no que diz respeito à aprendizagem do aluno e à participação da família deva ser papel da escola. Essa afirmação deriva do acompanhamento daqueles que atuam no contexto escolar, sendo tarefa que pode ser desenvolvido pelo orientador educacional, coordenador pedagógico e pelo professor. Neste trabalho de orientação, os educadores não devem se manter restritos ao atendimento somente do aluno, mas ao ampliar seu olhar e ação educativa para os que estão diretamente ligados a ele, poderão atingir os familiares e a rede social a que pertence, atraindo-os a contribuir na tarefa do acompanhamento escolar da criança ou do jovem estudante.

Segundo Fonseca (2007) antes de educar a criança, são os pais que temos de educar; em paralelo, antes de educar os estudantes, são os professores que temos de mediatizar. Sem nenhuma preparação dos pais, ou com uma superficial formação dos professores, corre-se o risco de se perder uma oportunidade-chave na aprendizagem das crianças e dos jovens.

Paradoxalmente à história da escola vemos hoje muitos questionamentos a respeito da escola e daquilo que confere à ela, mas ainda prevalece o desejo de conferir à qualidade de ensino unicamente ao trabalho dos professores, como que se a eles estivesse cometida a missão de salvadores do progresso. Nóvoa (1994) alerta contra os perigos das visões extremas da escola, ora como "salvadora" ora como mera "reprodutora" da sociedade. Segundo este autor, a escola deve ser vista como instituição social, ela faz parte da sociedade, trabalha para ela, formando os indivíduos necessários a sua manutenção, para isso precisa criar indivíduos capazes

de produzir riquezas, de criar, de inventar, inovar, transformar, uma escola crítica e inovadora, porém ligada à realidade social.

Hoje a escola tem se ocupado além daquilo que responde às necessidades sociais de preparar o indivíduo para a vida pública. É preciso compreender melhor o fenômeno que está mudando a Escola, para que todos possam realizar o trabalho escolar de forma adequada e consciente.

Para ilustrar concretamente os fenômenos que estão mudando a escola, exemplificamos duas questões bastante atuais que têm tido lugar de destaque entre as preocupações de pais e professores, e que nos estimulam a estudar e pesquisar, no sentido de compreender melhor o papel da escola na atual sociedade.

Uma das questões atinge as famílias que têm seus filhos nas séries finais da educação infantil ou 1º ano do ensino fundamental, por se referir à pressão dessas famílias sobre a escola para que garantam a alfabetização de seus filhos.

A segunda é a de procurar entender a relação que se estabelece entre professores e alunos. Confrontos, violência, abusos de autoridade, atos delinqüentes, falta de limites, são fatos que têm surgido no cenário da Escola. Atualmente já se constata que a profissão de professor, que antigamente já não atraia os jovens a ingressarem nessa carreira justificadas por baixos salários, hoje ampliam-se as justificativas, também por medo da violência e desrespeito dos alunos que cada vez mais cedo enfrentam e desafiam os professores.

Mesmo com todas essas e outras questões que apresentam vários problemas da escola, ainda assim sabemos que a escola constitui um importante local de troca de obtenção de informação e de aprendizado e investigação. Sabemos também que encontramos atualmente várias propostas pedagógicas que caminham para conduzir o aprendizado das crianças por meio dos espaços de interação, possibilitando aos alunos a construção do próprio conhecimento.

Essa constatação, que na nossa prática, temos visto também por parte dos pais de classe media alta, no sentido de interagir com a escola de seus filhos contribui para que possamos avançar na problemática do nosso trabalho e na forma de pesquisa escolhida.

Assim aparelhados, estaremos fortalecidos para adequar as exigências sobre as teorias pedagógicas que possam definir currículos inadequados e posturas discriminatórias. Entendemos que o fortalecimento poderá acontecer pela

participação nos espaços conversacionais porque poderão possibilitar momentos de reflexão para atender as necessidades expressas dos pais e professores relacionadas à educação do filho/aluno, a fim de dar conhecimentos para que possam sentir nesse encontro momentos felizes e de grande significado na condução de seus papéis de pai/professor.

Creio que, quanto maior for o vínculo estabelecido entre a família (pais) e a escola (professores, coordenadores, etc), mais segurança passamos para os alunos, além de facilitar a coerência entre os dois discursos. Educar é uma tarefa difícil e trabalhar em parceria com educadores ajuda bastante para que nós, pais, ampliamos nossa visão e percepção sobre o desenvolvimento de nossos filhos, de sua postura, seu comportamento e rotina. Isso é o que busco junto à escola.  
(depoimento de uma mãe de aluno do 1º Ano do Ensino Fundamental de uma instituição particular de ensino.)

Acreditamos que o ensino/aprendizagem trata-se de um processo recursivo que poderá emergir em todos os momentos que o experienciamos.

Assumiremos voltar nosso olhar psicopedagógico sobre os participantes da pesquisa, representado nesse trabalho pelos pais e pelos professores, os quais entendemos que durante a conversa, ao falarem sobre a escola de seus filhos/alunos estarão tomados de subjetividades no sentido de ressignificar suas próprias histórias de aprendentes.

Scoz (2001) diz que o posicionamento do sujeito diante de si mesmo como autor de seus próprios pensamentos desvela uma maneira de descobrir e de produzir o novo e que segundo a autora, do lugar de sujeito pensante, investe-se então, como sujeito aprendente.

### **3.6.2 Ensino/aprendizagem**

Considerando essa dualidade ensino/aprendizagem como uma “via de mão dupla”, encontramos no contexto escolar sua mais forte representação em termos de discussão e funcionalidade.

Apesar de ocorrer em diferentes situações, nosso estudo se volta para o contexto escolar, focalizando a figura do professor, aquele que ensina e no aluno aquele que aprende.

Com a evolução dos estudos em educação escolar, e a introdução da psicopedagogia, sabemos que essa relação ensino/aprendizagem e professor/aluno tem sido um campo bastante estudado e muitos avanços já foram constatados por meio dos autores que se dedicam a esse tema.

Assim como no capítulo escola, alertamos sobre o desinteresse pelo exercício da profissão de professor, é fato também que muitos daqueles que já estão inseridos no papel, por sua própria disposição e interesse têm buscado por meio da capacitação pessoal, melhores caminhos e explicações no desempenho da função de promotor e mediador do processo ensino/ aprendizagem.

Acreditando que no processo ensino/aprendizagem tem que haver a interação, nos inspiramos em Vygotsky (1991) in Tunes (2005), que afirma ser a função da educação a de nutrir possibilidades relacionais, dizendo ainda que no campo ensino/aprendizagem, um grupo de alunos e seu professor estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas.

Podemos explicar as possibilidades interativas que são reservadas e tidas como esperadas aos professores e alunos quando na instituição escolar estão em um processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez podem gerar novas possibilidades de relação. Nesse processo integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências.

Segundo Tunes, Tacca e Bartholo (2005) o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno há o imperativo de penetrar e interferir em seu pensamento.

Esses autores a partir dessa constatação sobre a função do professor introduzem a preocupação que devemos ter sobre os métodos escolhidos para o modo de ensinar.

Nos aliamos a Buber, in Bartholo (2005), quando afirma que o ensino é “fundamentalmente diálogo” e vê o professor como alguém que demonstra uma visão dinâmica de afirmação da vida e realça seu papel formativo, disciplinador e altamente intencional promovendo métodos disciplinados, críticos e reflexivos de questionamento e de indagação, considerados essenciais para a aprendizagem.

Se estamos tratando de ensino/aprendizagem num contexto escolar que valoriza todos elementos presentes nesta relação, um campo propício de reflexão

será a aprendizagem proporcionada ao aluno que se refere não somente ao professor, mas também, aos colegas, aos pais e com a comunidade escolar.

A promoção do desenvolvimento de funções psicológicas admite a anterioridade do processo de aprender, que acontece na relação com um parceiro mais capaz, que oferece a ajuda. Ajudar é possibilitar o fazer com: é dialogar portanto. (TUNES, TACCA E BARTHOLO; 2005, p. 694)

Como forma de concretude sobre o assunto tratado, trouxemos para esse estudo a reprodução de alguns registros realizados pelas professoras que trabalham com educação infantil e ensino fundamental I em uma instituição privada da zona oeste de São Paulo, num momento reflexivo sobre a sua prática quando lhes foi perguntado se concordariam que o processo ensino/aprendizagem deveria ser visto como espaço de relação com diferentes possibilidades interativas.

Creio que o processo ensino/aprendizagem deve sempre desenvolver-se por meio da troca de experiências, tornando o canal de comunicação aberto, possibilitando um crescimento real e significativo para ambos os lados. Cabe ao professor, dar subsídios e elementos estruturais para tal. (Professora do 2º Ano do Ensino Fundamental)

Sim, o tempo todo busco criar possibilidades interativas para que o meu aluno se envolva e compreenda o contexto ou o conceito trabalhado. Apesar de trabalhar em um grupo com praticamente a mesma idade, a diferença de seis meses entre eles apresenta uma barreira de habilidades. Em algumas situações a maturidade pesa mais, em outras o conhecimento de mundo ou a parte cultural proporcionada pelo mundo exterior à sala de aula (família, televisão, séries anteriores, etc.). Acredito que o meu papel é estereotipicamente falando, parecido com o de um cozinheiro: “Tenho os ingredientes e preciso transformá-los num prato saboroso, nutritivo e mesmo que não homogêneo, mas bem temperadinhos e agregados”. Professora da Educação Infantil

Sim, porque numa sala de aula temos vários alunos, pessoas diferentes, que aprendem de formas diferentes e algumas vezes, temos alunos com determinadas dificuldades onde algumas questões de aprendizagem são encaminhadas de forma específica, como garantir que esse aluno entenda o que está sendo pedido para que a atividade seja realizada de forma adequada. Professora do 4º Ano do Ensino Fundamental

Sim, a interatividade acontece professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno. Um bom projeto surge a partir das “necessidades”, vivências, curiosidades de uma turma de alunos. Algumas vezes o professor propõe o estudo de determinado assunto planejando sua abordagem sob uma perspectiva pré-estabelecida. Entretanto, ao confrontar o assunto com o conhecimento e curiosidade do aluno poderá ocorrer uma mudança radical quanto ao conteúdo e forma de abordagem anteriormente prevista. A interatividade, portanto, é contínua e cíclica fazendo parte da rotina diária em uma sala de aula. Professora do 1º Ano do Ensino Fundamental

De posse desses registros vemos que as professoras reconhecem a importância da interatividade no ato de ensinar, reforçando assim a aplicabilidade do diálogo por meio de conversas, como método de ensino.

Vasconcellos (2002) ao defender a exposição dialogada, como estratégia que propicia uma efetiva aprendizagem a justifica porque ,segundo este autor, do ponto de vista epistemológico, a relação entre professor e os alunos é tensa, e que nenhuma informação “é jogada ao vento”, mas a compara como uma peça que se encaixa num mosaico que está sendo, pessoal e coletivamente, construído. Freire (1986) confirma as idéias de Vasconcellos:

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo (...) Esta é a razão pela qual (...) uma relação constituinte fundamental e indispensável ao ato de conhecimento é a relação dialógica. A educação é comunicação, é diálogo. (In VASCONCELLOS; 2002 p.164).

De acordo com as idéias de Piaget (2001) uma das chaves principais do desenvolvimento é a ação do sujeito sobre o mundo e o modo pelo qual isto se converte num processo de construção ativa

Se pensarmos nessa construção ativa dentro do papel do professor, poderemos entender que ele será aquele que enriquece o ambiente, provoca situações para que o aprendiz possa se desenvolver de forma ativa, realizando também suas próprias descobertas.

Agregando a essas idéias apoiamo-nos em Vygotsky (1991) ao dizer que este sujeito aprende e pensa, em constante atividade na interação com o ambiente, elaborando e reelaborando hipóteses que o expliquem.

Ensinar é, pois, ajudar o aluno a construir significados, no entanto dificilmente o aluno poderá construir significado se o conteúdo da aprendizagem é vago, isto é, se não é potencialmente significativo.

O professor é o mediador do processo de busca do conhecimento do aluno, organizando e coordenando as situações de aprendizagem, adaptando suas intervenções às características individuais dos alunos para poder desenvolver suas capacidades e habilidades.

O enfoque social dados aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão aspectos relevantes no que se refere à maneira de entender as relações

entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal, à relação entre cultura e educação e ao papel da ajuda educativa ajustada à situação e às características que, cada momento, está presente na atividade mental construtiva do aluno.

Concluimos que a aprendizagem é resultante da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, que não se reduz ao objeto concreto, mas inclui o outro, a família, a escola, o social. Assim, nós nos motivamos a aprender o novo conhecimento significativo para nós.

### 3.7 LINGUAGEM E CONVERSA NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Defendemos a proposta de que tenhamos no espaço escolar possibilidades de conversas, o permitir falar, o trocar, o questionar, o dialogar entre os participantes do processo escolar do aluno.

Sendo assim, nos apoiamos em Maturana (1988), por ser ele um autor que considera o conhecimento como uma construção da linguagem e a toma como referência, por meio das relações, acreditando na perspectiva do humano como integrado com seus pares.

É nessa consideração do humano como autônomo nas relações que Maturana (1998) encaminha uma noção de educação como vivência das relações mesmas dos indivíduos, nos presentes históricos de cada um.

Se considerarmos a afirmação do autor, nos espaços educativos podemos entender que as realidades vividas na interação constante entre os sujeitos participantes dos fenômenos educativos, poderá ocorrer a recriação do conhecimento por meio da convivência do viver-conhecer.

Aponta assim, para um caminho que valoriza os processos de relacionamento em detrimento de uma concepção cristalizada e fixa de linguagem, e do



conhecimento construído a partir dela, como elaborações acabadas do cérebro humano.

Considera as relações consensuais de conduta não como paridades conceituais dos envolvidos na ação como elaboração verbal, da fala, mas se tratando da construção de compreensões em torno de um fenômeno comum que vai se interpretando de acordo com a própria história construída em torno dele e da história estrutural do sistema interpretante.

Por isso, acredita que a linguagem como relação, possui uma singular importância nos processos educativos. É exatamente nesta idéia de Maturana que nos iluminamos, porque entendendo que a linguagem é singularmente importante nos processos educativos elas deixam de ser atividades depositadoras de informações passando a constituir-se em exercício de conversa.

Maturana (1998) entende a conversa como forma inclusiva e extensiva do diálogo, situando-a na ação educativa como elemento central na relação que produz o conhecimento. Para ele a palavra conversa vem da união de duas raízes latinas, 'cum', que significa 'com', e 'versare', que significa 'dar voltas', de maneira que conversar, em sua origem, significa 'dar voltas com' outro, (Maturana; 1998, p. 80). A conversa constitui-se então em um espaço relacional por excelência na ação educativa.

Nos apropriamos das idéias de Maturana (1998) sobre a forma como reconhece o conhecimento ser construído por meio de relações emocionadas que se darão nos exercícios de conversa. Acreditamos que sendo a escola um ambiente reconhecidamente conhecido por pais e professores como "construtora de conhecimento" a aplicação da conversa nesse contexto, poderá ser um campo propício para discussões e reflexões, uma vez que já se utiliza da comunicação e da linguagem como atributos necessários para a condução do que compete à escola.

Em outras palavras poderemos dizer que os exercícios de conversa na escola já são reconhecidos, são familiares. Nossa proposta nesse trabalho é que sejam esses exercícios de conversa, utilizados por pais e professores num espaço promovido para que possam de forma dialógica tornar visível o que pensam sobre o ensino/aprendizagem de seus filhos/alunos.

Os participantes da pesquisa em conversa entre os pares e depois entre os dois sistemas: pais e professores poderão fazer emergir o modelo de interação e de

comunicação estabelecida tendo como finalidade obter informações sobre os significados atribuídos à educação de seus filhos/alunos.

Essa conversa tem como característica um movimento que, de acordo com Morin, não chega a uma unificação, um consenso, mas sim articular informações sem se preocuparem em realizar uma síntese.

Sabemos que num espaço conversacional os participantes normalmente empregam uma multiplicidade de deixas simbólicas (gestos, sorrisos, mudança na entonação entre outros) para transmitir mensagens e interpretar as que cada um recebe do outro, possibilitando desenvolver enquanto seres humanos a competência da compreensão, por parte dos sujeitos que dela estão participando. Isso ocorre devido à capacidade de escuta, de observar e de pensar que são praticadas, estabelecendo assim com os outros que estarão participando das conversas, mecanismos de interação e de intercompreensão.

De acordo com Munhoz (2003) ao criar um campo facilitador, para obter o conhecimento de diferentes perspectivas para uma mesma questão, possibilitamos a compreensão das divergências e das contradições no processo de construção da realidade de cada elemento participante da conversa.

Quanto ao adjetivo “interativo”, devemos entender que ele qualifica a nova relação emissão-mensagem-recepção, redimensionando o modelo unidirecional.

Explicando a interação ocorrida no momento de conversa vemos que o emissor oferece um leque de elementos e possibilidades ao receptor, para que se possa interagir, ou seja, a mensagem não é mais emitida no sentido habitual, fechada, intocável, imutável, ela é modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta. O receptor é convidado a criar e, sob sua intervenção, as mensagens ganham sentido.

Convém ressaltar, no entanto que, na literatura especializada tanto o conceito de interação quanto a discussão sobre interação, não são novas, mas ganham relevância nas décadas de 70 e 80 devido à transição da lógica da distribuição-transmissão para a lógica da comunicação-interatividade.

E não será essa mesma lógica que também pode ser explicada no contexto familiar e escolar?

Se pensarmos na história da educação tomando como referência a linha do tempo da alfabetização<sup>(1)</sup>, poderemos entender que família e escola, retratam até a

década de 70, respectivamente, pais e professores que eram transmissores de educação para filhos e alunos e estes, receptores passivos de informações.

Sabemos que isso já não acontece há muito tempo. Não temos alunos receptores passivos de informações, nem mesmo professores transmissores de conteúdos escolares, nem pais transmissores de educação familiar.

Diante disso, a comunicação dos conteúdos estudados na escola apresenta movimento ativo e não passivo. Um movimento que precisa fazer sentido e ter significado para todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, inclusive o próprio aluno. Então, nos aliamos aos autores que conceituam a comunicação como formas de interação.

Maturana (1990) como um dos principais defensores dessa afirmação, entende as interações provocadas pelas comunicações, como uma forma de fazer com que nossas emoções e compreensões se modifiquem. O autor justifica esse fenômeno porque ao nos movermos em interações com outras pessoas as histórias vividas, dentro e fora do linguajar, daremos testemunho da expressão do mundo edificado de cada um, referente aos valores, mitos e crenças.

Vemos ainda que autores como Watzlavick, Beavin & Jackson (2004), apontam que a comunicação não se restringe somente à transmissão de “mensagens”, mas é indicadora dos modelos de “interação” estabelecidos entre as pessoas, definindo a relação.

Neste sentido entendemos que a importância da comunicação verbal entre pais e professores como um meio para fazer emergir seus significados sobre o ensino/aprendizagem de seus filhos/alunos.

Partindo da concepção de que em todas as situações entre duas ou mais pessoas, ocorrem interações comunicativas, aceitamos as premissas de Watslawick (2004) de que é impossível não se comunicar, dando com isso, significado ao silêncio e validade às formas de expressão não verbais.

Munhoz (2001) afirma encontrar achados constantes em seus trabalhos clínicos que lhe permitem compreender as relações através das expressões não verbais, às vezes muito mais do que grandes relatos falados.

(1) Colocamos como referência “ Linha do tempo da alfabetização” para ilustrar a concordância com o conceito de interação da literatura, também no contexto escolar.

1970 - Associacionismo; 1980 - Sujeito ativo; 1990- Sujeito interativo (Super Escola-Pueri Domus Escolas Associadas.jul/ago/set p.20 , 2008).

Fazendo uso da comunicação como meio de compreender as interações, tomaremos como referência as categorias propostas por Watzlavick, Beavin & Jackson (1988, pág. 69).

- Aceitação da Comunicação, quando ocorre o início da interação por meio da aceitação das mensagens, entre emissor e receptor;
- Rejeição da Comunicação, não ocorre a interação quando o receptor deixa clara a não aceitação da comunicação do emissor;
- Desqualificação da Comunicação, quando a interação se processa, mas o receptor tenta desvalorizar, desconsiderar a comunicação do emissor, através de mensagens verbais, ou sinalizando com condutas gestuais, como posturas, não contato-visual, risos ou expressões faciais.

Consideramos significativo apresentar também as idéias de Dora Fried Schnitman que defende os diálogos gerativos como um método utilizado em seus trabalhos nos últimos anos. Parte dos princípios epistemológicos denominando-os das oportunidades que surgem nos diálogos, considerando-os como aprendizagem e inovação que colaboram com os participantes.

Trata-se de um olhar multidimensional transformativo que apresenta uma ótica de alternativas, um convite à reflexão, à curiosidade, à busca: não à certeza, mas às múltiplas vozes, à polifonia entendida como abrir possibilidades de novos diálogos.

Os diálogos gerativos explicados por Schnitman (1991) são considerados como construtivos e auto-organizativos que se processam como construtores e construídos nas interações sociais e assim são conceituados pela ciência e pela cultura.

Partindo da idéia de que conversar ou realizar exercícios de conversa, será entendido neste trabalho também por dialogar ou comunicar-se sobre a educação dos filhos/alunos, estaremos chamando este espaço conversacional, de um sistema aberto, no qual derivam construções sociais e que podem ser interrogadas e questionadas, no desenvolvimento do diálogo dos processos comunicacionais.

Reforçamos nossa defesa na problemática que está sendo estudada, pelo fato de que, diferente de épocas passadas quando no discurso científico prevalecia uma palavra, um significado, unida à crença de que a linguagem podia ser

considerada clara, não ambígua, vemos que existe hoje um corpo de trabalhos que exploram como a comunicação, as metáforas, os padrões narrativos, as estruturas retóricas, a sintaxe, os campos semânticos afetam o discurso científico e o pensamento.

Assim, podemos entender que o discurso, a comunicação, as práticas sociais de linguagem não são instrumentos passivos, mas um meio vital, uma construção ativa. É nesse cenário ativo que pretendemos colocar a família e a escola conversando entre si. Pretendemos ter no espaço conversacional a família e a escola, dois sistemas interdependentes, em constante interação, com movimentos de circularidade e complementaridade, criando assim uma nova compreensão e significado no desempenho do ensino e aprendizado de seus filhos e alunos.

Segundo Goolishian (1988), “conversação é o desdobramento de possibilidades ainda não ditas, das narrativas ainda não relatadas”.

O conteúdo comunicativo do cotidiano exposto pelo senso comum e pelos meios de comunicação de massa devem ser considerados como observação de que os processos de comunicação social podem ser, e frequentemente são, assimétricos.

De acordo com Goolishian (1988) a comunicação pode ser compreendida em diferentes níveis: a comunicação formadora e científica (provenientes de Instituições como Escola, a Universidade, a Igreja, etc), a comunicação cotidiana em diversos ambientes comuns à experiência individual ou particular (trabalho, família, bares, bairro, etc) e a comunicação por excelência da chamada sociedade da informação: os meios de comunicação de massa.

Durante muito tempo, o discurso científico adotou como seu ideal a aparente univocidade: uma palavra, um significado. Próxima a este objetivo está a crença de que a linguagem existe ou pode ser considerada como puramente instrumental, clara e não ambígua; que pode comunicar ao mundo o que quem fala ou escreve tenta dizer. Essa crença foi questionada.

Assim como a problemática do nosso trabalho caminha por uma metodologia que confere à comunicação um recurso que pode possibilitar conhecimento, ao mesmo tempo constatamos com dados de pesquisas, no rastreamento realizado, o quanto ainda se conserva “o discurso científico”.

Sendo assim, entendemos o discurso, a comunicação, as práticas sociais, a linguagem, não como instrumentos passivos, mas um meio vital, uma construção ativa. Ao estudarmos Maturana (1991) compreendemos que os aspectos afetivos e emocionais se comunicam por meio da linguagem e simultaneamente se caracterizam como sistemas geradores de significados. Em situações de interação social, significado e compreensão são construídos de forma intersubjetiva feitas por indivíduos por meio da linguagem um com o outro.

Para Maturana, in Assmann (2000), a linguagem, está na origem do ser humano.

...se origina em uma certa intimidade do viver cotidiano, no qual esses nossos antepassados conviviam compartilhando alimentos, na sensualidade, em grupos pequenos, na participação dos machos na criação das crianças, no cuidado com as crias, nas coordenações de ação que isso implica. (MATURANA; In ASSMANN; 2000, p.202)

A emoção provocada e sentida do ser humano a qual Maturana se refere tem na linguagem seu “grande aliado” .

Emocionar, em cuja conservação se constitui o humano ao surgir a linguagem, centra-se no prazer da convivência, na aceitação do outro junto a nós, ou seja, no amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações no qual aceitamos o outro na proximidade da convivência. Sendo o amor a emoção que funda a origem do humano, e sendo o prazer do conversar nossa característica, resulta em que tanto nosso bem- estar como nosso sofrimento dependem de nosso conversar. (In ASSMANN 2000, p. 203)

Pretendemos dessa forma fazer compreender ao leitor que o espaço conversacional poderá ser entendido como manifestações de afetividade que foram possibilitadas para uma aproximação da escola e da família.

Encontramos contemporaneamente estudiosos da educação que defendem o uso da pedagogia do afeto. Chalita (2001) afirma que a educação é um processo que se dá no relacionamento em que exista afeto e que dessa forma poderá frutificar. Não pretendemos neste trabalho dissertar sobre essa proposta em educação, mas não deixamos de considerar sua existência.

A importância do conversar também é defendida por Rapizo (2007) quando propõe o processo de terapia, baseado numa postura dialógica dando ênfase não em produzir mudanças, mas em abrir espaços para conversação.

Macedo (2001) ao escrever sobre “o jovem e seu mundo: escola e família”, defende o exercício do diálogo, que deve ser incentivado tanto na escola como na família pela comunicação que segundo a autora não deverá acontecer somente

entre os jovens, mas entre jovens e professores, jovens e familiares, bem como entre escola e família.

Assim como defendemos neste trabalho as possibilidades de compreensão dos significados por meio das conversas entre família e escola, não podemos deixar de considerar que vemos hoje no meio educacional algumas abordagens ou manifestações com resultados negativos provenientes de uma comunicação representada por discursos e comunicações cotidianas .

Reproduzimos alguns exemplos que ilustram esta negatividade. Vimos na prática profissional alguns professores, diretores, orientadores educacionais, e pais, que acabavam produzindo uma situação desconfortante para os alunos, isso porque a comunicação nesta situação era utilizada como se fosse uma ferramenta utilizada como ameaça.

Podemos exemplificar o exposto acima pelo fato de que à medida que as crianças vão se desenvolvendo nas séries escolares aquilo que pais e professores “pregam” em seus discursos geram medo, ansiedade e acaba despontando dificuldades para o processo escolar.

Contrariamente se imaginarmos o contexto da educação infantil, veremos que, independente da instituição escolar nunca se vê críticas ou queixas dos pais e dos professores sobre a atuação da criança na Educação Infantil com preocupações no sentido de que a criança, “não dará conta” do que tem que ser realizado em termos de escola. Nessa fase a Escola é sempre vista como prazerosa e lúdica. Então vemos que a valorização que pais e professores demonstram a respeito da escola nesta fase infantil de seus filhos, acalenta o processo escolar das crianças da educação infantil.

Interessante, porém, como o discurso vai mudando, por todos: pais, professores, coordenadores e até mesmo funcionários. A força da comunicação em alertar para algo “terrível e complicado” vai crescendo à medida que as crianças e jovens vão evoluindo no processo escolar.

Um jovem professor de Português no primeiro ano do ensino médio numa instituição de ensino da rede particular entra em sala de aula para se apresentar aos seus alunos e a primeira mensagem é a seguinte:

... bem, agora vocês verão como as coisas são diferentes, acabou a moleza, aqui não tem mais as tiazinhas não..

Também no meio familiar encontramos algo similar dito por uma mãe de aluno que está ingressando no 2º ano do Ensino Fundamental.

... estou preocupada porque sei que no próximo ano você não conseguirá dar conta dos seus estudos...

Compreender essas manifestações passam pelo fato de que aqueles que a fazem apresentam significados para fazê-las.

Maturana (2000) enfatiza que os sistemas vivos podem atuar somente por meio e de acordo com os modos já disponíveis em seu repertório, explica ainda que “o mundo não pode ser experimentado pelo indivíduo, a não ser a partir do seu quadro de referência. No entanto se defendemos a partir do espaço conversacional a reconstrução de significados, acreditamos que essas manifestações poderão ser modificadas, definidas como mudança como afirmam Anderson & Goolishian:

“...o desenvolvimento de um novo significado através do diálogo (...) quando duas ou mais pessoas se encontram, se for adotada uma perspectiva dialógica, configura-se uma condição de possibilidades de troca de “quadros de significados” ou visões de mundo (ANDERSON & GOOLISHIAN; 1988, p .91).



## 4. METODOLOGIA

Para termos melhor compreensão dos significados expressos que estão sendo estudadas nas falas dos participantes da pesquisa, destacamos como parte integrante da metodologia a inserção do observador pesquisador na observação que realiza.

Será necessário conhecer em que contexto se estabelece as suas relações sociais. Para tanto devemos observar tudo o que aparecerá a partir de manifestações pessoais e que poderão eliciar novas manifestações nos demais participantes.

Pretendemos a partir dos procedimentos que serão realizados durante a comunicação entre os pais e professores, conhecer e compreender o significado que eles atribuem ao processo escolar de seus filhos/alunos que estão nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha em se trabalhar com a conversa entre os sujeitos participantes é feita porque acreditamos que a partir dessa forma de comunicação daremos ênfase e permitiremos que a voz humana se pronuncie a respeito daquilo que estamos buscando, possibilitando por meio de movimentos dialógicos deixar que se revele o que os sujeitos pesquisados pensam e podem explicitar estando num espaço conversacional, promovido pela escola.

Sabemos que a comunicação é um bem precioso da natureza humana e que no contexto escolar ouvir os profissionais que atuam no cotidiano das salas de aula é requisito básico para discutir os rumos a serem dados à educação brasileira. É fato no meio educacional que todo Projeto Pedagógico deverá ser melhor desenvolvido e poderá ter bons resultados se na sua construção houver a participação da comunidade escolar (pais, professores, dirigentes escolares, funcionários, etc), sendo que essa participação é feita por meio das conversas com e entre os pares constituídos na comunidade escolar.

Tanto as instituições de ensino público ou particular consideram que a construção do projeto político pedagógico da escola por ser um instrumento necessário e importante, portanto, um fato comprovado e de concordância entre os educadores, sendo assim, lançamos mão desse instrumento pedagógico como um exemplo de aceitação positiva no meio educacional e que assim como a

conversa que fazemos no espaço conversacional, também tem na comunicação a base de sua sustentação, objetivando trazer encorajamento às relações sociais para dentro da escola.

Da mesma forma acreditamos que a conversa entre pais e professores proposta como metodologia neste estudo, nos parece um instrumento possível para obter as informações que pretendemos.

A partir da comunicação verbal entre pais e professores, há favorecimento de um campo propício para discussões e reflexões sobre o tema, identificações e possíveis mudanças de concepções entre sistemas interdependentes: pais e professores, tendo como principal objetivo atender questões emergentes sobre o que compete aos professores na escola e aos pais na família.

A utilização de conversas entre as pessoas envolvidas, as falas e gestos manifestados serão observados, considerando a objetividade e a subjetividade como campos de pesquisa fundamentais para o entendimento do comportamento dos indivíduos nas situações interativas que envolvem o processo educativo, no contexto escolar.

Ao usar essa metodologia queremos ressaltar a relação de interdependência existente nesta parceria, que pode ser entendida da seguinte forma: a família “entrega” seu filho à escola e a escola o “recebe” como aluno. Na verdade essas duas instituições: a escola e a família, representada pelos professores e pelos pais, são interdependentes porque um necessita do outro para que o processo escolar do aluno/filho aconteça de forma adequada.

Nessa relação de interdependência estamos nos considerando participante como mediadora, na condição de pesquisadora, ao interagir e comunicar com o pesquisado do processo conversacional, circular e dialógico. Isso porque nos baseamos na postura novoparadigmática de acordo com a cibernética de segunda ordem ou si-cibernética em que o observador e o observado estão em constante interação, na busca de novos conhecimentos.

#### 4.1. PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Fizemos um convite, que consta no anexo, que foi enviado por escrito para alguns pais e professores de uma instituição particular de ensino, para que nesse encontro, co-participassem em conversas sobre a educação escolar de seus filhos/alunos. Os pais convidados foram pré-selecionados pelo fato de que escolhemos trazer para o espaço conversacional, os pais que já demonstravam anteriormente interesses e aptidões, traduzidos por vindas periódicas à escola com a necessidade de tratar de assuntos relacionados à aprendizagem de seus filhos, ou seja, selecionamos pais mais interessados e, ao mesmo tempo mais apreensivos. Quanto aos professores participantes foram selecionados aqueles que trabalhavam com o 1º ou 2º ano do ensino fundamental.

Houve a preocupação em limitar o número de participantes, porque buscamos no espaço conversacional acontecer a circularidade, e o movimento dialógico da comunicação por meio das falas e dos discursos.

Compareceram para o encontro 12 pais e 8 professores. O grupo dos pais esteve representado por três casais (homem e mulher) e nove mulheres.

Características dos participantes:

#### QUADRO 1

PAI/MÃE	PROFISSÃO PAI/MÃE	IDADE FILHOS	ESTADO CIVIL	IDADE PAI/MÃE
Sr. E Sra X	Arquiteto/Artista Plástica	7 e 15 anos	Casados	44 e 39 anos
Sr. E Sra Y	Adm Empresa/Professora	5 e 7 anos	Casados	33 e 34 anos
Sr. E Sra Z	Rel. Públicas/Fonoaudióloga	6 e 13 anos	Casados	36 e 32 anos
Sra A	Coordenadora Pedagógica	6 anos	Casada	32 anos
Sra B	Empresária	7 anos	Divorciada	35 anos
Sra C	Professora Universitária	6 e 15 anos	Casada	38 anos
Sra D	Comerciante	6 e 11 anos	Casada	39 anos
Sra E	Bióloga	7 e 16 anos	Casada	37 anos
Sra F	Nutricionista	4, 6 e 14 anos	Casada	34 anos

Quadro 1 – Apresentação dos representantes do grupo de pais.

## QUADRO 2

PROF <sup>as</sup>	PROFISSÃO	IDADE FILHOS	ESTADO CIVIL	IDADE
1	Pedagoga	sem filho	Solteira	24 anos
2	Pedagoga e Psicopedagoga	sem filho	Casada	32 anos
3	Pedagoga e Psicopedagoga	11 anos	Casada	34 anos
4	Pedagoga e Psicopedagoga	12 e 16 anos	Casada	36 anos
5	Bacharel em Letras e Pedagogia	6 e 13 anos	Divorciada	39 anos
6	Bióloga e Pedagogia com Mestrado	4 anos	Casada	30 anos
7	Pedagoga e Psicopedagoga	14 e 20 anos	Casada	40 anos
8	Pedagoga e Psicopedagoga	17 anos	Casada	41anos

Quadro 2 - Apresentação das representantes do grupo de professoras.

Tivemos a participação de uma colaboradora para o espaço conversacional. Foi uma professora da instituição escolar que participou do desenvolvimento do trabalho e sabia como deveria conduzir o espaço conversacional. Como colaborou nos procedimentos de obtenção das informações, recebeu o nome de colaboradora e este nomenclatura acompanha a transcrição dos relatos no grupo dos pais que se encontra no anexo.

Foi decidido colocar a colaboradora no grupo dos pais, porque como o espaço conversacional foi realizado na instituição escolar onde a pesquisadora atua como coordenadora pedagógica, ficou decidido que se ficasse como mediadora no grupo de pais, em função da função exercida como coordenadora do colégio, ao conduzir a conversa no espaço conversacional poderia ocorrer alguma manifestação de pai que não fosse condizente aos objetivos do encontro. Então escolhemos uma colaboradora para ficar no grupo dos pais.

Características da instituição escolar onde foi feito o espaço conversacional: localizada na região de Cotia numa área residencial nobre, dotada de boa estrutura física. Apresenta como proposta pedagógica:

O desenvolvimento das potencialidades, competências e habilidades do aluno e na capacidade de aprender, atendendo de forma lúdica, saudável a formação do cidadão, enfatizando experimentação e descobertas contínuas” (extraído do regimento escolar da instituição p.11]

Instituição privada de ensino que apresenta os segmentos de ensino da educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e período integral. Atualmente com um total de 468 alunos e 70 funcionários do setor técnico-administrativo e docente, sendo na grande maioria moradores da região. Apresenta um custo médio nas mensalidades entre oitocentos e mil e cem reais.

## 4.2 INSTRUMENTOS

Entregamos aos pais o documento do comitê de ética (no anexo) de aceitação de participação da pesquisa e uma folha para cada participante constando as duas questões disparadoras da conversa.

Para o primeiro momento da conversa, grupo de pais e professores conversando entre si, foram utilizadas duas salas de aula, com cadeiras e carteiras dispostas em círculos em cada uma das salas, sendo colocado um gravador em cada sala.

Para o segundo momento, grupo de pais e professores conversando todos juntos continuamos utilizando os gravadores e passamos para um espaço comum .

Também entregamos aos participantes uma folha de avaliação (no anexo) sobre o encontro para que eles deixassem registrado os seus pareceres.

## 4.3 PROCEDIMENTOS

Elegemos duas questões disparadoras para o início da conversa, consideramos essas questões como os grandes temas. A partir do que foi falado pelos participantes destacamos as categorias, sub-categorias e as unidades de

significados. As categorias foram consideradas a posteriori porque emergiram da fala do discurso e do conteúdo das respostas.

Para que pais e professores pudessem dar início às conversas, foram lançadas duas questões disparadoras, nos respectivos grupos:

I) O que pensam sobre a função do educador, e o que é educar?

II) Quais as dificuldades e os méritos encontrados pelos pais ou professores no processo ensino/aprendizagem dos filhos?

O tema a ser discutido entre eles teve como questões disparadoras que falassem sobre as maiores dificuldades encontradas na educação familiar e escolar, assim como o grande mérito da escola e da família naquilo que diz respeito à educação dos filhos/alunos.

Como pesquisadoras ficamos atentas em levantar o que apareceu com maior frequência no grupo de pais e dos professores, assim como mediar sempre que necessário objetivando a interação, primeiramente entre seus pares e depois entre os dois grupos.

Eleitos os itens, após um pequeno intervalo, reunimos os dois grupos (pais e professores) para que realizassem a conversa entre todos.

Fomos anotando as considerações geradas pelos movimentos dialógicos assim como a interação do pesquisador.

Consideramos a presença e as contribuições do pesquisador promovendo a emergência das reflexões dialógicas na conversação.

Foram utilizados dois gravadores, para a coleta de dados, sendo colocados primeiramente um em cada grupo que esteve separado: pais e professores. Também estivemos atentas para a realização do máximo de anotações, não somente para as falas, mas também aos gestos e expressões que no momento também foram considerados formas de comunicação. O encontro foi organizado da seguinte forma:

Entregamos por escrito um texto/documento referente à participação dos pais e dos professores no trabalho de pesquisa acadêmica. Nesse documento constava a solicitação em colaborar com a pesquisa, os objetivos, os benefícios para o participante, o sigilo e a solicitação da assinatura do participante.

Em seguida explicamos os procedimentos que teríamos no encontro. Chamamos de Parte A o momento que pais e professores estiveram conversando

em salas separadas. Divididos os grupos e já instalados cada um na sua sala, passamos a entregar as duas questões disparadoras para cada participante e solicitamos aos grupos que escolhessem um redator de grupo.

Os participantes levaram em média duas horas para a primeira parte. Depois houve um café. Seguimos para a Parte B que consistiu numa conversa conjunta.

#### **4.3.1 Procedimentos de análises**

De posse das informações obtidas que tivemos nos dois momentos de conversa me debrucei nas falas dos pais e dos professores que foram gravadas, procurando elencar todos os significados e construir as categorias, sub-categorias e unidades de significados para classificar e organizar as informações e a partir daí conseguir elencar as unidades de significado.

Construídas as tabelas realizei as análises de significados, tomando como referência as falas sem deixar de atribuir outras fontes de informações que vinham confirmar ou não o que estavam dizendo.

Nessas análises também aproveitei das informações redigidas por eles, sobre a forma de avaliação do espaço conversacional, que vieram confirmar ou não, e muitas vezes complementar o que havia observado a respeito de suas falas, gestos e posturas. Realizei as análises de significados me referendando não só no contexto, mas também me apoiando no levantamento teórico bibliográfico já realizado, e também no que pais e professores me informaram.

Depois da classificação e ordenação em categorias se tornaram os dados da pesquisa, nos quais apoiados nos estudiosos sobre o assunto elaborei as análises de significados.

### QUADRO 3

DESCRIÇÃO DA FALA DOS PROFESSORES SOBRE O QUE É EDUCAR	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
<p>Os professores relacionam o educar com a questão de passar valores para os alunos.</p> <p>Destacaram que essa relação esta mais explícita na faixa etária em que trabalham.</p> <p>Também além da idéia de passar valores, se consideram como modelos para seus alunos, e ressaltam que sentem às vezes que são até mesmo idolatrados por eles.</p> <p>Inserem a família do aluno no seu entender de educar, por consideram que para que possam acompanhar o processo escolar do filho, caberá à escola preparar a família para isso.</p> <p>Esse preparo implica em cativar os pais e consideram a conversa como sendo um bom caminho.</p> <p>Acreditam que por intermédio do filho o professor consegue cativar o pai.</p>	<p>Ação Educativa</p>	<p>Perfil de quem Educa</p> <p>Papel do Educador</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- boa conduta humana</li> <li>- compreensivo</li> <li>- cativante</li> <li>-orientador</li> <li>- comunicador</li>   <li>- transmitir valores</li> <li>- orientador escolar da família</li> <li>- vai depender da faixa etária dos alunos</li> <li>- conversar com a família do aluno</li> <li>- cativar o aluno</li> </ul>

Quadro 3 – O que é educar para os professores?



### **4.3.2 Análise dos Significados sobre a fala dos professores relacionados à questão do educar**

Para os professores a relação do educar com transmissão de valores e serem vistos como modelos são concepções fortes no grupo, porque aparece na fala de todos, há concordância de todos os professores do grupo sobre isso. Podemos confirmar esse discurso partindo da idéia de que o estudar se constitui no processo em que a criança convive com o outro, sejam eles adultos ou crianças, que podemos relacionar então o adulto como sendo os professores, inspetores, a coordenadora e as crianças que são os amigos da turma. Nesse educar de convivência, que Maturana (1998) defende a criança apropria-se de modelos e valores transmitidos pela escola.

Uma outra concepção que aparece é o professor sendo visto por ele mesmo como depositário da função do educar pela família.

Fazendo parte da própria problemática do trabalho, sabemos que as relações escola e família permite-nos indagar acerca de vários aspectos de interações e tensões entre estas instituições, particularmente acerca da divisão de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

Quando o professor fala que a escola precisa educar os pais para que exista disposição e interesse em virem à escola conversar sobre o processo escolar dos filhos, na verdade está trazendo para o grupo de conversa uma das funções da escola. Fonseca (2007) nos alerta sobre o fato de que antes de educar as crianças, os pais é quem precisariam ser educados e na mesma linha de raciocínio introduz também a educação aos professores na forma de mediatização, antes que eduquem os seus próprios alunos.

Sem nenhuma preparação dos pais, ou com uma superficial formação dos professores corre-se o risco de se perder uma oportunidade chave na aprendizagem das crianças e dos jovens. (FONSECA; 2007, p.56)

Por fim, na análise do tema educar entre os professores destacamos a importância da empatia, conversa e afetividade, caracterizando todas numa abordagem “do fazer educar emocionalmente os pais na escola”. Observa-se que já no espaço de conversa houve uma ampliação da função do educar, que inicialmente foi relatado sobre a importância e a necessidade de educar os pais, na continuidade da conversa o grupo já avançou destacando que para educar os pais agora é

necessário cativá-los e isso será feito à medida que os professores cativam seus filhos.

Lembramos de um velho ditado: “Quem agrada meu filho, adoça a minha boca”

De acordo com Morin (2001) o que foi analisado através da fala da professora participante do espaço conversacional, é que o educar deve ser visto no sentido de ensinar a condição humana, porque insere o homem em sua pertença, assim como ao estudarmos Maturana (1988) compreendemos que os afetivos e emocionais aspectos se comunicam por meio da linguagem e simultaneamente se caracterizam como sistemas geradores de significados.



### **4.3.3 Análise dos Significados sobre a fala dos professores relacionados à questão de ser educador**

A primeira fala dentro do tema, o que é ser educador para os professores, encontramos no grupo consenso quando entendem que ser educador, dentro do contexto em que estão atuando, ou seja, para as séries iniciais do ensino fundamental, significa “ir além dos conteúdos”.

Sendo a escola considerada uma instituição social é ela responsável por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, transmite modelos sociais de comportamento e valores morais, então nas palavras da professora vê sua função de educadora como responsável pela apropriação da criança dos modelos e valores transmitidos por ela durante todo o convívio escolar.

Acrescentamos ainda por meio dos estudos de Piaget que a faixa etária na qual o grupo desses professores trabalham, entre 6, 7 e 8 anos de idade, estarem intimamente relacionadas com a mudança cognitiva básica que Piaget (1994) descreveu nessa idade. A partir dos 7/8 anos, há a necessidade de cooperação, ou seja, de unificação das regras individuais numa regra comum, para o entendimento recíproco. Piaget (1978) levou-nos a concluir que, nesta fase de desenvolvimento, a criança vive numa realidade social, racional e moralmente organizada. Assim esses subsídios teóricos nos levam a compreender a consciência do grupo de professores quando falam sobre o “ir além dos conteúdos”.

Entendemos por meio da fala dos professores, que reconhecem na sua função de educadores como foi apontada na análise do educar.

Ressaltamos nessa análise o novo paradigma sistêmico, onde vemos a compreensão dos significados numa visão de totalidade integrada, uma teia dinâmica de eventos interrelacionados. Desse modo, os professores sentem necessidade de um trabalho social junto aos pais e justificam essa necessidade para que possam desenvolver bem a função de educadores. Como os pais/professores são partes de uma rede de interrelações que está em constante mudança.

Destacamos que, confiança e responsabilidade são termos que aparecem sobre o que professores disseram na função do educador, dizendo serem eles, junto com a família, os responsáveis pelo sucesso no ensino/aprendizagem dos filhos/alunos.

Apontamos no trabalho dentro capítulo escola, que um dos problemas da escola, é o de conferir o lugar social que o indivíduo ocupará na sociedade em dependência ao grau de cultura que adquirir . Analisamos então a fala da professora pautada nessa “teoria pedagógica” no sentido de conferir ao professor uma carga de responsabilidade , tomada pelas crenças, acrescida do senso comum que é o de conferir também à família essa responsabilidade, porém desprovida ainda de história por se tratar de um contexto mais atual que tem trazido a família para dentro da escola, conforme é a própria defesa desse trabalho.

A palavra confiança define a própria profissão de professor. Já foi anteriormente confirmada por meio de pesquisas se tratar da profissão mais confiável, daí resulta o fato de que o contexto dessas professoras as delimitam a um lidar com as questões do dia-a-dia de forma que é condição *sinequanon* a professora ser uma pessoa confiável. Voltamos às concepções primeira da conversa nas quais os professores conferem a eles mesmos sobre aquilo que etendem sobre o educar e o que vem a ser educador o fato de serem modelos. Como então imaginar alguém não confiável ser modelo do seu filho/aluno?

Por fim nessa temática analisada pelos professores, encontramos como perfil de quem educa ser bom ouvinte e sentir medo, pode ser entendido como habilidade e sentimentos manifestados na função do educador.

Como estamos fazendo uma análise de significados das falas levando em consideração a evolução da conversa e as interações de todos os participantes com a mediação do pesquisador, vemos que já foi reconhecido pelo grupo que para poderem realizar bem o papel de educador, precisam considerar a preparação da família que deve ser feita pela escola, encontramos agora um ponto crucial nesse “trabalho educativo da escola aos pais” por aparecer nas conversas um dificultador reconhecidamente considerado pelo grupo referente à necessidade do professor ser bom ouvinte num momento de conversa com os pais. Reconhecem os professores que uma conversa amplia a visão e permite observar que os professores não são conhecedores de tudo, assim como sentem medo quando precisam conversar com pais mais questionadores, por vezes até mesmo com formação também em educação.

Os professores compreendem que é necessário um bom conhecimento para poder conversar adequadamente com os pais, de forma que recebam os

esclarecimentos corretos relacionados ao processo escolar do aluno, assim como reconhecem que para os esclarecimentos sobre o ensino/aprendizagem de seus alunos possam ser explicados e reconhecidamente entendidos pelos pais, o professor precisa ter uma boa formação. Lembramos nessa análise que ressaltamos no trabalho, como um dos problemas enfrentados pela escola, a dificuldade em lidar com o saber.

Munhoz (2003) diz que tanto o ato de aprender como o de ensinar são ações que perpassam por muitas questões de ordem objetiva e subjetiva, que se articulam com o significado do que se quer conhecer, conectado aos vínculos internos e externos na relação com o conhecimento.

Retomamos Fonseca (2007) que nos alerta sobre o educar os pais e os professores. Nessa análise entendemos o pedido de ajuda dos professores para que possam melhorar sua formação. Vemos aqui mudança de significado sobre o conversar com os pais no sentido de efetivamente realizarem um trabalho de orientação sobre o ensino/aprendizagem, reconhecendo que precisam ter boa formação para isso.

Segundo Carvalho (2003) ao escrever sobre o dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa, ressalta que o sucesso escolar tem contado com a contribuição direta ou ação compensatória da família, e que este fato está presente principalmente nas escolas particulares. Sendo esse o nosso contexto voltamos a importância na necessidade de ter professores nas escolas particulares efetivamente preparados para praticar a orientação das famílias sobre o processo ensino/aprendizagem de seus filhos.

O professor é um educador profissional que precisa se especializar nessa prática, aperfeiçoar-se, isso significa estudar, conhecer efetivamente o que está acontecendo com o processo de aprender do aluno. (CARVALHO; 2003, p. 32).

**QUADRO 5**

<b>DESCRIÇÃO DO QUE É EDUCAR PARA OS PAIS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADOS</b>
<p>Os pais fazem uma relação direta da paternidade com a função de educar.</p> <p>Entendem que quando educam seus filhos, estão passando os valores familiares para eles.</p> <p>Há discordâncias entre os pares quando conversam sobre o professor ser responsável ou não por ensinar valores na escola.</p> <p>Os pais reconhecem que o professor tem mais força e voz ativa em educar as crianças do que alguns pais.</p> <p>Justificam que a escola precisa educar também, assim como a família porque ficam boa parte do tempo na escola enquanto os pais estão trabalhando.</p> <p>Reconhecem que é necessário dar limites aos filhos, porém também sabem que hoje em dia existe transferência de responsabilidade da família para a escola, porque alguns não conseguem dar limites.</p> <p>Reconhecem os valores familiares como sendo importantes e transmitidos de pais para filhos</p>	<p>Ação Educativa</p>	<p>Perfil de quem educa</p> <p>Papel do educador</p>	<p>-imagem paternal</p> <p>-ser responsável</p> <p>- ter autoridade</p> <p>ser capaz de: transmitir princípios e valores transgeracionalmente</p> <p>- impor limites</p> <p>- estabelecer metas e objetivos claros</p> <p>- reconhecer e saber lidar com as emoções humanas de quem educa</p> <p>- reconhecer como função paterna o papel e responsabilidade do educador.</p> <p>- valorizar a parceria família e escola na função de educar</p>

Quadro 5 – O que é educar para os pais?

#### 4.3.4 Análise do significado grupo de pais a respeito do educar

No grupo de pais o educar é visto e conceituado como sendo a transmissão de valores familiares para os filhos.

Todos os pais concordam com isso, no entanto por interferência da colaboradora ao perguntar se caberia também à escola educar, e com isso propor a reflexão sobre o educar da escola e o educar da família.

Uma das mães defendeu com bastante entusiasmo a idéia de que não espera que seja a professora quem vá ensinar valores a sua filha, mas que isso é função da família. Nesse momento uma outra mãe interferiu dizendo que sentia na escola e conseqüentemente na professora, um certo poder para lidar com as questões por exemplo dos limites.

A partir daí se instalou um movimento dialógico bastante pronunciado, com o tema educar, nas falas dos pais apareceu a escola também tendo a função social de educar e que o educar tem relação com a escola e com a família.

Etimologicamente temos que educar vem do latim “exducere” que quer dizer: conduzir ou arrancar para fora, assim como educação que também vem do latim “educatio”, onis “que quer dizer” ação de criar, de nutrir, cultura, cultivo.

Segundo Ricotta (2006) pais e escola estão juntos na tarefa de transmitir valores necessários para a boa formação do indivíduo, vê para os pais essa função como extremamente natural, já a escola tem se pronunciado como co-responsável pela orientação e formação do indivíduo e, assim, vem ampliando seu papel junto à sociedade, lidando com o resultado direto das influências que a família produz em seus filhos.

Na escola vemos refletidas nas crianças aquilo que em sua família as configura: seus valores, seu padrão relacional, seus conceitos em relação à própria escola e de como esta é valorizada ou não.

Na prática educativa escolar a partir de como os alunos refletem seu comportamento na escola é que entendemos, ou suspeitamos muito dos valores que seus pais emprestam aos seus filhos.

Voltando a fala da mãe que confessa ver na escola e na professora mais firmeza e poder no lidar com questões que a princípio deveria ser da família, entendemos que o conversar na escola, assim como o conhecer melhor cada



família, poderá confirmar se o comportamento refletido pelo aluno trata realmente os valores familiares.

Entendemos como natural e atual numa conversa entre pais na escola com o tema educar, que tenha aparecido na fala dos participantes a questão dos limites.

Temos visto situações em que concluímos que é dentro da escola que a criança vai vivenciar pela primeira vez poder cumprir combinados e regras, vivenciando a frustração, o desejo não atendido, etc.

Segundo Ricotta (2006) a escola areja as relações intrafamiliares, já que a família não se esgota em si mesma, assim conclue que se escola e família estiverem unidas e afinadas quanto aos valores que querem imprimir e transmitir aos seus alunos e filhos, haverá um laço de co-responsabilidade entre as partes, onde poderão então transmitir valores correlatos ao que um ser humano necessita, fazendo assim prevalecer àqueles aspectos que venham ao encontro sobre o que um indivíduo possa responder frente às questões do mundo. Como amplitude na análise que estamos fazendo destacamos e nos aliamos a Gusdorf (1987, p. 54), ao afirmar que a autoridade do professor está ligada ao sentido da verdade e do valor que a própria palavra, magister, mestre, confere a ele, que é aquele em que se verifica uma superioridade que não pode ser contestada.

## QUADRO 6

DESCRIÇÃO DO QUE É SER EDUCADOR PARA OS PAIS	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
<p>Entendem que dar limites aos filhos significa estar educando. Os pais se reconhecem educadores a partir do nascimento dos filhos.</p> <p>Comparam a atuação do educador professor e do educador pai, dizendo saberem que a escola tem um objetivo definido, assim como a família, no entanto criticam por não saberem qual é este objetivo, que eles chamaram de “alvo”.</p> <p>Um dos pais ressaltou saber que na escola do seu filho os educadores trabalham as emoções e segundo ele, isso é muito importante.</p> <p>Relacionaram a importância em conhecerem o que a escola pretende por acreditarem que estão investindo nos filhos.</p>	Ser Educador	<p>Perfil de quem educa</p> <p>Papel do educador</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ser bem informado</li> <li>- firmes nas decisões</li> <li>- reconhecer as emoções humanas</li> <li>- dar limites</li> <li>- trabalhar com as emoções humanas</li> <li>- reconhecem como função paterna quando tornam-se pais</li> <li>- condutor do futuro</li> <li>- ter conhecimento sobre a escola do filho</li> <li>- estabelecer metas e objetivos claros</li> <li>- reconhecem a ver diferenças entre educador pai e educador professor</li> <li>- ser bem informado</li> <li>- firmes nas decisões</li> <li>- reconhecer as emoções humanas.</li> </ul>

Quadro 6 – O que é ser educador para os pais?

#### 4.3.5 Análise do significado grupo de pais a respeito do educador

Ouvir dos pais que sentiram a necessidade de serem educadores a partir do momento do nascimento do filho é confirmado por Munhoz (2001).

No momento em que nasce uma criança, nasce também uma família. Assim começa a ser formada a estrutura familiar, que consiste num conjunto de exigências e desempenho de funções organizadas, com um padrão de funcionamento interacional, que permeia as relações entre os membros de um sistema familiar. (MUNHOZ; 2001, p.14)

Assim como aconteceu no grupo dos professores, vemos agora no grupo dos pais a necessidade de mais esclarecimentos a respeito do que a escola tem como objetivos na educação de seus filhos/alunos.

Aquilo que o pai chamou de alvo da escola e alvo da família pode ser entendido como os objetivos gerais do trabalho educacional.

Nossa realidade apresenta alunos e pais ativos, diante disso a comunicação do que se pretende atingir numa determinada série, assim como o esclarecimento sobre o desenvolvimento escolar da criança, são fundamentais para a função do educador, e isso foi falado pelos pais. Para eles, isso implica em ser professor educador.

O ensino/aprendizagem dos filhos ganha significado para os pais quando eles entendem e tomam conhecimento sobre a missão e objetivos da escola de seu filho. É nesse ponto da análise que conseguimos observar na pesquisa realizada no grupo dos pais a construção de significados defendida por Grandesso (1994) .

O berço dos significados pode ser compreendido pode ser compreendido como o discurso que decorre das trocas dialógicas, na medida em que os significados se desenvolvem no espaço comum entre as pessoas. (GRANDESSO; 1994, p. 32)

Ficamos bastante surpresas e, ao mesmo tempo encantadas ao ouvir no espaço conversacional do grupo de pais o falar sobre emoções. Um dos pais disse ser importante pra ele que a escola trabalhe as emoções humanas.

Que fala interessante e maravilhosa!

Nessa análise foi possível confirmar o fenômeno do movimento das interações com outras pessoas e as histórias vividas, dentro e fora do linguajar, dando testemunho da expressão do mundo edificado de cada um, referente aos valores, mitos e crenças.

Como esse pai se encontrava em um espaço conversacional foi possível constatar o que Maturana (1991) nos explica sobre as interações provocadas pelas comunicações, ou seja, esse pai permitiu que suas emoções e compreensões se modificassem a ponto de dizer ao grupo que acreditava ser importante que na escola se trabalhasse a educação emocional.

Analisando o que foi falado pelos pais a respeito do futuro do filho/aluno relacionado com o tema educador, conseguimos traçar um paralelo com o que foi transcrito no trabalho de Serbino (1994) sobre a suposição errada de acreditar que uma nação é grande porque sua escola é boa, mas sim que não caberá somente à escola o futuro do filho, mas sim um conjunto de convivências que fará parte da vida do filho como: política, economia, justiça, saúde e de tantas outras coisas mais.

Em outras palavras poderemos dizer: A escola permite que a criança humanize-se, cultive-se, socialize-se, numa palavra, eduque-se, no entanto a escola por si só não se basta.

Nessa análise não poderemos deixar de destacar a intenção de um dos pais participantes que era a de formar na escola um conselho de pais. Essa proposta permitiu o desenvolvimento de movimentos dialógicos por ser entendida como bastante polêmica em função do desconhecimento de alguns sobre o assunto, assim como a possibilidade de fazer valer a vontade pessoal de um dos participantes.

A formação de um conselho de pais na escola demanda uma organização pré-concebida no plano escolar da instituição. Assim podemos analisar que o mesmo pai que pede esclarecimentos e compreensão sobre o acompanhamento escolar de seu filho, traz como proposta uma questão que ele mesmo não tem clareza sobre os procedimentos necessários para tal. Aí podemos sinalizar como análise desse significado um fazer valer seus próprios interesses aproveitando-se do espaço conversacional para isso.

Como temos no desenvolvimento do trabalho as idéias do novo paradigma sistêmico, podemos utilizar nessa análise que agora numa outra visão que, segundo Morin (2002), a consequência lógica é que a ética-para-si, sobretudo quando ela comporta a auto-crítica, traz consigo necessariamente uma ética do outro. apoiado na concepção de ser humano defende a auto-ética. Explica o que as determinações e os acontecimentos podem fazer dele.

Morin (2002) reconhece, inclusive como necessário e não eliminável, o egocentrismo existente em cada ser vivo, pois que confere ao ser humano um calo de indiferença a protegê-lo da dor, exatamente para lutar contra ela. Assim há na vida moral uma parte amoral necessária ao exercício da moral.

Realizada essa análise pautada em Morin, passamos a ter uma outra visão sobre o individualismo se fazer presente num espaço conversacional.

**QUADRO 7**

<b>DESCRIÇÃO DO QUE OS PROFESSORES FALAM SOBRE AS DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADOS</b>
<p>Os professores consideram como uma das dificuldades encontradas no processo escolar de seus alunos, a ausência das famílias nesse processo. Transferem para a escola toda e qualquer questão voltada ao aluno.</p> <p>Uma outra dificuldade apontada pelos professores é o desconhecimento da família sobre a rotina escolar do filho na escola.</p> <p>As falas caminham sempre no sentido de alertar quanto a necessidade que sentem sobre esclarecer às famílias sobre os reais objetivos da série em que o aluno se encontra.</p> <p>Também consideram difícil o conhecer e acompanhar as dificuldades na aprendizagem do aluno de forma individual, visto que são vários na série.</p> <p>O falar mal da escola por parte da família é falado como uma dificuldade do professor. Na mesma ordem aparece o acompanhamento da lição de casa e a falta de material escolar do aluno. Todas essas questões, segundo os professores, precisam ser feitas pelos pais.</p> <p>A pressão dos pais pelos professores em acelerar o processo de leitura e escrita e a não compreensão em aceitar o processo de alfabetização traduz numa dificuldade enfrentada pelos professores.</p>	<p>Processo Ensino/ Aprendizagem</p>	<p>Dificuldades apontadas pelos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- falta de participação da família</li> <li>- acúmulo de funções para a escola</li> <li>- desvalorização da escola pela família</li> <li>- clareza em comunicar aos pais o processo da aprendizagem do aluno</li> </ul>

Os professores falaram que alguns pais transferem os eu papel para as professoras que se vêem muitas vezes obrigadas a realizarem tarefas que são da família.

Por fim, ainda no sentido de transferir papeis, consideram como dificuldades os pais que acabam querendo dar opiniões sobre a abordagem didática e os conteúdos estudados.

- transferência de obrigações e funções que competem à escola e a família
- desconhecimento sobre a família do aluno
- discordância entre escola e família sobre as questões do aprendizado do filho

Quadro 7 – Quais as dificuldades dos professores no processo ensino/aprendizagem dos alunos?

#### **4.5.6 Análise do grupo de Professores quando falaram sobre as dificuldades encontradas no processo ensino/aprendizagem do aluno**

“Aquecido” o grupo de professores, agora na segunda questão que versou sobre as dificuldades apontadas por eles no processo escolar do aluno, pudemos observar por meio das falas que existiu críticas às famílias que não acompanham seus filhos e se ausentam da escola, mas ao mesmo tempo, também criticam aqueles pais que se excedem nessa participação, extrapolando o seu papel de pai para se apropriar do que cabe à professora e a escola.

Observo nas falas dos professores um certo desabafo, um fluir na linguagem, diferente do que aconteceu no mesmo grupo quando estavam conversando sobre a primeira questão, isso aconteceu porque suas falas a respeito das dificuldades encontradas no processo ensino/aprendizagem de seus alunos, demonstrava a existência de críticas reais e vividas por parte dos professores. A forma como falam é de denúncia e desabafo, é como que se ao falar cada professora estivesse sabendo exatamente de qual família estava falando e o quanto no seu entender isso tem trazido dificuldades para o professor.

Tomamos como exemplo para ilustrar o parágrafo acima o que Carvalho (2006) ao escrever sobre o dever de casa enfatiza. Segundo a autora o dever de casa é um assunto que traz tensão nas relações escola e família, particularmente acerca da divisão de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

Analisando a fala dos professores trazemos o pressuposto do Construtivismo para o espaço conversacional para explicar a reação dos professores.

Vimos nessa teoria que o pressuposto do Construtivismo implica em ter indivíduos que reagem a um mundo não tal como ele é na sua objetividade, mas ao mundo conforme ele é percebido. Então vemos na fala dos professores um conhecimento auto-referente, ou seja, é impossível referir-nos a uma situação da qual participamos sem que nossas descrições sejam influenciadas por nossas experiências e da maneira como foram vividas.

Entramos então agora numa questão relativamente comum num espaço conversacional, que é o individualismo.



**QUADRO 8**

<b>DESCRIÇÃO SOBRE O QUE PENSAM OS PAIS SOBRE AS DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DOS FILHOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADOS</b>
<p>Os pais reconhecem que sentem dificuldade para acompanhar o processo escolar dos filhos.</p> <p>Confessam não conseguirem ajudar os filhos a estudar.</p> <p>Falam que ajudar na lição de casa é uma dificuldade.</p> <p>Criticam a escola por não procurar saber quais são os objetivos e as expectativas das famílias.</p> <p>Os pais solicitam da escola que preparem os pais para poder acompanhar a formação do filho.</p> <p>Acreditam que a escola não se preocupa em conhecer quais os objetivos e as expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento escolar de seus filhos.</p>	<p>Processo Ensino/Aprendizagem</p>	<p>Dificuldades apontadas pelos pais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- falta de orientação da escola aos pais</li> <li>- escola delega a eles as lições de casa de seus filhos</li> <li>- acompanhar e ajudar nas lições de casa dos filhos</li> <li>- desconhecimento parte da escola das expectativas dos pais</li> </ul>

Quadro 8– Quais as dificuldades dos pais sobre o processo ensino/aprendizagem dos filhos?

#### **4.3.7 Análise de significado do grupo dos pais ao falarem sobre as dificuldades encontradas no processo ensino/aprendizagem dos filhos**

Os pais ao falarem sobre as dificuldades encontradas no ensino/aprendizagem dos filhos , observamos que os pais exigem da escola um serviço de orientação familiar , no entanto esses mesmos pais se queixam quando a escola se manifesta para esclarecer as dificuldades que estão sendo enfrentadas pelo filho/aluno.

Novamente citamos Carvalho (2006) que considera o dever de casa como uma necessidade educacional, reconhecida por pais e professores, sendo concebido como uma ocupação adequada para os estudantes em casa; um componente importante do processo ensino/aprendizagem e de currículo escolar dentro de uma tradição cultural e ainda como uma política tanto da escola e do sistema de ensino, objetivando ampliar a aprendizagem em quantidade e qualidade.

Na fala dos pais o dever de casa não atinge a consideração de Carvalho, no entanto entendemos que os pais num momento de possibilidades de conversa entre seus pares, conseguem expressar que o dever de casa é uma dificuldade para eles no processo ensino/aprendizagem dos filhos. O motivo pode ser apontado pela própria Carvalho (2006) ao dizer que o dever de casa afeta a vida familiar, ao pressupor a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares. (p. 88)

Quando os pais solicitam que a escola tome conhecimento do que eles esperam da escola ao conduzir a educação escolar de seus filhos estão propondo também que a escola aprenda a conhecê-los. Segundo Morin (1996) o aprender é a conjunção do reconhecimento e da descoberta, é a união do conhecido e do desconhecido (p.71). Então os pais colocam como dificuldades no ensino/aprendizagem dos filhos a falta de interesse da escola em conhecer aquilo que eles esperam dela. Para os pais isso é de grande significado, não é no sentido de evidenciar o que os professores esperam dos pais, mas sim o contrário, evidenciar o que os pais esperam dos professores.

**QUADRO 9**

<b>DESCRIÇÃO SOBRE OS MÉRITOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADOS</b>
<p>Os professores reconhecem que quando atingem as expectativas da escola e da família, eles são reconhecidos.</p> <p>Relacionam seus méritos à questão da afetividade que têm com seus alunos e a responsabilidade por serem modelos.</p> <p>Consideram que a família de seus alunos o reconhecem, por exemplo, quando vêem seus filhos avançarem na leitura e escrita.</p> <p>Na fala dos professores eles mesmos acabam manifestando seus méritos por meio das emoções que conseguem manifestar quando conseguem ver a evolução do aprendizado da sua turma.</p> <p>Exemplificaram concretamente uma ação vinda da família que eles reconhecem como mérito: um bilhete com elogios.</p> <p>Abordaram a importância em conversar com os pais, dizendo que às vezes alguma crítica que a família tenha a respeito do seu trabalho depois de uma conversa, o professor percebe o reconhecimento da família.</p> <p>Dando continuidade à importância do conversar, ressaltaram que ocorre até mesmo pedido de desculpas dos pais ao professor, quando tudo fica esclarecido por meio da conversa que conseguem ter na escola.</p> <p>Os professores são unânimes em reconhecerem que seus alunos o consideram muito, chegando a defender a professora em algumas situações.</p>	<p>Processo Ensino Aprendizagem</p>	<p>Méritos apontados pelos professores</p>	<p>- são reconhecidamente importantes para seus alunos</p> <p>- condições para terem seus méritos reconhecidos:</p> <p>- atender às expectativas da família</p> <p>- ter afeto aos alunos</p> <p>- quando o aluno tem sucesso escolar</p> <p>- quando conversam com a família do aluno</p>

Quadro 9 – Quais os méritos encontrados pelos professores no processo ensino/aprendizagem dos alunos?

#### **4.3.8 Análise do grupo de professores sobre o mérito deles no ensino/aprendizagem do aluno**

Diferente do que foi apontado na análise do grupo dos professores quando expressaram suas dificuldades, o momento que tiveram para falar sobre os méritos modificaram até mesmo o tom da voz e ficaram mais serenos e emocionados.

O significado que dão ao reconhecimento da sua profissão está relacionado ao produto entregue, no caso para as famílias, mas também reconhecem o quanto seus alunos o consideram e para eles isso tem significado.

No entanto é importante considerar que nenhum dos participantes considerou seu mérito vindo de si mesmo, mas sempre relacionado ao aluno ou sua família. Talvez aí esteja sendo apontado pelo próprio professor o que seria na verdade falar de seu mérito, uma real dificuldade e que, se lembrarmos o que nos diz Scoz (1998) a respeito do posicionamento do sujeito diante de si mesmo, que significa investir-se como sujeito aprendente.

Teremos então chegado a uma possível contradição? O professor reconhecer como mérito o que seria uma dificuldade? Ou o professor reconhecer como dificuldade o que deveria ser considerado um mérito?

O princípio dialógico de Morin (2002) se faz necessário nesses questionamentos por permitir ele afrontar realidades profundas que, justamente, unem verdades aparentemente contraditórias. Pascal (in Morin; 2002) reiterava que o contrário de uma verdade não é um erro; mas sim uma verdade contrária.

Sendo assim os professores vêem significado em considerar o reconhecimento vindo por parte da família do aluno a partir da práxis do professor como um mérito.

Pelo tom da voz e as expressões dos rostos dos professores nesse momento de conversa que versou falar sobre o reconhecimento de seus méritos nota-se momento não de conflito, mas de reconciliação com a família.

**QUADRO 10**

<b>DESCRIÇÃO SOBRE OS MÉRITOS ENCONTRADOS PELOS PAIS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADOS</b>
<p>Os pais acreditam que seus méritos estão em conseguir dar uma boa educação aos seus filhos.</p> <p>Relacionam também o mérito deles quando conseguem preparar seus filhos para o futuro.</p> <p>Ressaltam que como pais estão na luta da vida enquanto têm seus filhos na escola.</p> <p>Os pais consideram que seus méritos também estão relacionados em conseguirem dar conta de tudo aquilo que relaciona aos seus filhos, seja na escola ou em casa.</p> <p>Fizeram uma relação entre o sucesso dos filhos estar diretamente ligado aos seus méritos.</p>	<p>Processo Ensino/Aprendizagem</p>	<p>Méritos apontados pelos pais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- luta da vida</li> <li>- cumprimentos das obrigações</li> <li>- sucesso dos filhos</li> <li>- preparação dos filhos para o futuro</li> </ul>

Quadro 10 – Quais os méritos encontrados pelos pais no processo ensino/aprendizagem dos filhos?

#### **4.3.9 Análise do grupo dos pais sobre os méritos encontrados no processo ensino/aprendizagem dos filhos**

Os pais consideram mérito a idéia de conquista e luta para o sucesso dos filhos. Não conseguem relacionar mérito com a idéia de ensino/aprendizagem, quer dentro da escola ou mesmo fora dela. Na verdade “o fardo” dos pais em tentar conseguir acompanhar a vida escolar de seus filhos supera a idéia de pensarem e conseqüentemente falarem sobre o mérito que os pais possam ter em acompanhar seus filhos na vida escolar.

No capítulo que escrevemos no trabalho sobre a escola destacamos Anny Cordié (1996) ao afirmar sobre a “patologia do nosso tempo” representada pelo fracasso escolar e considerando este como sintoma social, fracassar na escola poderá ser visto como insucesso na vida. (p. 47)

Esta sentença de sucesso ou fracasso na escola /vida toma conta de deixar os pais com um arsenal de luta de vida muito grande para poder dar conta do sucesso dos filhos, somente assim conseguirão enxergar seus méritos em relação ao processo ensino aprendizagem dos filhos/alunos.

No Brasil, as reformas educacionais descentralizadoras da década de 1990 colocaram a participação da família e da comunidade como uma estratégia de controle social da qualidade do ensino. (CARVALHO; 2006, p. 94)



<p>Os pais reconhecem que a escola precisa orientar os pais, porque ficam inseguros no que diz respeito a aprendizagem de seus filhos.</p> <p>Acreditam que a escolha da escola tem que atender o que esperam em relação à educação de seus filhos.</p> <p>Reconhecem ainda a dificuldade que têm em conhecer bem a escola de seus filhos.</p> <p>Uma das professoras reforçou sobre a segurança que consegue passar aos pais quando vêem seus filhos avançar.</p> <p>Os pais comentaram sentirem-se felizes quando chegam em casa e seus filhos comentam alguma coisa que aprenderam. Reforçaram novamente a complexidade que existe no lidar com os filhos. Levam em consideração a corrida contra o tempo que acabam tendo.</p> <p>Pais e professores valorizaram o momento de conversa que estavam tendo juntos e com isso a possibilidade de se conhecerem melhor.</p> <p>Complementaram sentir necessidades às vezes de também conhecerem as famílias dos amiguinhos de seus filhos.</p>	<p>Ensino/ Aprendizagem</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- há o reconhecimento pela família do educar na escola</li> <li>- o conversar na escola com os pais desperta para a responsabilidade na educação dos filhos</li> <li>- e função da escola orientar os pais sobre o processo escolar</li> <li>- a expectativa dos pais não te sido atendida pela escola</li> <li>- o sucesso do trabalho do professor está diretamente ligado ao sucesso escolar do aluno</li> <li>- pais e professores valorizam o conversar na escola.</li> </ul>
--	---------------------------------	--	---

Quadro 11 – O que pai e professores conversaram juntos?



#### **4.3.10 Análise sobre os significados do grupo, pais e professores juntos**

Nesse momento os redatores do grupo dos pais e dos profs trouxeram para todos os participantes uma questão comum, que foi a necessidade de compreensão sobre a função do educar na escola e na família.

Pais e professores não conseguiram encontrar em que local, nem mesmo em que momento se separa a função do educar e educador na escola e do educar educador na família.

Houve da parte dos pais um reforço na imagem “poderosa” do professor e por consequência a facilitação em conduzir melhor do que a família os cumprimentos dos deveres de estudante, assim como um comportamento mais adequado.

Assim como é ressaltado pelos pais a questão do “poder” do professor também é lembrado a força do vínculo.

Colocamos nessa análise o vínculo que foi falado por um dos pais como sendo uma forma de afetividade.

Ainda lembrando Morin (2002) enquanto seres humanos desenvolvemos a afetividade.

A palavra afeto vem do latim *affectu* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade. Os afetos permeiam o relacionamento em forma de sentimentos.

Da parte dos professores observou-se a necessidade de ressaltar a importância da família cumprir aquilo que compete a ela.

De volta à questão ensino/aprendizagem percebemos que ambos os grupos perdem força, os professores por receberem dos pais uma cobrança de maiores e melhores esclarecimentos sobre o processo escolar de seus filhos, já os pais ao mesmo tempo que cobram solicitam ajuda não de uma forma direta, mas “escondida” por trás da “cortina da falta de esclarecimentos”.

Como o contexto do nosso trabalho implica a instituição privada de ensino, podemos considerar que a missão da escola deverá se apresentar por escrito nos regimento e plano escolar da instituição e, muitas vezes, estampados em anúncios de propaganda. A missão a qual o pai participante se referiu é a execução das práticas educacionais e do lidar no dia-a-dia dos educadores que praticarão educação junto ao seu filho com produção a longo prazo de um futuro cidadão

pronto para lidar e viver com as questões de ordem social, emocional, intelectual e de futuro profissional que irá enfrentar ao longo de sua vida. Novamente lembramos o que foi citado no trabalho no capítulo escola sobre a preocupação de depositarmos na escola a salvação da humanidade.

Como nos aliamos ao pensamento sistêmico, defendemos sempre a rede das relações e a importância de vermos a parte no todo, assim como o todo nas partes.

Voltando a fala do pai que inspirado em seus desejos “declama” sua vontade em relação ao filho, citamos assim Morin (2002, p. 20), a projeção de nossos desejos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro.

A relação que o professor faz sobre o seu trabalho e o merecimento trazido por ele se dá concretamente pelo crescimento da criança/aluno como forma de reconhecimento da família. Vemos nessa fala da professora ao se dirigir a um pai como uma expressão de ter conseguido atingir as expectativas da família e isso trouxe muita emoção e a ideia de dever cumprido.

Então o mérito dessa professora em questão foi dado a partir de um reconhecimento da família do seu aluno, por ela ter conseguido atender as expectativas dessa família relacionadas à escola e conseqüentemente ao trabalho da professora.

Convém ressaltar que quando a professora se dirigiu ao pai, a emoção dela ao falar agradou muito ao pai passando uma mensagem de confiança e bem estar no espaço de conversa.

Acreditamos que nessa abordagem aconteceu “o pensar complexamente” que segundo Vasconcellos (2006), significa trabalhar com o objeto no contexto, vê-lo existindo no sistema.

## QUADRO 12

DESCRIÇÃO SOBRE O QUE OS PAIS ESCREVERAM NA AVALIAÇÃO SOBRE O ESPAÇO CONVERSACIONAL	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
<p>Os pais entenderam esse encontro como “<i>revelador</i>” por permitir fazer emergir as falas daquilo que estavam sentindo no momento, a partir das questões que foram lançadas.</p> <p>Se sentiram satisfeitos em poderem participar do espaço conversacional. Segundo eles foi possível estabelecer um diálogo com os professores.</p> <p>Ressaltaram a importância de poderem colocar seus pontos de vista a respeito da escola.</p> <p>Consideraram que essa prática dentro da escola estabelece um <i>canal de comunicação entre pais e professores</i>. Deram destaque ao que sentiram na forma de sentimentos, chamando a atenção à liberdade que tiveram para expor aquilo que pensavam.</p> <p>Os pais chamaram o encontro de <i>momento educacional</i>. Reconhecem o quanto o assunto em questão é complexo e que por isso pedem mais encontros para poderem conversar.</p>	<p>Avaliação do Espaço Conversacional</p>	<p>Sentimentos expressos</p> <p>O que possibilitou</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação entre seus pares</li> <li>- aceitação</li> <li>- liberdade</li> <li>- felicidade</li> <li>- necessidade de continuidade em conversar mais</li> <li>- sensação de aprendizado</li> <li>- reconhecimento da complexidade do assunto</li> <li>- permitiu aos pais expor sobre o que pensam e como pensam</li> </ul>

Vêm as duas instituições, escola e família, como sistemas interdependentes e que no espaço conversacional é possível para todos um crescimento pessoal e intelectual.

- aumentou o vínculo escola e família
  - traz conhecimentos e informações sobre a tarefa educativa
- Permitiu:
- diálogo
  - trocas
  - reflexões
  - interações

Quadro 12 – O que os pais escreveram na avaliação sobre o espaço conversacional?

#### **4.3.11 Análise dos significados da avaliação realizada pelos pais sobre o espaço conversacional**

Os pais confirmaram ter existido nesse encontro efetivamente a circularidade das informações por meio dos exercícios de conversa com movimentos dialógicos que permitiram liberdade de expressão para manifestarem o que pensam e como agem a respeito da educação de seus filhos. Enriquecer a relação escola e família faz parte dos objetivos do trabalho. O reconhecimento dos pais em afirmarem que receberam informações a respeito do educar seus filhos não traduz serem essas informações vindas somente do grupo dos professores, mas de forma geral envolveu todos os participantes.

O sentimento de que o tempo foi pouco também deve ser ressaltado nessa análise, por acreditarmos que trata-se de um pedido de continuidade para que a escola continue promovendo espaços de conversação. A necessidade que expressaram em dar continuidade às conversas na escola em outros momentos pode ser analisada como a manifestação dos sentimentos afetivos e emocionais que se comunicam por meio da linguagem e, assim vão produzindo “sistema geradores de significados”, compreendidos por pais e professores quando manifestam ter sentido que o espaço conversacional produziu aprendizado à eles.

Chamar o espaço conversacional de momento educacional amplia as unidades de significados na análise que fazemos. Relacionar trabalho realizado entre escola e família por meio do espaço conversacional, oportunizando crescimento pessoal e intelectual, supera as expectativas das possibilidades oferecidas aos participantes do espaço conversacional.

Tínhamos como hipótese que o exercício de conversa que foram propostos no encontro poderia trazer algum desconforto ou timidez aos participantes, no entanto, isso não aconteceu, o que se viu foi liberdade e espontaneidade entre seus pares e, também entre os grupos. Não existiu manifestação de descontentamento em estarem ali conversando, nem mesmo de desconforto em falar. Ressaltamos que às vezes foram necessárias intervenções do pesquisador no sentido de organizar o grupo para falar, porque os momentos de interação foram muitos.

Confirmamos assim o que nos diz Maturana (1998) ao reconhecer a construção do conhecimento por meio de relações emocionadas que acontecem em exercícios de conversa.

**QUADRO 13**

<b>DESCRIÇÃO SOBRE O QUE OS PROFESSORES ESCREVERAM NA AVALIAÇÃO SOBRE O ESPAÇO CONVERSACIONAL</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB- CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADOS</b>
<p>Os professores consideraram o momento que tiveram para conversar como uma proposta inovadora dentro da escola e muito proveitosa. Reconheceram que a partir do que foi conversado, tiveram a oportunidade de rever conceitos e a própria prática de professor. Observaram o quanto os pais estavam satisfeitos e acrescentaram que entre seus pares perceberam união, possuem a mesma fala e acreditaram deixar reflexões para os pais a respeito do processo escolar de seus filhos. Assim como aconteceu no grupo dos pais, também acreditam que esse espaço conversacional estreita os laços entre escola e família e entenderam essa prática do conversar como sendo uma necessidade entre pais e professores, objetivando o melhor aproveitamento escolar de seus filhos/alunos.</p>	<p>Avaliação do Espaço Conversacional</p>	<p>Sentimentos expressos</p> <p>O que possibilitou</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfação em ouvir os pais.</li> <li>- Satisfação em poder falar como os pais e provocar emoções neles com o que foi falado.</li> <li>- Minimizar conflitos entre escola e família.</li> <li>- Oportunizar aos professores e pais conversarem sobre o processo escolar dos filhos/alunos.</li> <li>- Reflexão sobre a prática.</li> <li>- Aproximação entre seus pares.</li> <li>- Passar confiança aos pais sobre o trabalho do professor</li> </ul>

Quadro 13 – O que os professores escreveram na avaliação sobre o espaço conversacional?

#### **4.3.12 Análise dos significados sobre a avaliação realizada pelos professores sobre o espaço conversacional**

Podemos destacar que o que foi falado pelos professores quando estavam entre seus pares a respeito do possível medo que sentiam quando iriam conversar com alguns pais, justifica o que foi escrito na avaliação ao dizerem que consideravam o espaço conversacional “como uma proposta que derruba barreiras”, ou seja, o permitir vencer os possíveis medos do professor em relação à família do aluno, passando a conhecê-los melhor e estes também os professores.

Pautados em Maturana (1988) entendemos essa consideração dos professores como uma recriação do conhecimento por meio da convivência do viver-conhecer.

Destacamos a força do grupo dos professores em reconhecer a necessidade que sentem em provocar reflexões aos pais sobre o que conversaram a respeito da prática educativa do filho/aluno. A ação educativa e o papel de educador do professor foram categorias eleitas nas análises feitas anteriormente sobre o que falaram e confirmamos isso nessa avaliação.

O professor ressaltou o procedimento utilizado na pesquisa que ele chamou de “debate em dois movimentos diferentes” deixando claro o interesse que sentiu em escutar o que os pais teriam conversado entre si e trouxeram depois quando os grupos ficaram juntos. Essa atenção da qual o professor valoriza, possibilita o acontecimento de mudanças de significado. Assim como analisamos na avaliação anterior que os professores sentem necessidade em se posicionarem frente aos pais também sentem necessidade de ouvir os pais.

Lançadas as questões disparadoras sobre os grupos vimos na sequência ações de pensamento, gestos e falas que retratam a complexidade do tema, gerando assim necessidade de conversar sobre o assunto, porque tanto para professores como para pais são assuntos e questões do cotidiano e que merecem destaque por sabermos que para ambos os grupos o objetivo a ser atingido é o mesmo, ou seja, compreender e aprender sobre o processo escolar do filho/aluno.

## 5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO CONVERSACIONAL

Percebemos que a problemática do trabalho pôde ser explorada no espaço conversacional.

Por meio das duas questões disparadoras foi possível a observação de presença de conflito de idéias emergirem nos três momentos: grupos de pais, grupos de professores e os dois grupos juntos, no entanto, a possibilidade de conversar, ouvir o outro, que mesmo estando entre seus pares discordavam com algumas questões, permitiram-se, segundo Maturana (1998) “versare”, “dar voltas com outro” .

Consideramos algumas observações realizadas pelo pesquisador durante as conversas, que podem ser relevantes:

- ✓ Os professores quando num grupo conseguem conversar de forma mais tranquila e organizada do que os pais.
- ✓ Os pais sentem muita necessidade de usarem boa parte da sua fala contando sobre os filhos.
- ✓ Quando pais e professores conversaram juntos houve manifestação das emoções humanas .
- ✓ Tanto no grupo dos pais como no grupo dos professores foi necessária sempre a mediação.
- ✓ Tanto no grupo dos pais como no grupo dos professores tivemos momentos de excesso de individualismo nas falas de alguns participantes.

Ratificamos nesse espaço conversacional, como foi apontado na dissertação de Santos (2006), que as experiências vividas ampliam as concepções, podendo com isso surgirem novos significados.

Destacamos que na situação dialógica encontrada num espaço conversacional, ninguém passa em “brancas nuvens”, mesmo aqueles que não tenham conseguido ou não quiseram falar tanto quanto outros mais espontâneos.

Desta forma se justifica a necessidade em limitar o número de participantes para este tipo de metodologia.



Tomando como referência a pesquisa de Santos (2006), bem como a de Colus (2007), quando assinalam as dificuldades encontradas pelos pais entrevistados no acompanhamento escolar de seus filhos, serem devido á distância do linguajar e da comunicação da instituição escolar, por terem um nível intelectual e sócio-econômico inferior. Notamos que a mesma dificuldade permanece neste estudo, o que nos leva a questionar quais as verdadeiras razões. Notamos divergências nos estudos apontados, porque os dois pesquisadores assinalaram que as dificuldades apontadas pelos pais na educação escolar de seus filhos acentuarem-se pela situação sócio-econômica mais distante da cultura escolar, pelo fato de não disporem da linguagem e dos costumes das instituições.

Neste nosso estudo que os pais tem características sócio-econômicas e culturais contrárias as apresentadas nas pesquisas de Santos (2006) e Colus (2007), constatamos que essas características agora sendo diferentes, com pais de nível sócio-econômico alto e culturalmente bem posicionados na sociedade, não conferiram a esses pais serem conhecedores da linguagem e dos costumes da instituição de seus filhos, eles também apontam como dificuldades justamente o fato de desconhecerem o processo escolar de seus filhos , entendidos por eles como falta de informações da escola e do professor para a família.

## 5.1 RELATO NA ÍNTEGRA DO ESPAÇO CONVERSACIONAL

### 5.1.1 Relato no grupo dos professores

Primeiro decidiram sobre quem seria o redator, houve interesse de uma professora.

Houve silêncio entre os participantes que ficaram alguns segundos lendo individualmente as questões disparadoras. Uma das professoras participantes perguntou se era para escrever, foi explicado que elas se encontravam em um espaço conversacional e que, portanto estariam conversando entre elas, e que se os registros poderiam ser feitos de acordo com a vontade de cada uma.

Em seguida começaram a conversa sobre a primeira questão disparadora que era falar sobre o educar.

Uma das professoras presentes iniciou, dizendo que falar sobre a função do educador iria além do conhecimento dos conteúdos, mas sim que o educar, principalmente na faixa etária considerada, implicaria em passar valores.

Na sequência outros professores começaram a interagir no tema educar e educador. Os professores consideraram nas falas a constatação de que são modelos, e muitas vezes se sentem até idolatradas pelos alunos .

Eu ali no espaço conversacional no papel de pesquisadora, perguntei às professoras sobre como veriam a situação em que a família não concorda com a abordagem (no sentido de explicação a ser dada aos pais) do professor sobre o tempo de aprender a ler e escrever de cada criança.

Então ainda na mediação perguntei: Em conversa com essa família como ficaria a professora, poderia haver ao final da conversa com os pais mudança de significado sobre essa temática?

Novamente fiz uma mediação:

Diante do que foi dito por vocês, será que ficam ansiosas ou inseguras quando precisam conversar com os pais?

Houve um gesto afirmativo de cabeça de algumas professoras.

Nova mediação:

Acreditando que poderá haver conflito entre pais e escola, diante das possibilidades de escolha entre um bilhete, um telefonema ou uma conversa com pais, o que preferem?

Nova medição:

E nessa conversa acredita que ao falar no sentido de tentar orientá-lo sobre as questões que envolvem o ensino/aprendizagem do filho/aluno, o pai, ao dizer algo ao professor, poderá fazer com que ocorra alguma mudança ou reflexão?

Introduzi no grupo a segunda questão para que pudessem falar sobre as dificuldades e os méritos encontradas no processo ensino/aprendizagem dos alunos. Imediatamente uma das professoras já começou a falar que para ela a dificuldade se encontrava nas famílias que se ausentam do acompanhamento escolar de seus filhos, depositando na escola toda a responsabilidade.

A conversa circulou bem, versando sempre sobre as “falhas da família”. O que foi abordado fortemente na fala dos professores é que a família só corresponde ao mérito do professor quando esse profissional corresponde as expectativas da família e que o conflito entre a escola e a família está naquilo que para a família não é correspondido. “A família ainda deposita no professor o sucesso que não consegue em casa”. “O mérito do professor acontece quando ele atinge as expectativas da escola”.

### **5.1.2 Relato no grupo dos pais**

Houve uma breve apresentação de cada participante.

De imediato já houve uma manifestação positiva e feliz de um pai ao saber que uma das mães participantes tinha sua filha como amiguinha do seu filho.

A fala inicial de um dos pais traduziu o que ele pensava sobre o que é ser educador e educar. Na verdade essa introdução foi disparadora para a continuidade da conversa que caminhou no sentido de refletirem sobre os compromissos de pais com o processo escolar de seus filhos, ressaltando que quando a escola chama a

família, o pai se conscientiza do seu papel de educar. O auge da conversa ficou na discussão entre qual é o educar da escola e qual é o educar da família? Após muita conversa com aparente movimento dialógico entre os participantes entendeu-se que não é possível chegar-se a uma resposta definitiva, mas sim que ambas as instituições exercem o papel de educar estando em contextos diferentes, porém pais e professores atuando como educadores.

Um outro ponto que gerou grande movimento de idéias foi o fato da discussão sobre os valores que deveriam ser considerados como familiares, muitas vezes estarem sendo realizados na escola pelos professores.

Para uma das mães que traz bastante enraizadas suas crenças e condutas que foram ensinadas por sua família e que faz questão de deixar claro que não espera da professora de sua filha que ela ensine práticas da sua família à ela , mas sim que isso deverá ser feito por ela, deu vários exemplos sobre alguns comportamentos que ela ensina à filha. Um outro pai em seguida argumentou concordar com isso, mas reconhecia as dificuldades de hoje em dia educar os filhos por meio dos valores familiares, justificou em função dos novos tempos. Assim, uma outra opinião veio no sentido de ressaltar o poder da escola sobre a questão de conseguir sucesso na educação de seus alunos que muitas vezes a família não consegue. A mesma mãe que defendia os valores serem trabalhados não pela professora, mas pela família, nesse momento reconheceu que na verdade as famílias são bem diferentes e que o que é prioridade para algumas, não é para outras, por exemplo, o fato de muitas famílias colocarem em primeiro lugar o seu trabalho profissional e depois os filhos.

Esse assunto abriu para a constatação de que temos muitas famílias ausentes no processo escolar dos filhos e que quando a escola chama para conversar existe uma espécie de despertar para o educar familiar. Assim, o conflito escola e família muitas vezes se inicia aí. Nessa sequência um dos pais apontou na forma de crítica sobre a dificuldade que a escola tem em conseguir comunicar claramente aos pais sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos. Por fim ressaltaram a importância de estarem podendo conversar a respeito.

### 5.1.3 Relato no grupo de professores e pais juntos

A presença de algumas mães que sendo professoras nos levou a perguntar se tiveram dificuldades em participar de um grupo de conversa no papel de mães, sendo, no entanto também professoras. Tivemos como resposta de uma delas não ter sentido nenhuma dificuldade, porque ela nunca consegue deixar de ser educadora, já a outra mãe disse ter sentido momentos na conversa em que ela precisou retomar o seu papel de mãe.

Assim o assunto compromisso de pais e professores passou a circular no grupo, podendo ser feita a seguinte síntese: o nascimento dos filhos exige dos pais a entrada no educar e conseqüentemente ser educador, um outro marco na vida da família é a entrada dos filhos na escola e a partir daí as preocupações com o acompanhamento do aprendizado do filho. A figura do professor insere o papel oficial do educador ampliando e, por vezes, introduzindo questões de ordem educacionais, objetivando o desenvolvimento escolar dos filhos que muitas vezes tem obrigado os pais a se inserirem obrigatoriamente no contexto educacional de seus filhos. Houve consenso na importância da união escola e família e o quanto a comunicação precisa ser bem trabalhada para que os objetivos, que são comuns, possam ser atingidos.

Por fim houve a valorização em fortalecer mais o convívio social entre as famílias, com a finalidade de que possam conhecer os amigos e as famílias de seus filhos.

Ao final do encontro foi entregue aos participantes uma avaliação por escrito e daqueles que foram devolvidos à mim, passo a transcrever os depoimentos como mais uma das considerações. Os depoimentos se encontram no apêndice.

*“O encontro foi revelador na medida que tornou-se um canal de comunicação para os pais presentes e os professores. Pais colocaram seus pontos de vista a respeito da escola e dos métodos, e o que se viu foi um diálogo com os professores.*”

*“Foi muito proveitoso, pois derrubam-se barreiras com este tipo de proposta e estreitam-se laços entre todos os envolvidos na educação de nossas crianças. É importante nos revermos como professores e nossos métodos.”*

*“Acredito que os pais saíram satisfeitos, pois os professores de um modo geral demonstraram que estão unidos e tem a mesma fala. Os profs por sua vez deixaram uma série de reflexões para os pais”*

*“Julgo que este encontro foi muito interessante Estabeleceu-se uma comunicação aberta entre pais e professores e as pessoas sentiram-se à vontade para expor as suas reservas e ansiedades”.*

*“Achei bastante interessante, pois permitiu o debate em dois movimentos diferentes. No segundo momento conhecer a posição dos pais, de uma forma informal, foi muito rica.”*

*“O encontro foi bastante interessante. A proposta fez os professores e pais pensarem e refletirem sobre a necessidade de comunicar-se ou conversar com os pais.”*

*“Gostamos muito. Esses encontros enriquecem as relações entre pais e escola, acrescentam informações valiosas para o processo de educar nossos filhos. Enfim, é tão bom que parece pouco.”*

*“Adorei participar desse momento educacional. Diante da complexidade do assunto e das diferentes possibilidades de abordagens, acredito que serão necessários muitos outros encontros”.*

*“O encontro conversacional trouxe crescimento pessoal e intelectual, acredito no trabalho escola e família.”*

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissertar sobre a educação dos filhos/alunos no contexto apresentado nesse trabalho, e defender a vinda dos pais à escola para conversar, teve como norteador a vivência e trajetória profissional do pesquisador carregada da inquietação e respeito do conflito existente entre escola e família.

Mesmo antes de ter clareza sobre a pesquisa que seria realizada nos primeiros levantamentos e rastreamentos dos trabalhos que mais se aproximavam à problemática que gostaríamos de estudar, tínhamos como certo a necessidade de escrever sobre os conflitos apresentados entre escola e família.

No fazer do dia-a-dia escolar conseguíamos observar e sentir que quando pais vinham à escola para conversarem com os professores de seus filhos ou mesmo quando a família vinha à escola para conversar ou reclamar sobre qualquer questão que direta ou indiretamente estava relacionada ao processo escolar de seus filhos, ao término das conversas, ficava a impressão de que todos os que tinham participado desse espaço conversacional saíam diferentes.

Esse sair diferente pode ser entendido como melhores sintonizados com as exigências e expectativas da escola, que se volta para a educação formal das crianças e dos jovens na formação de um cidadão na contemporaneidade.

Assim como a cidadania em determinada cultura e sociedade propicia se sentir fortalecido em suas raízes, a escola é um espaço que precisa ser valorizado, pois promove o sentimento de pertencer, preenchendo esta necessidade que nós seres humanos possuímos em relação às coisas, pessoas e situações e que nos dão significados culturais, possibilitando a emergência de sentidos próprios.

A ação da família em si não basta. Precisamos do espaço escolar para a ampliação de suas interações e desenvolvimento das potencialidades do Ser, experimentando atributos diferentes daqueles a que são estimulados na família. Neste sentido acreditamos que a conversa é um dos meios de possibilitar avanços e minimizar desconfortos trazidos pela família à escola e, ao mesmo tempo, pela escola à família.

Consideramos significativa a intensa manifestação, tanto dos pais como dos professores, de que necessitam e sentem falta de conversarem para se

conhecerem. Assim como foi veemente o pedido de mais informações sobre a escolaridade de seus filhos pelos pais, bem como foi solicitado pelos professores que os pais fossem mais acessíveis às suas orientações. Não como significado de que os professores é quem podem educar os pais, mas sim de que os professores podem minimizar as dificuldades que os pais sentem no acompanhamento do processo escolar dos filhos/alunos, a partir da compreensão de como se dá esse processo.

Por outro lado pudemos notar os professores reconhecerem que precisam de ajuda para melhorar a comunicação entre pais e professores na função de educador escolar de seus filhos/alunos.

Então fica, na verdade, pais que não conseguem entender o que se passa na escola e segundo eles é porque os professores não deixam claro. Assim como professores necessitam de ajuda dos pais para poder melhor explicar o processo.

Por um lado os pais têm necessidade de compreender como se dá o processo escolar de seus filhos, para se sentirem parceiros da escola e nessa parceria conseguirem partilhar e complementar as ações educativas que se inicia na família e se desenvolve na escola. Por outro lado, notamos que os professores demonstram certo receio nos enfrentamentos e discussões com os pais, por se sentirem exigidos em demasia e não se sentirem capazes de responder às expectativas familiares. Ao se encontrarem, têm como meta principal o desempenho educativo dos seus alunos que são o foco, filhos destes pais, ou seja, se chegarem a compreender que o importante será se unirem na compreensão do que será melhor e mais adequado para adquirir essa meta, chegaremos a melhores resultados. Essa é a nossa proposta ao criarmos o espaço conversacional.

Para isso há necessidade de que os pais sejam mais presentes na escola de seus filhos, e isso não tem sido fácil de conseguir.

Se a escola apresenta mais poder e sedução ao filho/aluno para trabalhar questões do educar e se a família reconhece isso, caberá à escola trabalhar mais para que minimizar a ausência dos pais na escola. Só assim os pais e escola poderão ser ouvidos, pais e escola poderão falar, filhos/alunos terão seu processo escolar com resultados mais satisfatórios.

Ficou confirmado que pais e professores quando conversaram na escola a partir de um convite, vindos sem nenhum acontecimento prévio que exigisse sua



presença para resolver conflitos, mas que foram chamados somente como parceiros na ação educativa de seus filhos resulta na percepção de que estão juntos na tarefa de transmitir valores necessários para a boa formação do cidadão.

Constatamos que conversar na escola apresenta-se como uma proposta positiva, assim acreditamos que as escolas precisam ter dentro de suas equipes de trabalho pedagógico a figura do orientador educacional com enfoque ao trabalho de orientação ao professor para que os espaços de conversas na escola possam ser além de instalados, efetivos e duradouros.

Podemos então compreender que quando a escola cumpre a missão, de transmitir valores essenciais, ela acaba por educar também aos pais. É quando a ação educativa da escola insere a família do aluno.

Apesar de todas as “concorrências” que a escola sofre com as diferentes atividades oferecidas às crianças e jovens, podemos considerar que o poder ainda aparente da escola, deve ser valorizado e otimizado, não como erroneamente muitas vezes se faz, usando autoridade e autoritarismo, mas criando a possibilidade de conversas e compreensão entre as partes que se obtém pelo respeito à figura humana do professor que consegue cativar seus alunos por meio das suas emoções.

Neste estudo queremos deixar algumas contribuições sobre as relações entre os sistemas interdependentes, ressaltando as dificuldades e méritos encontrados nessa parceria.

Assinalamos as limitações encontradas que necessitam de outros estudos a respeito, para facilitar a possibilidade de interações mais efetivas entre família e escola. Uma delas que podemos indicar é a dificuldade da presença dos pais na escola.

Sabemos de todos os estímulos da vida moderna, que vem competir com as prioridades das funções de pais no acompanhamento escolar de seus filhos, por isso novos estudos poderiam complementar o que deixamos aqui.

## 7. REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo & Sung Mo Jung - **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança** - São Paulo: Editora vozes, 2000.

ARIÈS, Philippe, **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BASSO, Ilda & AMARAL, Sergio.F. **Competências e habilidades no uso da linguagem audio visual interativa sob enfoque educacional**, Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia, Vol 2, nº 1( 2007).

BERTALANFFTY, Ludwing. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2a ed., 1975.

BIANCHINI, Maria. G. **A escuta do filho/aluno: elo de ligação entre o sistema familiar e escolar** - Maria da Graça Bianchini, 2001. -----f. UNIFIEO - Mestrado em Psicopedagogia busca/arquivo.php?codArquivo=3390.

CAETANO, Luciana M., **O Conceito de obediência na relação pais e filhos** - São Paulo: Paulinas, 2008

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARVALHO, M.E.P. de., **Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

COLUS, Fatima A. M., **Família do educando com dificuldades de aprendizagem: um estudo de representações sociais** - Fátima Aparecida Maglio Colus- 2007

CORDIÉ, Anny. **Atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar** – São Paulo: Editora Artmed, 1996.

COSTA Maria Luiza A, **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 3ª edição, 2001.

ELKAÏM, Mony. **Panorama das terapias familiares**. São Paulo: Summus, 1998, v.2.

FONSECA, Vitor. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

GOOLISHIAN Harold e Harlene Anderson, **Vale a pena ler de novo. O Cliente é o especialista: uma abordagem para terapia a partir de uma posição de não saber** – p .66, 1988

\_\_\_\_\_. **Diálogos sobre conversaciones terapéuticas**, entrevista com Harry Goolishian ,p 68 Comprensión y diálogo Sistema Familiares, ano 7 – nº 1- abril 1991, asociacion sistematica de Buenos Aires.

GRAMSCI A., **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GRANDESSO Marilene. A., **Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Equipe reflexiva: uma análise do ponto de vista da construção de significados**, Associação paulista de Terapia Familiar, Estado da Arte, 1º Congresso de Terapia Familiar. São Paulo: Editora Rosa Maria S. Macedo, 1994.

GROISMAN, Moisés. **Família, trama e terapia: a responsabilidade repartida**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1991.

GUSDORF Georges, **Professores para que? para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. São Paulo: Papyrus, 1991.

MACEDO, Rosa M.S (Org), **Terapia familiar no Brasil: estado da arte**. Equipe Reflexiva: Uma análise do ponto de vista da construção de significados, Anais Vol II, 1º Congresso Brasileiro de Terapia Familiar, Associação Paulista de Terapia Familiar, Editora Rosa Maria S, de Macedo- PUC- São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. 5ª edição. Rio de Janeiro, Editora Vozes São Paulo, ,2001

\_\_\_\_\_. **Domus, Diálogos Gerativos- Centro de terapia de casal e família**, 1996.

\_\_\_\_\_. **Questões familiares em temas de psicopedagogia-** Livro 7, ed memnon, 2003.

\_\_\_\_\_. **Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Modos de educação, gênero e relações escola/família**. Centro de Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – Universidade Federal da Paraíba, junho /2003.

\_\_\_\_\_. **Mapeamento da pesquisa em psicologia no Brasil.** São Paulo, Associação Nacional de pesquisa e Pós Graduação em Psicologia, Cadernos da ANPE PP, N2 1993.

MATURANA, Humberto R., **Ontologia do Conversar, Família- Temas de Terapia Familiar e Ciências Sociais.** Nova Série - Segundo Semestre-1991-Ano 4, vol1,nº4 p. 25 a40.

\_\_\_\_\_. **Emoções e Linguagem na Educação e na política** - tradução José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Ontologia da Realidade.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

McNAMEE, Sheila e GERGEN, Kenneth. **A terapia como construção social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINUCHIN, Salvador. **Famílias - Funcionamento e Tratamento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

MORIN, Edgar, **Epistemologia da Complexidade** - Novos paradigmas - capítulo 16, cultura e subjetividade – Schnitman,D.F. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez Editora, São Paulo, 4ª edição, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez Editora, São Paulo, 2002 - Maria da Conceição de Almeida & Edgard de Assis Carvalho (Orgs)

MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. **Casamento: Ruptura ou continuidade dos modelos familiares?** 2ª edição. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Nova perspectiva sistêmica** , nº 27, abril 2007. Ano XIV. p,19,22 e 23

\_\_\_\_\_. (org) **Questões familiares em temas de psicopedagogia**, Coleção Temas de Psicopedagogia. Livro 7. São Paulo, 2003.

PATTO, M.H.S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro.** Psicologia USP, São Paulo, V3,p.107-121 (1994).

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**, Forense Universitária, 24ª edição, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio- Unesco,1993.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e conhecimento.** São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento.** Porto Alegre: Rés Editora, 1977. Pôster, M. Teoria Crítica da família, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

PROST, Antonie & Vicent, Gerard ( Orgs), **História da Vida Privada: da primeira Guerra a nossos dias**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

RAPIZO Rosana, **Terapia Sistêmica de Família: Da instrução à construção**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 1996.

RICOTTA Luiza, **Representações sociais de família para um grupo de professoras, Valores do Educador: Uma ponte para a sociedade do futuro**, São Paulo: Editora Ágora, 2006.

Romanelli Geraldo. **Autoridade e Poder na família**, in Carvalho, Maria do Carmo Brant de (org). A família Contemporânea em Debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências-** 12ª edição, Porto Alegre: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, João L.S. **Transformando “Nós” em “Laços”:** Um estudo compreensivo dos valores parentais nas práticas educativas em famílias de baixa renda. 2006. 587f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) PUC- São Paulo.

SCHNITMAN Dora Freud- **Sistemas familiares - Diálogos Sobre Conversaciones Terapéuticas**, ASIBA- Asociacion Sistêmica de Buenos Aires. abril 1991.

\_\_\_\_\_. **Nuevos Paradigmas Cultura Y Subjetividade** – Paidós, 1994

SCOZ Beatriz J.L (org) **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino e aprendizagem**. 2ª edição. Petr[ópolis: Editora Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia e Realidade escolar: O problema escola e a aprendizagem**, 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

SERBINO,R.V (org). Formação de Professores. SP UNESP.1994 . **Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema** – António Nóvoa (Universidade de Lisboa)

TARDELI, Denise D' Áurea. **O Respeito na Sala de Aula**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

TUNES, Elizabeth, Tacca, Maria Carmen V R, Bartholo Júnior, Roberto dos S. O. **Professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo ,v35, n126 p689-698, set/dez.2005 - Universidade Federal de Uberlândia.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, Libertad - Centro de Pesquisa Formação e Assessoria Pedagógica, São Paulo, 2002.

VASCONCELLOS, Maria Jose E. **Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência**, 5ª ed. São Paulo, Editora Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Anais do Iº Congresso Brasileiro de Terapia Familiar: a cibernética como base epistemológica da terapia familiar sistêmica**, v. 2. São Paulo: Editora Rosa Mª Stefanini de Macedo- PUC, 1994.

\_\_\_\_\_. **Terapia familiar sistêmica: bases da cibernética**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

VINCENT. G., **Sobre a história e teoria da forma escolar**. In Educação em Revista, nº 33, Junho de 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WATZLAWICK Paul, BEAVIN Janet Helmick, JACKSON Don D. **Pragmática da comunicação humana**, 14ª edição, São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

## 8. APÊNDICES



# CONVITE

## “Espaço Conversacional Escola e Família”

**Data:** 21 de março de 2009

**Horário:** 10 horas

**Local:** Sala do 1º Ano – Prédio Educação Infantil

**Tema:** A construção do significado dos pais e professores das séries iniciais do ensino fundamental, sobre o ensino/aprendizagem do filho/aluno.

**Justificativas para o encontro:** Pais e Professores serão os sujeitos participantes da pesquisa do trabalho de dissertação de Mestrado da Profª Marli da Costa Ramos Scatralhe, sob a orientação da Profª Dra Maria Luiza Puglisi Munhoz.

Família e Escola dois sistemas interdependentes em constante interação no desenvolvimento do ensino e aprendizado de seus filhos e alunos.



**FAMÍLIA E  
ESCOLA DE  
MÃOS DADAS**

## COMPROVANTE DE ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM UM TRABALHO DE PESQUISA ACADÊMICA

Agradecemos a sua participação em colaborar com a pesquisa que será realizada nesse encontro .

Temos como objetivo conhecer e compreender quais significados serão compreendidos e construídos pelos pais e professores, a partir do que relatarem no espaço conversacional, sobre o processo ensino/aprendizagem do filho/aluno.

Ao participarem desse momento de reflexão e conversa, pais e professores poderão ampliar a compreensão que têm sobre o processo escolar do filho/aluno, e possibilitar mais facilidades e melhorias na condução do seu papel nesse processo.

Informamos aos participantes que será garantido sigilo. Em todos os registros feitos, teremos o anonimato das pessoas participantes e da Instituição Escolar .

Obrigada

Profª Marli Ramos Scatralhe  
Mestranda

Profª Dra Maria Luiza P. Munhoz  
Orientadora

Estou de acordo em participar do espaço conversacional.

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



## **QUESTÕES DISPARADORAS, DO ESPAÇO CONVERSACIONAL, PARA PAIS**

### **QUESTÃO I:**

O que pensam sobre a função do educador, e o que é educar?

### **QUESTÃO II**

Quais as dificuldades e o méritos encontrados pelos pais no processo ensino/aprendizagem dos filhos?

## **QUESTÕES DISPARADORAS, DO ESPAÇO CONVERSACIONAL, PARA PROFESSORES**

### **QUESTÃO I:**

O que pensam sobre a função do educador, e o que é educar?

### **QUESTÃO II**

Quais as dificuldades e o méritos encontrados pelos professores no processo ensino/aprendizagem dos filhos?

## TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORES

Profª (6) – *Será preciso escrever nesta folha?*

Pesquisadora - *Vocês fiquem a vontade, lembrem-se que estão em um espaço conversacional e que deverão estar conversando entre vocês, os registros poderão ser feitos de acordo com a vontade de cada um.*

Profª (2) - *A função do educador vai além do conhecimento dos conteúdos , acho que educar, principalmente na faixa etária que trabalhamos, implica em passar valores, somos modelos, às vezes me sinto até idolatrada pelos alunos .*

Pesquisadora – *Como vocês veriam a situação em que a família não concorda com a abordagem do professor , não concorda com a forma como traduzem algumas questões de ordem educacional, como por exemplo o fato de que a criança, no parecer da profª, tem o tempo dela de aprendizagem de leitura e escrita, mas que a família não está concordando e numa conversa isso sendo abordado à profª, isso traria desconforto ou mudaria sua compreensão e significado a respeito do assunto.*

Profª (7) - *Precisamos saber lidar com os pais que chegam na escola tão diferentes. Temos a função de cativar os pais, com jeitinho à medida que vamos conversando os pais vão se acalmando.*

Profª (2) - *O professor cativa o pai através do filho. O pai vê muito através do filho. Uma coisa que a criança faz na escola em relação ao processo ensino/aprendizagem, ele já cria expectativas.*

Profª (3) - *Os pais esperam do professor muita coisa, cobram demais, são ausentes, querem sempre retorno.*

Pesquisadora - *Percebo na fala de vocês bastante “segurança e verdades “ que estão sendo manifestadas no grupo . Será que vocês ficam ansiosas ou inseguras quando precisam conversar com os pais?*

Profª (1) - *Tem pai que sai satisfeito de uma conversa que fazemos com ele na escola.*

Profª (3) - *Quando a expectativa do professor não está de acordo com a do pai , será difícil agradar o pai.*

Profª (8) - *Com certeza poderá ocorrer conflitos.*

Pesquisadora - *Acreditando que poderá haver conflito entre pais e escola, diante das possibilidades de escolha entre um bilhete, um telefonema ou uma conversa com pais, o que preferem?*

Profª (2) - *Prefiro conversar, porque às vezes ele não entenderá a questão por meio de bilhetes ou telefonemas. Quando você conversa tem uma visão de tudo.*

Pesquisadora - *E durante essa conversa, quando o pai diz algo ao professor vocês acreditam que poderá ocorrer alguma mudança ou reflexão?*

Profª (1 e 6) – *Sim.*

Profª (5) - *Sim, poderá porque nós não somos conhecedores de tudo.*

Profª (2) - *Eu acho que o professor quando vai falar com o pai tem que estar em sintonia com a proposta da escola.*

Profª (7) - *Mas com certeza poderá ocorrer conflitos.*

Pesquisador - *Acreditando que poderá haver conflito entre pais e escola, diante das possibilidades de escolha entre um bilhete, um telefonema ou uma conversa com pais, o que preferem?*

Profª (1) - *Prefiro conversar, porque às vezes ele não entenderá a questão por meio de bilhetes ou telefonemas.*

Profª (4) - *Quando você conversa tem uma visão de tudo.*

Pesquisadora - *E nessa conversa vocês acreditam que ao falarem no sentido de tentar orientá-los sobre as questões que envolvem o ensino/aprendizagem do filho/aluno, o pai, ao dizer algo ao professor, poderá fazer com que ocorra alguma mudança ou reflexão?*

Profª (3) - *Para mim uma das dificuldades dos professores está na formação. Muitas pessoas fazem faculdade de Pedagogia pelas próprias facilidades encontradas, mas a formação não é boa.*

Profª (2) – *Eu acredito que está na questão familiar, algumas famílias se ausentam, depositam na escola a responsabilidade do ensino.*

Profª (4) - *Para o professor dificulta porque não há possibilidades de uma leitura da família, a dinâmica como ocorre e porque essa criança não aprende, precisamos buscar informações sobre a rotina familiar.*

Profª (1) – *Os pais depositam no professor o sucesso do filho na escola.*

Profª (2) - *A família só corresponde ao mérito do prof. quando esse profissional corresponde as expectativas da família.*

Profª (8) – *Então eu acho que nesse ponto existe um conflito entre a escola e família.*

Profª (2) - *É mas isso é porque a família ainda deposita no professor o sucesso que não consegue em casa.*

Profª (4) – *Então o mérito do professor está em conseguir atingir as expectativas da escola.*

## TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DOS PAIS

Colaboradora - *Vamos fazer as apresentações.*

Sr. Y - *Ah, você é a mãe da M, ela é a amiguinha do meu filho .*

Colaboradora - *Vocês receberam as perguntas, agora fiquem a vontade para darem início às conversas.*

Sr. Y - *Quando nos tornamos pais é que iniciamos a função do educar.*

Sra. X - *O pai tem a função de educador que é da escola e a escola também faz o papel de educar que é da família.*

Sra. B - *O educador vai entrando no mundo dos pais quando ele dá limites aos nossos filhos.*

Sr. Y - *Eh, mas não podemos esquecer que enquanto os pais estão na guerra da vida, as crianças estão na escola se preparando para a guerra dele no futuro.*

Sra C - *Não concordo que a escola é quem tem de passar valores para a minha filha. Eu fui educada de um jeito que pai e mãe eram chamados de Sr e Sra, meus filhos já não usam isso, sabemos que tem a evolução, mas quando a profª pede que a minha filha cumpra os pedidos, eu espero que ela cumpra, porque na minha casa os meus pedidos são atendidos, então espero que ela também atenda os pedidos da profª dela. Eu reproduzo com os meus filhos o que eu aprendi com meus pais.*

Pesquisadora - *Parece que estamos numa dicotomia que pode ser entendida como quais são os princípios da família e quais são os princípios da escola.*

Sr. Z - *O professor tem o poder pela imagem que exerce na criança.*

Sra. D - *A escola tem que preparar o pai para ele acompanhar a formação do filho, também, em casa.*

Sr. Y - *A escola não deveria saber qual a prioridade e a motivação do pai, porque uma coisa é certa, o que meu filho será no futuro é o que ele está recebendo agora.*

Sra A - *A transparência é muito melhor, depois que a professora do meu filho me contou exatamente o que estava acontecendo foi possível interferir corretamente.*

Sr. Y - *Eu entendo o que você quer dizer. É como ter alguma coisa para saber sobre nossos filhos para poder ajudar o professor.*

Sra B - *Não conseguimos encontrar em que local, e em que momento se separa a função do educador e da família.*

Sra A - *Muitos pais se vêm contrários ao prof. e com o filho como duas cordas de cabo de guerra. O que deveria era o pai e o prof. estarem do mesmo lado da corda e o aluno do outro.*

Sra Z - *A “ educação do pai só começa quando o pai é chamado na escola em função de um problema de aprendizagem ou disciplinar do filho.*

Sra C - *Existe na formação do filho um “antes” e o “depois” da entrada na escola, marco muito importante.*

## TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DOS PAIS E PROFESSORES JUNTOS

Pesquisadora - *Agora vocês deverão conversar juntos retomando as mesma temática que foi abordada nos grupos separados.*

*Gostaria de saber das mães que também têm como profissão serem professoras , se sentiram algumas dificuldades em participar de um grupo de conversa no papel de mães, sendo no entanto professoras?*

Sra C - *Eu não senti nenhuma dificuldade, porque nunca consigo deixar de ser educadora mesmo em lugares diferentes da escola.*

Sra A - *Eu senti sim em alguns momentos na conversa que eu precisei retomar o meu papel de mãe .*

Sra C - *Nós pais conversamos e acreditamos que a escola acaba tendo mais facilidades no educar do que a família, porque os filhos são diferentes quando estão na escola e quando estão em casa.*

Profª (3) - *Pode ser, mas o professor tem mais força em um contexto enquanto a família tem em outro.*

Profª (2) - *Quando os pais são chamados na escola eles reconhecem a necessidade de educar seus filhos.*

Sr. Y - *Mas a escola precisa dar maior clareza aos pais.*

Pesquisador - *Explique melhor isso.*

Sr. Y - *A escola precisa orientar os pais, porque acabamos ficando inseguros sobre a aprendizagem de nossos filhos.*

Sra C - *Eu não sou nem um pouco neurótica, não exijo aquilo que minha filha ainda não está no tempo de fazer, por outro lado será que o tempo dela está certo? Eu preciso das considerações da escola.*

Profª (6) - *Eu percebo que quando os pais vêem seus filhos avançarem na escola os pais acabam confiando mais no trabalho do professor e da escola.*

Profª (5) - *Uma vez escutei de um pai algo que me deixou bastante emocionada, ele disse : eu te entreguei um bebê e você me devolveu uma criança.*

Sr. Y - *É muito bonito isso. É claro que ficamos felizes quando nossos filhos chegam em casa comentando alguma coisa que aprenderam na escola. Para nós*



*pais acaba sendo difícil o acompanhar escolar de nossos filhos, porque o tempo é muito corrido.*

*Sra D - A nossa meta é a mesma, então eu acabo às vezes me sentindo um pouco de mãe na atuação de professora.*

*Profª (4) –Acredito que os papéis se misturam na escola.*

*Sra C - Algumas famílias não conseguem transmitir valores para os seus filhos, mas não podemos esquecer que vivemos hoje numa sociedade que acaba impondo isso à escola, porque os pais saem para o trabalho, ficam tão pouco tempo com os filhos, que acaba sendo da escola a função de educar.*

*Sra X - Mas quando chamamos os pais para conversarem na escola, explicando à eles como está o processo escolar de seu filho tudo fica melhor.*

*Sr. Y - A família tem um alvo, um percurso da família e um alvo da escola, quando a escola não atinge o alvo por dificuldade da turma, o pai da criança que pode deve entrar em ação. Então eu acho que a escola deveria saber os objetivos dos pais e quais as suas expectativas.*

*Profª (3) - Ah, mas isso será muito complicado porque afinal temos vários alunos na sala, será difícil conciliar os objetivos de todos.*

*Sr. Y - Concordo com a professora, mas se os pais reconhecem a evolução dos filhos por meio do trabalho da escola, na hora em que o professor assinala alguma coisa errada na aprendizagem do filho, é aí que inicia o conflito escola e família.*

*Profª (2) - Mas é nesse momento que é necessário chamar a família para conversar*

*Sr. Y - Realmente é muito importante um momento como este, onde podemos conversar e aprender juntos.*

*Sra F - Os professores vão me desculpar, mas acredito que o professor não é muito bom comunicador do seu próprio método de trabalho.*

*Pesquisadora - Precisamos agora encerrar a conversa.*

*Sr. e Sra X e Y - Precisamos sim ter mais momentos como esse.*

*Sra C - Eu na verdade até sinto falta de conhecer um pouco mais as famílias dos amigos do meu filho da escola.*

## **REGISTROS DA AVALIAÇÃO, POR ESCRITO, REALIZADA PELOS PAIS E PROFESSORES SOBRE O ESPAÇO CONVERSACIONAL.**

### **Para os pais:**

*“O encontro foi revelador na medida que tornou-se um canal de comunicação para os pais presentes e os professores. Pais colocaram seus pontos de vista a respeito da escola e dos métodos, e o que se viu foi um diálogo com os professores.*

*“Gostamos muito. Esses encontros enriquecem as relações entre pais e escola, acrescentam informações valiosas para o processo de educar nossos filhos. Enfim, é tão bom que parece pouco.”*

*“Adorei participar desse momento educacional. Diante da complexidade do assunto e das diferentes possibilidades de abordagens, acredito que serão necessários muitos outros encontros”.*

*“O encontro conversacional trouxe crescimento pessoal e intelectual, acredito no trabalho escola e família.”*

*“Julgo que este encontro foi muito interessante. Estabeleceu-se uma comunicação aberta entre pais e professores e as pessoas sentiram-se à vontade para expor as suas reservas e ansiedades”.*

### **Professores:**

*“Foi muito proveitoso, pois derrubam-se barreiras com este tipo de proposta e estreitam-se laços entre todos os envolvidos na educação de nossas crianças. É importante nos revermos como professores e nossos métodos”.*

*“Acredito que os pais saíram satisfeitos, pois os professores de um modo geral demonstraram que estão unidos e tem a mesma fala. Os professores por sua vez deixaram uma série de reflexões para os pais”.*

*“Achei bastante interessante, pois permitiu o debate em dois movimentos diferentes. No segundo momento conhecer a posição dos pais, de uma forma informal, foi muito rica”.*

*“O encontro foi bastante interessante. A proposta fez os professores e pais pensarem e refletirem sobre a necessidade de comunicar-se ou conversar com os pais”.*



