

Paidéia, 2005, 15(31), 239-247

A IMPORTÂNCIA DO QUE SE APRENDE NA ESCOLA: A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIAS EM PERSPECTIVA¹

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali²
Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Este artigo examina resultados de um projeto cujo objetivo foi fortalecer as relações escola-famílias. Consideraram-se as demandas indicadas por uma comunidade escolar (professores e famílias dos alunos de uma escola pública estadual de segundo ciclo do ensino fundamental). A experiência foi desenvolvida a partir do uso de uma metodologia de pesquisa e intervenção relacionada a um programa de formação continuada de professores no local de trabalho. Dados de questionários e de entrevistas com os diferentes participantes foram considerados assim como de observações dos encontros dos pesquisadores com os professores e destes com as famílias de seus alunos. Com a experiência foi possível construir, em colaboração, estratégias de aproximação escola-famílias. Para tanto, partiu-se das visões que professores e famílias apresentavam sobre as necessidades educativas dos alunos e a importância dos conhecimentos escolares. Foi possível ainda conhecer aspectos da cultura escolar e promover e acompanhar processos de desenvolvimento profissional de professores.

Palavras-chave: Relação escola-famílias; formação continuada de professores; desenvolvimento profissional de professores.

THE IMPORTANCE OF WHAT IS LEARNED IN SCHOOL: THE SCHOOL-FAMILIES PARTNERSHIP IN PERSPECTIVE

Abstract: This paper examines the results of a project that aimed the strengthening school-family relationship. Considering the demands indicated by one school community (teachers and their students' families) a research and intervention methodology was adopted in an in-service continued teacher education program. The data from questionnaires and interviews with the subjects were considered as well the observational information gathered in the meetings between the researchers and the school teachers and between them with their students' families. With this experience it was possible to construct collaboratively, with the school teachers of 5-8 grade of an Elementary School, school-families approximations strategies. It was considered the schoolteachers and their students' families point of view about the educational demands of the students and the importance of the school knowledge. It was possible to know some the school culture aspects and to promote and evaluate teacher professional development processes.

Key-words: School-families relationship; in-service teacher education; teacher professional development.

Introdução: Esse artigo tem por objetivo apresentar e analisar resultados de uma pesquisa-intervenção que pretendeu acompanhar processos de aproximação escola-famílias a partir de necessidades educativas indicadas por uma comunidade escolar (professores e famílias). A pesquisa se insere no

âmbito de um programa de formação continuada de professores no local de trabalho¹, que é desenvolvido em escolas públicas de diferentes níveis de ensino, a partir da adoção de uma metodologia de pesquisa e intervenção de caráter construtivo-colaborativo e que tem como pano de fundo o estreitamento dos laços entre escola e famílias.

Com a condução da investigação aqui relatada

¹ Recebido para publicação em 16/08/2004 e aceito em 08/08/2005.

² Endereço para correspondência: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Metodologia de Ensino, Rodovia Washington Luiz, km 235, São Carlos-SP, CEP: 13565-905 - E-mail: darr@power.ufscar.br

¹ "Buscando compreender e superar o fracasso escolar" conduzida pelas autoras.

pretende-se: a) construir, colaborativamente com professores de uma escola pública estadual de segundo ciclo do ensino fundamental (5^a a 8^a séries), estratégias de aproximação escola-famílias a partir de demandas indicadas pelas famílias dos alunos em relação à escola e da importância atribuída, pelos professores, aos conhecimentos escolares que ensinam; b) possibilitar um maior conhecimento sobre os alunos por parte dos professores; c) contribuir para que as famílias construam compreensões adequadas (sob a ótica da escola) sobre o que se ensina na escola e a importância desse conhecimento; d) promover e acompanhar processos de desenvolvimento profissional de professores no local de trabalho.

Referencial Teórico

Dentre os diversos tipos de conhecimento que os professores devem ter para ensinar, alguns autores como Shulman (1987) destacam o domínio do conteúdo específico da área em que atuam, pois este oferece a base para o conhecimento do conteúdo pedagógico, que, por sua vez, possibilita aos professores representar as idéias a serem ensinadas de modo a torná-las acessíveis aos seus alunos.

Para fazer a transposição do conhecimento do conteúdo específico para a sala de aula, conhecer os alunos é fundamental, posto que as suas aprendizagens dependem de experiências prévias, de sua relação com o saber e do contexto em que vivem. Zeichner (1992) é um dos autores que destaca essa importância de aprender as particularidades dos alunos e respectivas comunidades.

Nota-se, em algumas pesquisas, que as idéias ou imagens apresentadas por professores sobre alunos pertencentes a um nível sócio-econômico cultural e com experiências de vida diferentes de suas próprias estão, muitas vezes, focadas num modelo padrão, considerado desejável por eles e pela escola, que, freqüentemente, mais se aproxima de seu modo de ser, pensar e agir do que dos alunos reais com que trabalham. Não poucas vezes, ao se defrontarem com diferenças, que afetam o trabalho em sala de aula, muitos professores atribuem sua causa aos alunos e seus pais, apresentando visões estereotipadas das famílias, como se não houvesse diferenças entre elas (Reali & Tancredi, 2002; 2004).

Características como a personalidade, motiva-

ção, origem familiar, entre outros aspectos, são tomadas como causa da não aprendizagem, do desinteresse dos alunos pela escola e do seu mau comportamento. Não é incomum que essas características sejam concebidas como imutáveis, impermeáveis à influência do processo de ensino. E, os professores desconsideram fatores relacionados diretamente à sala de aula e ao ensino, como causas que afetam o envolvimento e a aprendizagem dos alunos (Mizukami & Cols., 2002).

Sob a perspectiva deste estudo, escola e famílias compartilham da tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade, mas divergem nas de ensinar. A escola tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos pela humanidade e valorizados pela sociedade em um dado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e de legitimar uma ordem social. A família, por sua vez, nos últimos tempos tem tido a tarefa de promover a socialização das crianças, estabelecendo condições para seu “bom” desenvolvimento, o que inclui a aprendizagem de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade em geral e pela comunidade a que pertencem. Assim, os objetivos são distintos, mas que se interpenetram.

Escola e famílias, como agências sociais, mudam de configuração e de objetivos no decorrer do tempo. A escola brasileira, entretanto, parece ter dificuldade de aceitar as alterações sociais e familiares e de incorporar as novas demandas da sociedade no desenvolvimento de seus papéis e de seu trabalho, embora esse processo de mudança não seja tão recente.

A literatura sobre formação de professores descreve processos relacionados à maneira como as crenças que estes profissionais constroem ao longo da vida influenciam suas práticas pedagógicas e apontam que estas idéias determinam, em parte, o que fazem no contato com os alunos (Clandinin & Connelly, 1998) e também no contato com seus familiares. Como os professores são elementos-chave do processo ensino-aprendizagem e, portanto, das ações escolares, incluindo aquelas relativas às interações estabelecidas entre a escola e as famílias, defende-se que tenham oportunidade de construir novos conhecimentos sobre os alunos e suas famílias para que

possam realizar um ensino voltado para a aprendizagem de todos os estudantes. Para tanto, é fundamental compreender as diferenças - derivadas da cultura, da linguagem, da organização e dos valores das famílias, da comunidade, do gênero, da escolarização anterior, entre outras - que forjam as experiências pessoais dos seus alunos, pois isso pode auxiliá-los a construir modos mais eficazes de atuação. Isso só é possível se houver uma aproximação entre estas agências socializadoras.

No Brasil, tem havido uma tendência, apoiada em políticas públicas, de aumentar o envolvimento familiar na escola. Apesar dessas iniciativas, cuidados devem ser tomados para que cada instância cumpra seu legítimo papel no processo de escolarização. Advoga-se a interação mais estreita como forma de favorecer o sucesso dos alunos mas, não se preconiza a substituição do papel da escola pelo da família e vice-versa; tampouco a desresponsabilização do Estado com relação ao financiamento da educação. Considera-se que com o estreitamento dessas relações os professores podem ter maiores informações a respeito de quem são os alunos, suas famílias, sua cultura, sua vida cotidiana e isso pode ajudá-los a desenvolver o seu trabalho de forma mais competente. Por parte dos pais, relações mais estreitas com a escola podem favorecer a escolarização dos filhos por dar indicações à escola a respeito de suas expectativas e por contribuir para que este processo ocorra sem transtornos. Se as duas estabelecerem uma linguagem comum e estratégias definidas colaborativamente no trato de alguns aspectos do desenvolvimento e da escolarização dos estudantes, é possível que as crianças consigam ter um percurso acadêmico mais significativo.

Em todas as pesquisas relacionadas ao tema da interação escola-famílias (Reali & Tancredi, 2002; 2004), percebe-se que os pais têm manifestado seu interesse e preocupação com a escolarização dos filhos, dada sua importância e têm envidado esforços para mantê-los na escola; mas, apesar do seu envolvimento, interesse e esforço não repercutem na escola e a sua participação não ocorre no mesmo nível de seus anseios (Cozer, 2003).

Observa-se que, frequentemente, as famílias são solicitadas a se envolverem em atividades escolares secundárias, tais como arrecadar dinheiro para a

manutenção, na APM, controlar o comportamento dos filhos na escola, acompanhar seu aproveitamento, auxiliar nas tarefas de casa. Dificilmente são convidadas a participar da elaboração e do desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas, pois são consideradas como dispendo de poucos conhecimentos para colaborar construtivamente com esse tipo de ação escolar. Assim, a participação delas tem sido bastante restrita, ficando a escola como a responsável pela determinação das ações que considera necessário implementar, e que devem ser acatadas pelos pais. Esse tipo de interação revela a existência de um modelo *unilateral*, em que os pais muitas vezes são aceitos pela escola em termos de discurso, mas, na prática, há uma participação secundária que apenas referencia as decisões e ações da instituição.

A partir desse quadro considera-se que a escola não vem conseguindo adotar uma postura que favoreça a aproximação das diferentes culturas e criar um ambiente verdadeiramente receptivo para a participação das famílias, de modo que elas possam se sentir aceitas, conhecer e compreender o trabalho ali realizado e a forma como podem contribuir com ela, definindo um papel ativo em suas ações.

Entretanto, a multiplicidade das formas de organização familiar, dos contextos em que as escolas estão inseridas, das especificidades da clientela atendida, sugere que não se devem estabelecer regras gerais nem modelos únicos de comunicação escola-famílias, tampouco definir um único tipo de papel parental referente às questões escolares. A relação escola-famílias, dada sua complexidade, deve ser tratada no âmbito de cada realidade específica. As escolas não são todas iguais – apesar de regidas por uma mesma legislação e apresentarem metas correspondentes – e os ambientes familiares são singulares, embora apresentem entre si semelhanças. Por essas diferenças, que tornam cada família e cada escola unidades idiossincráticas, as interações precisam ser consideradas como casos particulares, que, compreendidos em sua unicidade, possibilitem ultrapassar as singularidades para atingir o objetivo que têm em comum e que está, em princípio, relacionado à busca de melhor qualidade da aprendizagem escolar dos alunos.

Defende-se a importância de que a escola invista na promoção de um novo modelo de interação

com as famílias de seus alunos, modelo esse que proporcione maiores conhecimentos sobre os alunos atendidos e mais conhecimento, pelas famílias dos alunos, dos trabalhos realizados pela escola. Como local de trabalho de especialistas, a promoção dessas interações mais próximas deveria sempre partir da escola.

Método

Na realização dos trabalhos, adota-se um modelo de pesquisa e intervenção que leva em conta a natureza dinâmica e contextual da aprendizagem docente (Shoenfeld, 1997; Tardif & Raymond, 2000), o caráter processual do desenvolvimento profissional e a influência dos fatores cognitivos, afetivos, éticos, situacionais intervenientes na atuação dos professores (Cole & Knowles, 1993). Esse modelo tem sido denominado construtivo-colaborativo (Cole & Knowles, 1993) por considerar que as relações existentes entre os envolvidos acontecem entre sujeitos dotados de saberes que devem ser partilhados e respeitados.

Uma idéia básica da concepção de colaboração e de pesquisa colaborativa adotada é a sua potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional de professores, dado que propiciam oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas. Nesse tipo de investigação os pesquisadores sabem seu ponto de partida, mas não conhecem, de antemão, todos os caminhos que terão que percorrer nem qual será o ponto de chegada. Ficam, o tempo todo, numa situação oscilante pois têm a prerrogativa de tomar as decisões, mas pretendem seguir as demandas do grupo participante. Também, é imperativo que as especificidades dos papéis de cada grupo sejam respeitadas. Assim, ao adotar essa perspectiva de pesquisa os pesquisadores passam a viver sobre o fio de uma navalha.

Por outro lado, admite-se que os professores são os parceiros de investigação, embora não participem de todas as etapas da pesquisa, como, por exemplo, da proposição inicial do trabalho – embora parta deles a idéia – nem da elaboração do relatório, mas em todas as demais etapas do processo as decisões são tomadas de forma partilhada. Considera-se importante essa participação dos professores nos destinos do projeto porque eles são elementos-chave do processo ensino-aprendizagem e, portanto, das ações

escolares, incluindo as relativas à interação escola-famílias, foco do presente estudo.

Dadas essas particularidades, os programas de pesquisa e formação continuada que foram desenvolvidos são adaptados a escolas específicas, têm o local de trabalho como foco, o conteúdo e estrutura determinados pelos professores, em parceria com os pesquisadores e determinam que a aprendizagem do adulto se relaciona mais diretamente ao prático que ao teórico.

Procedimento

O projeto foi iniciado com a solicitação de uma escola do segundo ciclo, do ensino fundamental da rede estadual de ensino, localizada num bairro popular da cidade de São Carlos (SP), com aproximadamente 1200 alunos e cerca de 60 professores – 54 deles do gênero feminino -, dos quais 33 participaram da presente investigação. A escola oferecia 30 classes de ensino regular nos períodos matutino, vespertino e noturno e também 12 classes de suplência do ensino fundamental à noite. Ela situa-se numa região periférica do município, num bairro residencial e relativamente novo - aproximadamente 20 anos - com infra-estrutura completa.

A grande maioria de seus professores (52) era experiente, pois tinham mais de cinco anos de atuação. Todos haviam frequentado curso superior de formação de professores ou licenciaturas específicas. Por atuarem em escolas públicas estavam sujeitos a condições objetivas de trabalho precárias: muitas horas-aula por semana; número elevado de alunos em cada sala; pouco tempo institucional destinado para o preparo de aulas e estudo; baixos salários; necessidade de complementar a renda mensal com outras atividades, nem sempre relacionadas à docência.

Os alunos provinham de famílias jovens: a maioria dos “pais” tinha idade entre 25 e 35 anos; alguns deles eram alunos do curso supletivo da escola.

A pesquisa constou de duas fases.

A primeira fase ocorreu em 2000. Levantaram-se concepções dos professores sobre os alunos, suas famílias, a interação escola-famílias e maneiras de melhorá-la; foram realizados encontros com os professores para definir uma agenda de trabalhos voltados para o estreitamento das relações entre a escola e as famílias de seus alunos; buscaram-se informa-

ções junto aos pais, através de um questionário, sobre os temas que gostariam de estar discutindo com a escola e qual o melhor dia para participarem de atividades. Do total de 1200 questionários enviados aos pais, o retorno foi de 556. O tema escolhido foi *A importância do que se aprende na escola* e o dia, o sábado.

A segunda fase do projeto consistiu no planejamento de uma atividade que envolvesse os professores da escola e os familiares de seus alunos para discutirem o tema indicado via questionário. Para isso, foram realizadas reuniões entre pesquisadores e professores durante as HTPC² ao longo do primeiro semestre de 2001.

A escola definiu que realizaria um café da manhã para os familiares dos alunos num sábado do segundo semestre desse ano. Nesse evento, os pais participariam de dinâmicas conduzidas pelos professores, durante as quais seria explicitada a importância dos conteúdos trabalhados pela escola. Para facilitar o diálogo entre professores e pais de alunos foi elaborado um folder contendo informações sobre o projeto pedagógico da escola e as idéias centrais sobre a importância dos diversos componentes curriculares.

Na data determinada, foi realizado o evento, que se intitulou “*Encontro da Escola A... e Famílias*”. Compareceram cerca de 350 familiares, que participaram ativamente da programação agendada, conduzida por 46 professores.

Com relação à pesquisa, nessa fase foi utilizada como principal ferramenta a observação de situações do dia-a-dia da escola, das reuniões gerais entre pesquisadores e professores e das realizadas por subgrupos de professores reunidos segundo o componente curricular ensinado³ e o acompanhamento da reunião entre pais e professores. Nesses encontros as pesquisadoras foram, simultaneamente, participantes ativas e observadoras.

² Horas (ou Horário) de Trabalho Pedagógico Coletivo: fazem parte da carga horária semanal de trabalho dos professores e têm duração aproximada de 1h30min. Nessa oportunidade os professores da escola se reúnem com a Coordenadora ou com a equipe da Direção para atividades voltadas para a organização da escola ou o desenvolvimento profissional dos professores.

³ Nossos alunos da disciplina Prática de Pesquisa, do PPGE-UFSCar - ficaram responsáveis por acompanhar essas reuniões registrando as observações em diário de campo e de colaborar com os subgrupos de professores, segundo sua formação básica, gravando os encontros sempre que possível.

Resultados e Discussão

Os dados obtidos foram articulados em três eixos de análise.

a) Os processos de interação escola-famílias evidenciados e algumas idéias dos professores

A observação de algumas interações entre professores e familiares de alunos ocorridas nos corredores da escola, ao longo da pesquisa, e comentários expressos durante as reuniões, indicaram que a escola – personificada em seus professores – mantinha com os pais um padrão interativo permeado pela ambigüidade e nem sempre pautado na reciprocidade de intenções/propósitos.

Foram observadas cenas em que os pais eram recebidos no corredor da escola, ouvindo os professores falarem em alto e bom som, para quem quisesse ouvir, sobre o mau comportamento ou desempenho insuficiente de seus filhos, pedindo-lhes providências e indicando, algumas vezes, que eles só deveriam retornar à escola depois de terem se “conscientizado” de seu erro.

Além desse tipo de atendimento - desrespeitoso para com as famílias - outras interações ocorriam nas reuniões entre pais e professores no início do período letivo e no final de cada bimestre. Para esses encontros usualmente os pais eram chamados através de seus filhos – ou por meio de bilhetes ou avisos verbais - e os temas tratados versavam sobre “notas e problemas com comportamento de alunos”, segundo uma das professoras. Os professores tinham uma visão preconcebida sobre a ausência dos pais nessas reuniões: eles só iam para “pegar” a nota dos filhos; a frequência dos familiares dos bons alunos era maior; os pais dos alunos que mais precisavam nunca compareciam. Não havia questionamentos sobre os verdadeiros motivos que levavam os pais a estarem ausentes das reuniões, tais como o horário em que eram realizadas⁴ ou o assunto tratado, que humilhava quem já era, por condições sociais, humilhado.

Para alguns professores, as famílias dos alunos tinham pouco interesse e conhecimento sobre questões escolares e suas relações com a escola ocorriam fortuitamente. Eram incapazes de compreender o que era ensinado para seus filhos, mas esperavam

⁴ Às 10h30min para o turno da manhã, às 16h30min para o da tarde; nunca aos sábados, dia de maior disponibilidade das famílias.

que a escola os educasse. Os exemplos que seguem representam a opinião desse grupo de professores. Destaca-se que foram emitidos após os pais terem manifestado interesse em discutir a importância do que os filhos aprendiam na escola:

“Não podemos usar palavras difíceis, pois os pais não entendem”. (professora A - Língua Portuguesa)

“Os pais são ignorantes e pela falta de cultura e educação teriam dificuldade para entender os conteúdos das matérias”. (professora B - Educação Artística)

“Os alunos são membros de famílias oriundas de estratos populacionais marginalizados, com baixo nível socioeconômico, cultural e educacional que aparentemente por essas razões não se envolvem com o processo escolar dos filhos. Isso contribui para a falta de conhecimento e interesse a respeito da importância de cada conteúdo estudado”. (professora C - Educação Artística)

“(...) para que falar com os pais se eles são todos analfabetos e não vão entender o que a gente diz? Os alunos também... eles chegam praticamente analfabetos na 5ª série e continuam na 6ª, 7ª e 8ª ... eles não sabem ler, escrever e muito menos compreender e interpretar”. (professora F - Geografia)

Talvez essas concepções fossem a base de algumas das interações estabelecidas com os pais. Entretanto, nem todos os professores adotavam o mesmo padrão de distanciamento e de superioridade em relação às famílias. Foram encontrados posicionamentos mais políticos, no sentido de que é função da escola contribuir para que essa população tivesse acesso a bens culturais que de outra maneira não o teriam. Evidenciou-se a disposição de alguns em trabalhar no sentido de aproximar os pais da escola dos filhos:

“Meus alunos disseram que seus pais vêm sim, se forem chamados. Geralmente os pais vêm na escola só para ouvir. Agora precisamos chegar mais próximos dos pais (...). Temos que respeitar o interesse dos pais, senão eles não vêm”. (professora D - Língua Portuguesa)

“Os pais não sabem o que é disciplina (como componente curricular), já é hora de aprenderem. (...)”

Não devemos subestimar o conhecimento dos pais. (a presença dos pais na escola seria) uma oportunidade para aprenderem novos conceitos”. (professora E - Ciências)

Talvez esses posicionamentos fossem resultantes de um tipo de concepção diferente ou de certa pressão política, pois a interação escola-famílias tem sido um tema reiterado nas políticas educacionais nos últimos tempos⁵.

Além de observar as opiniões dos professores sobre os alunos e suas famílias, ao longo das reuniões, em especial durante o processo de elaboração do folder, as relações mantidas por eles com os conteúdos que ensinavam puderam ser mais claramente percebidas. Nem todo o conhecimento escolar indicado nos livros didáticos, nas Propostas Curriculares estaduais ou nos Parâmetros Curriculares Nacionais era visto como relevante para aquela população de alunos e suas idéias sobre o que ensinar pareciam estar relacionadas à maneira como eles e seus familiares eram concebidos. Para *aqueles* alunos, o pouco bastava. Por exemplo, por muitos não estarem plenamente alfabetizados investia-se no ensino oral, abandonando a escrita.

Com relação às opiniões dos professores dos diferentes componentes curriculares, foi possível verificar algumas diferenças. Muitos não se manifestaram sobre questões relevantes (os de Matemática, por exemplo, não opinaram sobre os papéis da escola e da família); as de Educação Artística e História tinham idéias preconceituosas sobre a população atendida (*os alunos são vítimas das famílias ...; os pais mandam os filhos para a escola como se ela fosse um depósito...; não têm postura crítica frente ao mundo...; as famílias são desestruturadas...*); alguns professores de Geografia e Ciências posicionavam-se com uma visão mais crítica sobre os papéis da escola e da família (*os pais têm que dar para seus filhos as noções de higiene, de respeito; a escola tem a função de passar o conhecimento sistematizado, que certamente o aluno não terá fora dela...*). Ficou como questão até que ponto

⁵ No mesmo ano do evento organizado com o nosso auxílio, por iniciativa da escola, o governo federal lançou o Dia da Família na Escola, que acabou acontecendo nacionalmente em época próxima à definida pela escola, acarretando o adiamento da programação escolar específica.

a apropriação dos conhecimentos em determinadas áreas/componentes curriculares influencia o posicionamento dos professores com relação àquilo que os alunos devem aprender na escola, à sua visão sobre os pais, a escola e a importância da interação com as famílias?

Todas essas visões sobre as famílias, o papel da escola e dos conhecimentos escolares permearam a organização do evento que aproximaria as famílias da escola. Analisando a forma como transcorreram os processos de planejamento e realização do evento, foram obtidos elementos para se pensar que, de certa maneira, os pais foram *submetidos* à percepção dos professores sobre o que os alunos deveriam aprender. Os professores pareciam ter como expectativa que as famílias, depois de “esclarecidas”, aderissem *passivamente* ao projeto pedagógico e oferecessem o seu *referendo ativo* às ações escolares, acatando e atendendo as solicitações por eles apresentadas no que diz respeito tanto ao o quê se deve aprender na escola, o porquê de aprendê-lo como quanto ao desempenho dos alunos. A natureza das informações oferecidas aos pais, bem como a maneira pela qual foram veiculadas no evento sugeriram a posição de supremacia em que se colocou a Escola A... sobre as famílias de seus alunos.

b) Os processos de desenvolvimento profissional da docência no local de trabalho

O dia a dia da escola investigada era massacrante para os professores: eles tinham que atender a demandas internas da sala de aula, da administração e especialmente das políticas públicas, em condições de trabalho muito precárias (alto número de alunos por classe; carga horária semanal elevada; trabalho em mais de uma escola; condições físicas ruins de sua instalação; salários baixos entre outras).

Nas HTPC – que poderiam ser aproveitadas para a formação contínua dos profissionais da escola – evidenciou-se a fragilidade de uma estrutura que funciona em grande parte com professores que “não são da casa” e têm que entrar e sair da escola num ritmo incompatível com a possibilidade da construção de laços mais estreitos entre as pessoas, sejam elas colegas, alunos ou pais de alunos. Os professores efetivos também tinham suas dificuldades: alguns chegavam tarde porque depois das aulas atendiam

alguns pais (ou por outro motivo qualquer); outros saíam cedo, pois davam aulas no turno da noite que começava antes do término da reunião. Essa situação parecia originar padrões interativos delicados entre os profissionais, certo desânimo e descompromisso deles em face ao conjunto total de exigências, de diferentes naturezas, que lhes eram impostas.

Nota-se, pelas constantes modificações dessas exigências, como é o caso das políticas públicas, e pela urgência com que as decisões precisavam ser tomadas, sem tempo suficiente para reflexão e planejamento cuidadoso, que as condições de trabalho de certa maneira inviabilizavam o planejamento e a implementação de ações coletivas e negociadas com o conjunto de professores, ações que poderiam estar voltadas para a melhoria das práticas pedagógicas, para a promoção do sucesso escolar e construção do projeto pedagógico da escola. Pode-se dizer que inviabilizavam a implementação das próprias políticas, destacando-se a dificuldade de o coordenador pedagógico gerenciar toda essa diversidade⁶.

Com relação ao projeto que desenvolvido, a sua realização atendia a uma solicitação da escola e contou inicialmente com a anuência de todo o corpo docente para a sua efetivação. Entretanto, houve um conjunto de percalços, como cancelamento, adiamento e interrupção de algumas reuniões entre a escola e os pesquisadores para que outros assuntos mais urgentes pudessem ser tratados junto ao coletivo de professores; acontecia a entrada de professores durante os primeiros 40 minutos das reuniões (porque estavam vindo de outras escolas) e a sua retirada a partir da primeira hora (pois necessitavam iniciar outra jornada de aulas); grupos de professores que se alternavam ao longo das semanas, isto é, havia certo *rodízio* deles nas reuniões de HTPC. Isso tudo certamente interferiu nos processos de decisão do grupo e pode ter comprometido o envolvimento no projeto e a consecução plena dos planos originais. A participação desigual dos docentes, embora natural nesse tipo de trabalho, fez com que as idéias consideradas correspondessem às opiniões de alguns deles e não da maioria, em certos casos. Além disso, pensa-se

⁶ Para exemplificar o que é viver na urgência, as orientações sobre as atividades que deveriam ser desenvolvidas durante o Dia da Família na Escola foram divulgadas pela Diretoria de Ensino com prazo exíguo para execução, tendo a escola disposto de apenas um encontro de HTPC para organizar-se. Assim, tudo foi feito de afogadilho.

que os tempos das políticas, da vida na escola e da pesquisa definitivamente são muito diversos, todavia, não necessariamente incompatíveis. Mas compatibilizá-los exige esforço de todos os envolvidos, o que nem sempre é fácil obter.

Apesar de tudo considera-se que os encontros realizados nas HTPC constituíram-se como situações investigativas e formativas importantes na medida em que novos conhecimentos foram construídos pelos professores e pelos pesquisadores por meio das discussões sobre o que aquela comunidade definiu como problemática a ser trabalhada.

c) O papel das parcerias na construção de uma cultura reflexiva

Com a realização dessa pesquisa-intervenção foi oportunizada a ocorrência de reflexões, pelos professores participantes, sobre as famílias de seus alunos, a relação escola-famílias, os conteúdos escolares, a sua importância, a forma pela qual são desenvolvidos e para quem são ensinados. Permitiu, ainda, a promoção de algumas reflexões coletivas sobre as práticas docentes e a troca de experiências entre os pares, em condições às vezes diversas das observadas no cotidiano daquela escola. Sem a parceria da universidade provavelmente haveria maiores dificuldades para realizar algumas das atividades, como por exemplo, a construção dos questionários para os pais, a análise dos dados obtidos, a elaboração participativa do folder, a organização, o acompanhamento e a avaliação do evento.

Destaca-se, como positivo, apesar da longa duração do processo de planejamento, que foi possível construir um evento em que os professores definiram o formato, o conteúdo, a época, a partir dos interesses dos pais e tiveram a oportunidade de recebê-los de uma maneira mais acolhedora e igualitária do que usualmente. Essa oportunidade ofereceu à escola conhecimentos diversos sobre as famílias e seu interesse quanto à educação escolar de seus filhos. O evento em si, em conjunto com o grande número e tipo de respostas dadas ao questionário pelas famílias dos alunos, pode ter propiciado a quebra de algumas resistências sobre a interação com as famílias e o início de uma parceria pautada em objetivos e interesses comuns. O modelo de parceria adotado possibilitou um processo de aproximação mais ver-

dadeiro entre a escola e as famílias, pois foram criados canais de comunicação para que ambas as agências tivessem oportunidade de falar, de ouvir, de se respeitarem e de agir em função de idéias coletivamente discutidas e do estabelecimento de alguns consensos. Apesar das evidentes limitações dessa experiência, acredita-se na potencialidade de iniciativas similares para a promoção de uma cultura escolar reflexiva voltada para o desenvolvimento dos seus professores, dos seus alunos e das famílias.

Considerações finais

A escola parceira teve ocasião de vivenciar uma experiência positiva de aproximação com as famílias e de parceria universidade-escola. Por meio das atividades envolvendo as famílias dos alunos foram criadas condições objetivas para ampliar o conhecimento que os professores tinham sobre elas. As atividades promovidas pela Universidade, voltadas para a escola, ofereceram oportunidade e apoio para que esta instituição construísse novas práticas de interação, mais igualitárias, respeitadas, diversas das que ocorriam tradicionalmente.

Por outro lado, a escola teve autonomia para estabelecer o seu próprio modelo de interação, voltado para uma participação efetiva e contínua dos pais na educação escolar dos seus filhos, via conhecimento do que se aprende na escola. Os professores tiveram oportunidade de discutir com seus pares a importância dos diversos conteúdos escolares, dos componentes curriculares e das funções da escola, tendo em vista a clientela atendida – além da possibilidade de sistematizar essas idéias num folder. De acordo com as avaliações realizadas por eles ao término da pesquisa-intervenção, eles consideraram que construíram os primeiros passos de um projeto pedagógico mais amplo e de uma cultura escolar diferente.

Com relação às famílias, elas tiveram a oportunidade de manifestar seu ponto de vista e expectativas em relação a diferentes aspectos da educação escolar de seus filhos. Conheceram parte do trabalho desenvolvido pela escola, discutiram a relevância do que é ensinado e receberam, num folder, uma síntese do projeto pedagógico. Acredita-se que tais ações favoreceram o estreitamento de sua relação com a escola de seus filhos e a ampliação do seu conhecimento sobre os trabalhos por ela realizados.

A percepção é de que o processo desenvolvido possibilitou maior aproximação entre universidade, escola e famílias por causa da metodologia adotada. As experiências que envolvem a colaboração iluminam os processos de parceria tanto da universidade-escola quanto da escola-famílias. Nesse caso, constituiu uma oportunidade para a construção colaborativa de uma experiência bem sucedida de parceria escola-famílias voltada para a consecução do sucesso escolar.

Também por causa da metodologia adotada foi possível obter dados relevantes sobre o desenvolvimento profissional de professores, sua aprendizagem docente, crenças e teorias pessoais sobre diversos elementos do processo educativo: aluno, família, interação escola-famílias, conteúdo específico, função da escola. Foi oportunizada a análise de situações referentes ao interior da escola como um todo, das salas de aula e das práticas pedagógicas, e das relações estabelecidas entre os professores, os alunos e os conteúdos específicos.

A construção de conhecimentos sobre a cultura da escola, seus valores e alguns condicionantes da formação em serviço, das rotinas escolares e do atendimento de demandas urgentes impostas tanto por ocorrências da própria unidade escolar quanto de outros níveis do sistema educacional puderam ser evidenciados com clareza.

Parece que se podem oferecer alguns subsídios para as políticas públicas voltadas para o incentivo da aproximação escola-famílias: a consideração, na sua implementação, das características do contexto da comunidade escolar. A escola deve ter autonomia para estabelecer o seu próprio modelo de interação voltado para uma participação efetiva e contínua dos pais na educação escolar dos seus filhos.

Referências Bibliográficas

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Teacher's Professional Knowledge Landscapes: Teacher-Stories - Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools. *Educational Research* 25, (3) 24 - 30.

Cole, L. & Knowles, J. G. (1993). Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30 (3), 473-495.

Cozer, R. C. (2003). *A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: o cenário das primeiras séries do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Mizukami, M. G. N.; Reali, A. M. M. R.; Reyes, C.R.; Martucci, E; Lima, E. F.; Tancredi, R. M. S. P. & Mello, R. R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.

Reali, A. M. M. R. & Tancredi, R. M. S. P. (2002). Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. Em A. M. M. R. Reali,; M. G. N. Mizukami, (Orgs.), *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar.

Reali, A. M. M. R. & Tancredi, R. M. S. P. (2004). Bringing together school and family lessons from a Brazilian Experience. *The School Community Journal*. Lincoln (USA), The Academic Development Institute. 14, (2) 105-129.

Schoenfeld, A. H. (1997). Toward a theory of teaching-in-context. <http://www.gse.berkeley.edu/Faculty/aschoenfeld/TeachInContext/teaching-in-context.html>

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, (1) 1-22.

Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. Em Dossiê: "Políticas Curriculares e Decisões Epistemológicas", *Educação e Sociedade*, ano XXI, 73, 209-244.

Zeichner, K.M. (1992). Educating Teachers for Cultural Diversity. *NCRTL Special Report*.

Parte do presente artigo foi apresentado em 2004 na Reunião Anual da American Educational Research Association.