

LEONARDO DE PERWIN E FRAIMAN

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR

Dissertação apresentada ao
Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como
parte dos requisitos necessários
para obtenção do título de Mestre
em Psicologia

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Bitencourt Lomônaco

SÃO PAULO
1997

A meus queridos pais, que me ensinaram a valorizar a educação como único meio de alcançar um futuro digno e próspero à minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a meu orientador, Prof. Dr. José Fernando Bitencourt Lomônaco, pelo acolhimento a meus questionamentos de uma forma profissional, segura e dedicada. Estendo meus agradecimentos à banca examinadora deste trabalho, pelas orientações precisas e seguras. Minha gratidão, sobretudo pelo que me ensinaram, e pela forma delicada e profunda com que o fizeram.

A cada um de meus professores do curso de mestrado, que muito me ensinaram, e em especial dedicaram-se a ensinar-me a fazer ciência e a gostar de estudar novamente.

À direção do Colégio Hebraico Brasileiro Renascença, nas pessoas de Aniela Honigsblum, Carmen Ballas, Cecília D. N. Ben Bavid, Ida Korz Cymbalista e Sarita Kreimer. Estas são verdadeiramente pessoas que acreditam em seu trabalho e o valorizam, oferecendo-me um modelo de envolvimento muito importante. Sou grato por acreditarem em mim e me contratarem para um cargo tão importante, quando ainda era um recém-formado. Espero poder contribuir para o crescimento desta escola de forma positiva e consistente sempre, especialmente através deste trabalho. Aproveito a oportunidade para agradecer Ana Rosa Ankier, Orientadora Educacional deste colégio no primeiro grau, por me ensinar e incentivar a conhecer e me importar cada vez mais com cada um dos meus alunos como um todo, valorizando nosso papel na instituição escolar.

A cada um de meus colaboradores: Alina Zocki, Camila Delfino Nath, Lola Knoplech e Patrick Tuchsnajder, sem os quais dificilmente teria acabado este em tempo e com a mesma profundidade.

RESUMO

Na introdução são considerados alguns aspectos acerca do distanciamento entre casa e escola e algumas possíveis consequências deste para pais, alunos e professores. Principalmente os efeitos de uma situação de isolamento, que pode ser observada entre pais e escolas, entre estes e professores, assim como entre pais e filhos.

Na segunda parte, no capítulo intitulado de Referência Experiencial, o autor relata sua vivência pessoal como Orientador Educacional do Colégio Hebraico Brasileiro Renascença que o impulsionou à pesquisar este tema, em busca de um sentido para seu trabalho, assim como alguns de seus questionamentos pessoais que, de alguma forma, podem ter contribuído para este trabalho de pesquisa.

No terceiro capítulo é apresentada uma revisão da literatura que demonstra os benefícios do envolvimento dos pais na educação dos filhos, indicando haver uma relação estreita entre as expectativas dos pais e o desempenho escolar dos alunos.

No capítulo quatro são analisados os efeitos do distanciamento das famílias das escolas, sejam estes no rendimento e andamento escolar, sejam refletidos em condutas auto-destrutivas dos alunos.

Algumas possíveis causas que conduzem ao distanciamento entre casa e escola são estudadas no capítulo cinco, sejam estas originadas de um número cada vez maior de separações nas famílias, sejam advindas de mudanças sócio-culturais, com reflexos na própria organização familiar e, conseqüentemente no contato com as escolas, salientando a responsabilidade das próprias escolas pelo não envolvimento dos pais no processo educacional dos seus filhos.

Na discussão são apresentadas reflexões acerca dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica realizada, bem como possíveis caminhos a serem trilhados pelas escolas que se interessem por uma aproximação com as famílias; e em especial um reforço e incentivo a estas atitudes. A valorização da figura do professor é sugerida como uma forma de oferecer aos alunos um modelo de educação mais adequado.

FRAIMAN, L.P. *The importance of parent participation in school education.* Master Theses presented at the Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

ABSTRACT

In the introduction, some aspects about the separation between home and school and some possible consequences for parents, students and teachers are brought up. Specially the effects of a situation of isolation, that may be observed just as much between parents and schools, between schools and professors, as well, between parents and children.

In the second part, the chapter called *Referência Experiencial*, the author points out his personal living as Educational Counselor at the Colégio Hebraico Brasileiro Renascença that had contributed to his research about this subject, in a search for a meaning in his work, as well as some of his personal questionings that, in any way, might have helped to this research.

The third chapter presents a literature review that shows the benefits of the involvement of parents in their children's education, indicating the existence of a thin line

between the parental expectations and the students' performance.

Chapter four focus on the effects of the separation between families and schools in terms of academic achievement and students' self-destructive behaviors.

Some possible causes that leads to this separation process are analyzed in chapter five. These can be originated from the growing number of divorces, social and cultural changes that affect the familiar organization and consequently their contact with schools, stressing the school responsibility by the parental non-involvement.

In last chapter are presented reflections about obtained data by the bibliographic research as well as possible pathways to be followed by schools that may be interested in getting closer with the families; and specially, an incentive and support to this. A teacher valorization, is suggested as a way to offer the students a more effective education model.

ÍNDICE

1) INTRODUÇÃO	p.09
2) REFERÊNCIA EXPERIENCIAL	p.14
3) A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO	p.23
1. A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	p.23
2. EXPECTATIVA DOS PAIS E DESEMPENHO ESCOLAR DOS FILHOS	p.33
4) EFEITOS DA ALIENAÇÃO DOS PAIS	p.42
5) DISTANCIAMENTO CASA-ESCOLA: POSSÍVEIS FATORES ENVOLVIDOS	p.54
1 FATORES IMPLICADOS NO DISTANCIAMENTO CASA-ESCOLA	p.54
1.1 FATORES CULTURAIS - O PAPEL DO ESTADO	p.55
1.2 FALTA DE ORIENTAÇÃO AOS PAIS	p.55
1.3 DETERMINANTES HISTÓRICOS/PSICOLÓGICOS	p.56
1.4 FALTA DE TEMPO	p.56
2 MUDANÇAS NO NÚCLEO FAMILIAR - DIVÓRCIOS	p.57
3 MUDANÇAS SÓCIO CULTURAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO MEIO FAMILIAR E ESCOLAR	p.59
4 REPRESENTAÇÕES E CRENÇA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	p.72
6) DISCUSSÃO	p.84
1 A FAMÍLIA MUDOU... E AGORA?	p.84
2 VALE À PENA TODO O ESFORÇO DE APROXIMAÇÃO?	p.90
3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DADOS DE PESQUISAS	p.93
4 COMO EFETUAR OS PRIMEIROS PASSOS ?	p.96
4.1 PASSOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO CASA-ESCOLA	p.96
7) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.108
8) BIBLIOGRAFIA DE APOIO	p.121

1 - INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é, ao mesmo tempo, reflexo do contexto social no qual está inserido e campo fértil de suas possíveis transformações. Causa e efeito do que nele ocorre. É neste campo vivencial que o conhecimento, ferramenta básica para a liberdade de expressão e a formação da cidadania, pode ser formado e moldado, ou bloqueado e cerceado.

A escola pode configurar um ambiente de autoritarismo, ou de liberdade com responsabilidade e respeito mútuo. Desta forma, funciona como mediadora entre pessoas que aprendem a mutuamente se afastarem e temerem uns aos outros, ou a respeitarem a si mesmos e aos seus semelhantes.

O que se tem, porém, como dado freqüente nos ambientes escolares, é uma sensação por parte de pais, professores e alunos de que estão "falando sozinhos", de não se sentirem respeitados nem ouvidos.

Um ser isolado perde sua força, sua criatividade, pois não encontra campo fértil para semear suas idéias e cultivar suas necessidades humanas básicas de vinculação e sobrevivência. Prepondera, assim, a solidão de parte a parte, uma vez que é através da convivência respeitosa que surge a possibilidade de

crescimento pessoal. É no encontro que o ser se define e constrói sua identidade.

A cultura vigente, parece-nos, tem alimentado em muito esse isolamento. Isto se dá, em boa parte, através dos meios de comunicação de massa, dado que será explorado mais adiante, e que desde já merece destaque no entendimento da sensação de desvalorização que sentem professores e alunos: os primeiros em sua meta de ensinar e formar, os segundos em sua necessidade de expressão, de viver sua adolescência de forma autenticamente criativa. Quanto aos pais, falta-lhes presença e mesmo orientação para que realizem sua paternidade de forma plena e satisfatória. É como se pais, alunos e professores vivessem realidades absolutamente distintas. E podemos ainda nos perguntar: quanto esta distância pode prejudicar a todos?

Analisar as causas e implicações do distanciamento entre a casa e a escola e sugerir alguns caminhos que poderiam ser trilhados para reduzi-lo ou amenizá-lo, admitindo que este seja mesmo prejudicial a todos aqueles envolvidos no processo educativo, são os objetivos principais deste trabalho.

Este padrão de isolamento mútuo verifica-se mesmo em escolas particulares, onde a condição social favorável cria um de seus maiores paradoxos: pais que dão "tudo" aos filhos em termos materiais, são os mesmos que têm se mostrado incapazes de

oferecer-lhes o afeto, os limites, a compreensão e a noção de responsabilidade social, condições necessárias para que estes exerçam sua voz de forma responsável, crítica e conseqüente, enfim, que sejam cidadãos plenos e construtores de sua realidade. Que dizer então da situação das escolas públicas nas quais, além de todos estes fatores, há ainda outros problemas tais como a fome, um desemprego em maior escala e mesmo uma formação cultural mais defasada em relação aos pais de escolas particulares ?

Os filhos/alunos, sentindo-se abandonados, carentes de atenção e afeto, muitas vezes, como percebemos, podem acabar por chamar a atenção de seus pais/professores, ainda que inconscientemente, através de notas baixas, do desestímulo nas aulas e mesmo pela agressividade, pois assim seus pais têm que vir á escola "forçados" para receberem orientações e se inteirarem sobre o andamento escolar destes, demonstrando assim algum interesse.

Por parte dos pais, o que se ouve são expressões tais como: "os filhos não têm mais limites", "os jovens de hoje não nos ouvem", "a escola deveria dar mais educação para os meus filhos", "a educação deveria ser mais rígida". Já por parte da escola, o que se ouve de forma geral é que "os alunos estão cada vez mais indisciplinados", que "não querem ler nem estudar", que "vêm de casa muito malcriados" e que "os pais não querem se comprometer".

A organização patriarcal da família, na qual o pai sai de casa para trabalhar e trazer dinheiro, mas é ausente na educação, e a mãe abdica integralmente de sua realização profissional para se dedicar á família e filhos começa (felizmente !) a ser questionada. Mas ainda se está longe de uma nova ordem, e isso gera muita inquietação.

Diante de uma fase de transição cultural como a que estamos passando, as pessoas, especialmente nas escolas, nosso campo de foco, sentem-se inseguras e com poucas respostas.

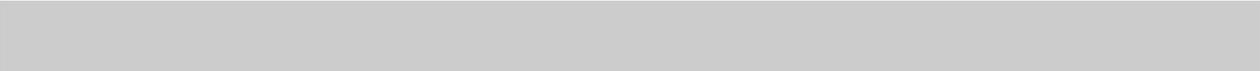
A questão repousa, portanto, na compreensão de que o processo educativo precisa ser entendido sob a perspectiva de um interacionismo recíproco nas relações pais-escola-alunos-cultura. De que este mesmo processo precisa ser melhor trabalhado, primordialmente em termos de uma melhor comunicação e tratativa de parte à parte.

Nossa proposta neste trabalho é, justamente, buscar formas de compreender e combater esta situação de solidão desestruturadora do crescimento pessoal e até social.

Este trabalho não pretende esgotar o assunto, apresentar "uma solução final", considerar a realidade de "todas as escolas". Entender as relações entre pais e filhos e entre pais e escola dentro de nosso espectro sócio-cultural são propostas muito abrangentes para um só trabalho. Mas nem por isso devemos abandonar uma temática tão importante, devido á sua

complexidade. Sabemos que entram em jogo nesta análise diversas variáveis: históricas, comportamentais, sociológicas, pedagógicas, culturais e tantas outras que, por serem aqui pouco exploradas, podem servir de estímulo para novas pesquisas.

O tema é amplo, pulsante, muito atual e merece toda a nossa atenção como educadores, ocupados em melhorar algo em nossa realidade. Afinal, o futuro de nossa sociedade depende o que se fizer de nossa juventude hoje. Do que nós formos capazes de fazer para mudar.



2 - REFERÊNCIA EXPERIENCIAL

Este trabalho é um esforço em busca de uma forma de pensar e, quem sabe, de mudar algo de muito importante: o processo educativo. Contou com o incentivo de pessoas amigas e queridas, que motivaram e nortearam meus caminhos.

Este é um trabalho que visa RELIGAR pessoas uma às outras, e esta é uma maneira de fazer "religião": buscando uma união fraternal, justa e honesta entre as pessoas. É meu intuito que este trabalho possa vislumbrar alguns caminhos, tanto teóricos, no sentido da compreensão da problemática do distanciamento entre pais e filhos e entre pais e escolas, como práticos analisando possibilidades de combater este isolamento de que vimos falando.

COMO ESTE TEMA ME SENSIBILIZOU

Minha vida estudantil no primeiro e segundo graus esteve permeada de algumas dificuldades. Não que eu fosse um "mau aluno", mas como era um jovem bastante sensível, a principal fonte de conflitos era mesmo quando na condição de aluno não me sentia ouvido, respeitado, querido e, sentindo-me violentado na

voz e em meus atos, ficava desmotivado e acabava me desinteressando dos estudos. Percebo hoje, no papel de orientador educacional, quão importante é para um aluno que um professor dirija seu olhar para ele quando conversam, quão importante é saber ouvir os alunos e, especialmente, que estes se sentem em geral muito pouco acolhidos, seja na escola, seja em casa.

Na minha realidade o que eu via é que os "bons alunos" eram os mais queridos. E por bom aluno podia-se entender: aquele que não fazia bagunça, não "atrapalhava" as aulas e não ia contra o "status quo". Mas... e toda a minha sensibilidade ? O que eu deveria fazer com ela ? O que eu deveria fazer com toda a energia que eu carregava no corpo ? Ficar sentado sete horas direto naquelas carteiras frias e duras, aprendendo um monte de coisas que nem sempre eu via sentido, era uma verdadeira tortura.

Foram necessários muitos anos para perceber que, por detrás de muitos alunos bagunceiros, reside um potencial criativo que merece ser direcionado (e não podado como um "desvio"), ou um adolescente carente de atenção. Posso hoje perceber, também, que por detrás de uma professora desmotivada, como várias das que tive, muitas vezes existe uma mãe desolada em seu lar, em sua realização como mulher e cidadã, e que o processo educativo como um todo, em termos de alunos, pais e professores (pólos de um mesmo sistema), só pode ser lido e entendido levando-se em conta

o contexto sócio-cultural no qual está inserido. Ou seja, esta sensação de solidão e abandono tem a ver com uma realidade sócio-cultural maior, e não é culpa deste ou daquele.

Incomodava-me muito, na condição de aluno ouvir dos professores "que eles não estavam lá senão por um ideal", "que não ganhavam bem", pois isso acabava criando em mim a idéia de que a realização de um ideal e o ganho financeiro estão dissociados. E hoje vejo que isso não é uma lei natural, mas antes, está relacionado com uma má formação social.

Quando adolescente, de fato, não gostava muito de estudar, pois não entendia o que iria fazer com tudo aquilo que "os adultos me forçavam" a decorar. Percebo hoje que eu era um jovem "normal", dado que boa parte da vida estudantil é realizada muito mais por vontade dos pais do que por iniciativa do próprio aluno, com certeza não somente em meu caso. Penso que isso sempre acontece quando o professor não procura conhecer e não demonstra interesse genuíno por seus alunos.

Hoje entendo, também, que faltou muita habilidade por parte de alguns dos meus professores para motivar-me, oferecendo suas matérias de forma cativante e construtiva, de forma a fazer-me entender o porquê de tudo aquilo. A sensação era em geral de que "eles, na sua maioria, não estavam nem aí".

Faltava ouvir de meus professores sobre a importância do que eu ia estudar, que dessem menos atenção a normas e disciplina e

mais incentivo à minha criatividade e sensibilidade. As artes, os esportes e as relações humanas eram sempre deixadas para um segundo plano, "não repetiam". E eu gostava tanto...

Mesmo minha escolha (e de muitos de meus colegas) de carreira foi permeada por este meu viés particular. Na hora de decidir por um caminho profissional, o que eu busquei foi: o que eu poderia escolher para que tivesse que estudar o menos possível. Aos 17 anos, sem saber exatamente por qual razão, prestei vestibular para economia, entrei, mas não me dei bem. Não gostava das matérias ligadas a cálculo, e só me interessava por sociologia, ciência política e filosofia. Pela área de humanas.

Sempre ouvira dizer que poderia ser um bom psicólogo, pois gostava de conversar, era uma pessoa sensível, curiosa com senso, crítico. Nesta época, minha mãe, também psicóloga, sugeriu tentar seguir esta carreira. Ser um psicólogo... Algo que fugia totalmente do comum, com todos os preconceitos que poderia enfrentar, não me pareceu uma boa escolha. Mas, no meio do ano de 1987, a leitura do livro HISTÓRIA SEM FIM de Michael Ende mudou minha maneira de ver o mundo. Voltei a ver a fantasia e a criatividade como processos normais e algo a ser buscado. Algo em mim se libertou e decidi investir na busca da liberdade. Enfim, podia sonhar novamente. Sinto que realizar este trabalho é, de alguma forma, retomar o direito de sonhar por algo melhor.

Ler, que antes era algo difícil, penoso e sempre em último plano, tornara-se então algo agradável. A mensagem que mais me tocou no livro foi a do resgate do imaginário, da busca pelo sonho e pela utopia, como um projeto possível, não tanto pelos seus fins, mas pelas jóias e desafios que se espalham pelo caminho. Este, talvez, foi o presente mais valioso que minha mãe poderia ter-me dado em plena fase de adolescência e busca interior. Dez anos depois, devolvo este presente, mostrando meu orgulho e buscando com este trabalho mostrar que seu incentivo valeu à pena.

Como dizia Fernando Pessoa, "Não há caminho, o caminho se faz ao caminhar". Caminhei muito até culminar neste trabalho, que é uma síntese do que julgo ser importante que se pense e faça em prol da educação em nosso país. Reflete um movimento interior, de crescimento e amadurecimento, e visa um compromisso com os que o lerem de que, inquietos como eu, busquem soluções verdadeiras, sinceras e possíveis para a melhoria da educação em seus diversos âmbitos.

Em meu trabalho, concilio a tarefa de Orientador Educacional no segundo grau, no tradicional Colégio Hebraico Brasileiro Renascença, de onde retirei "*in loco*" muitas das expressões citadas aqui por parte dos pais, coordenadores, professores e alunos, com a prática clínica, onde recebo diariamente adolescentes, professores e pais, uns se queixando e questionando os outros, e a carreira de Professor Universitário

da Cadeira de Terapias Cognitivas na Universidade Paulista, onde tenho a possibilidade de reciclar o que recebi na minha educação e de testar na prática muitas das propostas que aqui coloco em questão, verificando seus reais resultados.

O que percebo em minha realidade enquanto mediador-orientador é que os pais sabem muito pouco sobre a vida escolar de seus filhos. Não somente em relação às matérias estudadas, mas mais profundamente sobre estes enquanto pessoas. Muitos são os pais que desconhecem os sonhos e desejos de seus filhos, que não são seus amigos e que por isso mesmo, não os entendem.

No começo do processo educativo, quando a criança ainda é pequena, o interesse pelo novo desperta uma aproximação natural. Não existem notas ainda e vir à escola é gostoso, além de ser uma oportunidade de conseguir uma orientação para as ansiedades desses mesmos pais-recentes.

Passado o primeiro grau, quando os pais têm agora em média 35 a 45 anos, além de terem outros interesses pessoais, os filhos já não são mais um fato tão novo... o distanciamento entre a escola e a casa aumenta assustadoramente. No colégio no qual realizo meu trabalho percebo o quão frustrante é organizar uma reunião de pais do segundo grau, mesmo com alguma atividade, sejam estas palestras, dinâmicas de grupo ou outras, pois a presença dos pais é muito mais baixa do que nas reuniões e atividades do curso pré-escolar, e mesmo no primeiro grau.

Este distanciamento, porém, não é causado apenas por variáveis relativas aos pais. A própria escola, na falta de um projeto estruturado longitudinalmente para que se promova a continuidade desta integração, colabora para o processo de distanciamento. Não é raro ouvir em reuniões docentes, de forma direta ou indireta, que "os pais devem ser mantidos em casa", "vão querer invadir e dominar a escola". Muitas vezes até ouço: "Mas os pais na escola... para fazerem o quê?".

Parece que se instala um "jogo de culpa" a cada vez que uma criança ou adolescente apresenta um comportamento muito inadequado na escola, ou não tem um rendimento intelectual desejado. Em reuniões, percebe-se muitas vezes a busca por um "culpado": será que a culpa não é da escola ? Será que o professor é mesmo bom ? Será que não é a matéria que é muito difícil ? A classe do aluno não favorece este tipo de conduta ? Será que os pais ausentes não seriam a causa ? Culpa, culpa, culpa. Uma busca maniqueísta, que deveria ser deixada de lado, na busca do entendimento de que relações ocorridas na escola dependem de um interacionismo entre a casa e a escola e que ambas estão inseridas em um contexto maior.

Após alguns anos de atividade profissional, e buscando um sentido maior para minha própria atividade dentro do colégio que trabalho, comecei a pensar: seria esta problemática estritamente relacionada à realidade do colégio no qual trabalho ? O que leva os pais a se afastarem cada vez mais da escola ? Quais os

efeitos nos alunos deste afastamento ? Porque é difícil reverter este quadro ? E tantas outras questões que me fazia e eu não encontrava respostas...

A vivência pessoal de um passado cheio de inquietações perante a escola e um presente enquanto profissional dentro do contexto escolar, mais a literatura de divulgação e a especializada são os elementos de que pretendo me servir com vistas a compreender esse fenômeno de distanciamento da casa-escola.

Vejo que este trabalho é fruto na verdade, do questionamento dos muitos papéis vividos por mim, como filho, aluno, estudante universitário, psicólogo, professor universitário, palestrante, consultor escolar e orientador educacional. Sou também um futuro pai, com um desejo enorme de formar uma família verdadeiramente bonita, na qual as pessoas cresçam juntas e aprendam a se respeitarem e amarem. Meu desejo é aprender, também, como chegar a este estado tão especial para mim: ser um grande pai, como o meu é!

O texto tem um sentido de inconformidade. De que a escola não pode se limitar a ser passadora de informações desarticuladas, nem um "hotel instrumental", no qual os pais deixam seus filhos para receberem alguma informação, serem cuidados e vigiados por algumas horas por dia, para aliviar o fato de estarem se ausentando radicalmente do processo de sua

educação. De que a escola não seja um depósito de professores frustrados, cerceados no seu ideal ou em sua realização profissional. De que esta mesma escola não seja um mero depósito de ansiedades e angústias de pais ausentes, e de crianças e adolescentes carentes de relação humana e esperança no futuro.

Meu esforço é fundamentalmente uma luta. Para que não se deixe tudo como está, pois os pais necessitam de indicações sobre como orientar o processo educacional de seus filhos e as escolas precisam implementar formas de intensificar e estreitar os laços com estes.

3 - A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO

1. A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS: ALGUNS ESTUDOS

Este tema tem ocupado espaço cada vez maior, nas revistas de divulgação; isto pode ser observado nas reportagens das capas de três das principais revistas da cidade de São Paulo: Revista Veja (1997): "Sem tempo para os filhos - como mães e pais que trabalham demais podem valorizar as poucas horas que passam com as crianças"; Isto é (1997): "Prepare seu filho - a escola vai mudar"; e Revista da Folha (1997): "Geração Pestinha - cheias de vontades, crianças impõem suas próprias regras e rejeitam cada vez mais as ordens de pais e professores", além de muitas outras não citadas aqui.

Na literatura científica, um vasto material de pesquisa bibliográfica sobre este assunto foi revisto por Ehrlich (1981). Um primeiro ponto levantado pelo autor em seu trabalho foi o de que o envolvimento dos pais na educação pode ser considerado um elemento primordial na ligação entre a casa e a escola, segundo os pesquisadores Schaefer e Edgerton (apud Ehrlich (1981)) e

Mize(apud Ehrlich (1981)). Tal colocação também é aceita por Gray¹; Grotberg²; Hess³; Rollim e Thomas⁴(apud Ehrlich (1981)) que afirmam serem os pais os agentes de maior importância no desenvolvimento social, afetivo, intelectual e acadêmico dos filhos.

Um importante estudo nesta área foi realizado por de Coleman⁵. Este percebeu que:

A escola exerce pouca influência no desenvolvimento da criança que possa ser considerada independente de seu contexto social maior. Neste, estão incluídos tanto os pais, como a sociedade na qual a criança cresce (p.325).

Desta forma, escola, pais e sociedade formam uma rede de interação na qual a criança está envolvida. Este ponto tem sido ressaltado por nós: a necessidade de se compreender a relação dinâmica entre cultura, sociedade, pais e escola para obter-se uma visão mais aprofunda das questões escolares.

¹ GRAY, S. Perceived similarity to parents and adjustment in children. **Child Development**. 1959, v.30, p.91-107.

² GROTBORG, E. **Critical issues in research related to disadvantaged children**. New Jersey: Educational Testing Service

³ HESS, R.D. *Parental behavior and children's school achievement: Implications for Head Start*. In E. Grotberg (Ed.). **Critical issues in research related to disadvantaged children**. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1969.

⁴ ROLLIM & THOMAS (1979)

⁵ COLEMAN, J. **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

Comer e Haynes (1991) também apontam que a participação dos pais na educação é essencial para o desenvolvimento escolar de seus filhos. Para estes autores, é a família que promove o suporte social, cultural e emocional das crianças. Assim sendo, as escolas deveriam criar condições e oportunidades para que os alunos tenham interações positivas com os adultos que os criam de forma a melhorar suas experiências em casa, o que beneficiaria as atividades realizadas na escola.

Diversos pesquisadores buscaram identificar os fatores que contribuem e estão mais especificamente ligados ao desempenho escolar dos alunos em idade escolar. Pesquisas importantes foram realizadas por Gordon, Greenwood, Ware e Olmstead¹ (apud Ehrlich (1981)), nas quais constatou-se três fatores que exercem grande influência nos comportamentos das crianças em relação à escola: fatores demográficos (p.ex. socioeconômicos), cognitivos e afetivos. Explicam:

As variáveis cognitivas podem ser definidas pelo montante de orientação acadêmica oferecido, o nível cognitivo operacional dos pais e seu estilo, atividades culturais oferecidas às crianças, o grau de sua instrução, suas aspirações educacionais, sua estruturação linguística, a frequência de interações linguísticas e a intelectualidade que oferecem, em termos de livros, revistas e coisas do tipo. Os fatores emocionais dos pais podem ser descritos como a consistência e o uso dos padrões disciplinares, a própria

¹ GORDON, I.J.; GREENWOOD, G.E.; WARE, W.B. & OLMESTEAD, P.P. **The Florida Parent Follow Trough Program.** Institute for Development of Human Resources, University of Florida, 1974.

segurança emocional e auto-estima dos pais, sua crença em controle interno ou do meio... e sua vontade de dedicar tempo a seus filhos... (p.50-51).

Em congruência com estes dados, Friedman¹ (apud Ehrlich (1981)) afirma que estas variáveis, assim como o processo pelo qual a família negocia autoridade, a variedade de recompensas e punições oferecidas e o clima psicológico e interpessoal da casa influenciam as atitudes das crianças em sala de aula.

Uma importante descrição deste mesmo aspecto foi feita por Brown² (apud Ehrlich (1981)):

Quando há mutualidade e calor na casa, as crianças sentem-se seguras. Elas ficam confortáveis para explorar seu meio ambiente, fazer perguntas sobre si mesmas, dividir sentimentos e pensamentos e mostrar entusiasmo para realizarem atividades com outras crianças. Uma atitude positiva em relação à educação e experiência é o que advém destas crianças (p.51).

Adversamente, um comportamento errático em sala de aula pode resultar da maneira dos pais conduzirem a disciplina em casa, como aponta o mesmo autor:

¹ FRIEDMAN, R. **Family roots of school learning and behavior disorders**. Springfield, Illinois: Thomas, 1973.

² BROWN, S.L. *Family experience and change*. In R. Friedman (Ed). **Family roots of school learning and behavior disorders**. Springfield, Illinois: Thomas, 1973.

Padrões familiares que são contraditórios ou inconsistentes podem resultar em crianças que distorcem também as normas em sala de aula. Um pai dominador que determine regras estritas para a criança, (...) mas que a mãe reage de forma oposta, acaba por produzir crianças que não aderem à regras escolares ou o fazem de forma inconsistente (p.51).

Bartell (1995), em seu estudo, tece importantes considerações sobre o papel do psicólogo escolar. Segundo esta autora, este deveria ser o elo de união entre a casa e a escola, buscando desenvolver uma visão ecológica (interacionista) dos fatores relacionadas à dinâmica da vida escolar dos aluno. A autora afirma também que diversos fatores familiares interagem, formando uma estrutura específica na participação dos pais, tais como: as atribuições dos papéis de pais, a estrutura do ambiente familiar, o suporte e o apoio para o desenvolvimento intelectual e acadêmico, o estilo de autoridade e imposição de disciplina dos pais e seu envolvimento com a escola. De acordo com sua percepção, de qualquer forma, os pais devem ser aliados da escola, pois são os elementos primordiais na formação da criança, na função de modelos, reforçadores e instrutores, tanto quanto a mesma.

Diversos outros estudos levantados por Ehrlich (1981) comprovam a importância da participação dos pais na educação. Schaefer e Edgerton (apud Ehrlich (1981)) realizaram um estudo na Inglaterra com 5.000 crianças de escolas elementares. A partir dos comentários apontados pelos professores sobre o nível

de participação dos pais nas tarefas escolares dos alunos e pelo registro do número de vezes que os pais visitavam a escola para discutir o progresso dos filhos, foram classificados por demonstrarem um alto, médio ou baixo nível de interesse pelos estudos de seus filhos. Para 8 e 11 anos de idade, os maiores níveis de inteligência testados foram obtidos por crianças cujos pais se mostraram mais interessados. (...) Verificou-se também uma relação significativa entre a participação de pais em reuniões com professores e os esforços demonstrados pelas crianças em salas de aula, presença e atenção em sala de aula (relativamente a seus colegas), assim como com a criança ser classificada como extrovertida e/ou sua expressividade ser positiva. Em um estudo semelhante, Anchor e Anchor¹ encontraram resultado similares com alunos de segundo grau.

Um dado muito interessante apontado por Sutherland (1991) são as descobertas realizadas por Coleman², comparando a educação asiática e americana. Verificou-se que os asiáticos tinham melhor rendimento que os americanos, dado que apresentavam grande necessidade de ascendência social (objetivo definido) e seus pais lhes inculciam uma forte motivação para que estudassem com afinco. Estes, interessam-se muito pela educação de seus filhos, a ponto de passarem muito tempo estudando junto a estes.

¹ ANCHOR, K.N. & ANCHOR, F.N. *School failure and parental school involvement in an ethnically mixed school: A survey*. **Journal of Community Psychology**. 1974, v.2, p.265-267.

² COLEMAN, J.S. *Families and schools*. **Educational Research**. 1987, v.16, n.6, p.32-38.

Vale ressaltar neste contexto, a afirmação de Salgado (1989):

(...) cumpre lembrar a importância essencial do estabelecimento de relações saudáveis entre as experiências cotidianas dos usuários -alunos e pais- dos serviços educacionais e os conhecimentos especializados dos educadores e outros profissionais envolvidos na solução de problemas ligados à área educacional (...) (p.19).

Isto implica em uma interatividade, um canal aberto e ativo de interação tanto na transmissão dos conhecimentos em sala, como na observação dos resultados do processo educativo. Em outras palavras, uma cooperação entre escola, pais e alunos.

Tal posição é reforçada por Gomes (1980) ao apontar que *"a partir de uma relação viva e consciente com a comunidade poderá ser assegurada uma condição para que a escola atue como fator de mudança social."* (p.30). Estas duas colocações acima dizem respeito mais ao âmbito político, à esfera de relação escola-comunidade, em termos de promover-se a construção de uma sociedade mais conscientizada.

Amatae e Fabrick (1984); Downing (1983) e Nicoll (1984) chegam a sugerir que a escola ofereça serviços de orientação familiar por seus próprios profissionais. Bem, se por um lado isto pode ser considerado como mais uma sobrecarga, mais uma

atribuição da escola, pode ser visto também como uma forma desta conseguir alguns importantes resultados em termos de uma elevação nos níveis de comunicação e saúde mental á sua comunidade, o que interessa certamente à escola. Os autores defendem que este tipo de serviço permite que seja oferecida uma maior assistência à família para que esta reconheça seus padrões de comunicação, entenda os comportamentos da criança e melhore seu relacionamento interno. Este tipo de trabalho pode ajudar as crianças a terem mais tranqüilidade para estudarem e se relacionarem com os colegas e mesmo professores. Simon (1984) também assinala a importância do trabalho de orientação familiar, afirmando que:

A experiência de trabalho com profissionais da área de saúde mental e do pessoal ligado á área escolar confirmam a importância do trabalho de encontros com os pais. Em muitas situações em que sérios problemas de comportamento são exibidos, a participação dos pais na intervenção realizada é fundamental para que se consiga o resultado desejado, uma significativa mudança no comportamento da criança ou adolescente. Entre a literatura psicológica e de aconselhamento, pode ser observada uma 'explosão' de trabalhos teóricos e práticos sobre terapia familiar (p.612).

O autor ainda destaca os trabalhos de Bowen¹; Haley²; Madanes (apud Simon (1984)); e Minuchin (apud Simon (1984)) como importantes referências para o aprofundamento desta questão.

¹ BOWEN, M. **Family therapy in clinical practice**. New York: Aronson. 1978.

² HALEY, J. **Problem solving therapy**. San Francisco: Jossey-Bass. 1976.

Erbe¹ e Hudley-Hayes² (apud Johnson (1994)) indicam para o fato de que as escolas estão (nos EUA) aumentando seu interesse em convocar mais os pais a participar de suas atividades, criando verdadeiras estratégias de interação, com todo um trabalho sistematizado.

Reforçando também a importância da participação direta dos pais na educação dos filhos, vale destacar as pesquisas de Epstein³ ; Henderson (1987; 1988⁴); Ciriello⁵; Dornbusch e Ritter⁶; Cotton e Savard⁷; e Hart⁸ (apud Johnson (1994)). Todos estes autores concordam em que, quando esta é mais efetiva e comprometida, passa a ser um dos fatores centrais da melhoria do rendimento (notas e participação) e andamento escolar (comportamentos e atitudes gerais).

Um importante senso de continuidade, é o que destaca Seefeldt (1986) como aquilo que a criança sente quando seus pais

¹ ERBE, B. *Parent participation in the Chicago Public Schools. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.* Chicago, IL, 1991.

² HUDLEY-HAYES, G. *Critical issues in developing parent involvement programs. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.* Chicago, IL, 1991

³ EPSTEIN, J. *Parent involvement: What research says to administrators. Education and Urban Society.* 1987, v.19, p.119-136.

⁴ HENDERSON, A.T. *Good news: An ecologically balanced approach to academic improvement. Educational Horizons.* 1988, v.66, p.60-62.

⁵ CIRIELLO, M.J. *Parental involvement as social capital and student academic achievement. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.* Chicago, IL, 1991.

⁶ DORNBUSCH, S.M. & RITTER, P.L. *Parents of high school students: A neglected resource. Educational Horizons.* 1988, v.66, p.75-77.

⁷ COTTON, K. & SAVARD, W.G. *Parent involvement in instruction, K-12: Research synthesis.* Portland, OR: Northwest Regional Educational laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 235 397.). 1982.

⁸ HART, T.E. *Involving parents in the education of their children.* Eugene, OR: Oregon School Study Council. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 300 930.)

e sua escola têm um bom relacionamento. Este, permite que a criança deseje ir mais a fundo no que faz, assuma mais riscos e se desenvolva intelectualmente com mais afinco.

Gelfer (1991), citando importantes estudos na área, de autores como Anthony e Pollack¹, Plowden², Quinton e Rutter³ confirma os dados acima citados e apontam o envolvimento dos pais na educação como o fator responsável por um aumento considerável nas possibilidades de sucesso na vida escolar. Minner, Prater e Beane (1989) afirmam exatamente este mesmo ponto de vista:

Muitos educadores concordam que trabalhar cooperativamente e ativamente com os pais aumenta a probabilidade de que a criança tenha uma experiência de vida escolar bem sucedida (p.619).

O recebimento de informações ocorre dentro da sala de aula, mas a construção de hábitos, principalmente os de esforços, disciplina e respeito, começam dentro das casas, no seio da família, que deve fazer também sua parte.

¹ ANTHONY, E.J. & POLLACK, G.H. **Parental influences in health and disease**. Boston: Little, Brown. 1985.

² PLOWDEN, B. **Children and their primary schools. A report of the Central Advisory Council for Education in England (v.1)**. London: Her Majesty's Stationery Office. 1967.

³ QUINTON, D. & RUTTER, M. **Parenting breakdown. The making and breaking of inter-generational links**. Aldershot, England: Avebury. 1988.

2. EXPECTATIVA DOS PAIS E DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS

Em nossa revisão da literatura, pudemos perceber uma forte interação entre as expectativas dos pais e o desempenho dos filhos na escola, ou seja, quando os pais desejam que seus filhos se comportem, se envolvam e tenham um bom rendimento escolar, e principalmente, explicitam isso á criança, de alguma forma seu rendimento, seu comportamento e suas atitudes frente ao aprendizado são desenvolvidos de uma forma mais positiva.

Um estudo realizado por Lopez, Rodriguez e Sanchez (1995) buscava desvendar se os pais com maior nível educacional tenderiam a relacionar-se mais diretamente com a escola. A conclusão foi positiva. Os pais com maior nível de educação, por valorizarem a escola e a sua própria educação, participavam mais ativa e diretamente das atividades da escola. Bloom¹ (apud Ehrlich (1981)) sugere que as diferenças no desempenho acadêmicos estão relacionadas ao valor atribuído à escola pelos pais e pelo reforço da escola na casa.

Chapulsky e Coles² (apud Ehrlich (1981)) examinaram a relação entre as expectativas de pais (p.ex. "Quão longe na

¹ BLOOM, B. **Stability and change in human characteristics**. New York: Wiley, 1964.

² CHAPULSKY, A. B. & COLES, G. J. *Parental educational expectations and their impact on students outcomes. Project Longstep memorandum report. American Institute for Research in the Behavioral Science, 1976. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 132 181).*

escola a criança pode ir" e "Quão bom estudante a criança pode ser") e a atitude do estudante diante da escola. Verificou-se que, quanto mais altas as expectativas dos pais, tanto mais positiva a sensação passada pela criança em relação à escola. Os autores enfatizaram:

Quanto mais as expectativas dos pais forem percebidas, tanto mais positiva a atitude geral dos alunos frente à escola (p. 52).

Fox¹ (apud Ehrlich (1981)) estudou 727 crianças de escolas públicas em Michigan. O autor estava interessado em verificar os efeitos do apoio dos pais, como determinante dos esforços dos filhos em relação à educação. Utilizando análises correlacionais entre testes de completar sentenças, alcance de resultados e pesquisas de atitudes, este autor demonstrou que os alunos que percebiam o apoio de seus pais (em comparação com alunos que percebiam pouco ou nenhum apoio dos pais), 1) utilizam mais suas habilidades (p. ex. inteligência e alcance de objetivos); 2) têm maior auto-estima; 3) têm mais atitudes positivas frente à escola; 4) ajustam-se melhor psicologicamente na escola.

¹ FOX, R.S. **Pupil-teacher adjustment and mutual adaptation in creating classroom learning environments. Final Report.** Michigan University, 1964. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 068 416).

Mize (apud Ehrlich (1981)) reportou um estudo no qual pais foram treinados para tornarem-se mais envolvidos na educação das crianças, para entenderem o comportamento destas na escola e encorajarem seus esforços. As crianças destes pais tiveram pontos significativamente mais altos em testes de motivação para aprender, auto-estima, atitudes acadêmicas e desenvolvimento de leitura do que filhos de pais que não receberam este treinamento. O mesmo autor, também realizou um outro estudo² no qual os pais assistiram a um treinamento de fim-de-semana para discutir com os professores caminhos para motivar suas crianças. Estes pais assinaram um termo de "cooperação" comprometendo-se a observar as seguintes diretrizes: 1) "Eu vou insistir para que meu filho gaste algum tempo estudando em casa todos os dias"; 2) "Eu vou visitar o professor de meu filho pelo menos uma vez durante o semestre"; 3) "Eu vou me juntar à Associação de Pais e Mestres e assistirei reuniões tão freqüentemente quanto eu possa" e 4) "Eu vou discutir com minha criança seu boletim". Percebeu-se que, ao cumprir este acordo de cooperação, os resultados positivos dos filhos em sala de aula melhoraram substancialmente.

Reforçando estes dados, um estudo de Undheim, Nordvik, Gustafsson e Undheim (1995) concluiu que os pais exercem influência direta nos resultados obtidos por seus filhos na

escola, sejam estes considerados como alunos-médios ou alunos-acima-da-média por parte desta. Observou-se, porém, que muitos pais tendem a reforçar mais os filhos que têm nível mais alto de notas, desprezando em muito casos um potencial latente nos filhos que, por alguma razão ainda não se desenvolveram integralmente. Fica aqui uma importante lição: os pais devem ser motivados e por vezes, até instruídos a reforçarem e cobrarem que filhos desenvolvam-se cada vez mais.

Ehrlich (1981) constatou a existência de uma relação entre a percepção da criança sobre o envolvimento de seu pais (o total de tempo despendido em ajudar na lição de casa, nas provas e no ler com a criança) e a classificação desta como menos ansiosa e temerosa em atividades em sala de aula. O autor concluiu que:

Com uma família envolvida, uma criança pode perceber que ao ter certa dificuldade em sala de aula, haverá pessoas em sua casa que a apoie, e esta expectativa diminui a ansiedade frente às atividades escolares (p.109).

Csapo¹, e Fairchild² (apud Ehrlich (1891)) realizaram estudos nos quais os pais foram instruídos a recompensar em casa os mesmos comportamentos que a escola (p.ex. realizar a lição de casa). Em ambos estudos, a intervenção combinada entre casa e escola resultou em uma diminuição de comportamentos inadequados em sala de aula.

¹ CSAPO, M. *Parent-teacher intervention with inappropriate behavior. Elementary School Guidance and Counseling*. 1973, v.7, p.198-203.

Em uma pesquisa encorajadora, Evans, Okifuji, Engler e Bromler (1993) descobriram que uma relação positiva da escola com os pais pode reverter insucessos escolares. Em outras palavras, uma comunicação entre pais e professores realizada de forma positiva pode modificar a condição de alunos que tenham um baixo nível de aproveitamento. Neste estudo foram especificadas ações que os professores poderiam realizar, tais como fornecer orientações adequadas e dar acolhimento aos pais, que podem modificar a situação de aprendizagem mesmo do aluno de camadas de baixa renda. Como já apontamos, o que faz a diferença, na maioria das vezes é a determinação política, o desejo de fazer, seja em escolas particulares, seja em instituições públicas. Que estudos como estes sirvam de encorajamento para o incentivo ao desenvolvimento desta mentalidade.

Mize e Klausmeir (apud Ehrlich (1981)) também indicam que, quando os pais exibem atitudes positivas em relação à escola, professores e educação em geral, suas crianças desenvolvem uma percepção similar em relação às experiências escolares.

² FAIRCHILD, T.N.. *Home-school token economies: Bridging the communication gap. Psychology in the Schools*. 1976, v.13, p.463-467.

Tais resultados já haviam sido constatados por Cloward e Jones¹ e Hess e Shipman² (apud Ehrlich (1981)) em estudos similares.

É Ehrlich (1981) quem salienta:

Quando ambos pais têm envolvimento com a educação, a criança desenvolve-se significativamente melhor em: atividades em classe e em seus esforços, concentração acadêmica e notas dadas pelos professores em quesitos tais como expressividade em classe, do que crianças com somente um ou nenhum dos pais envolvidos em sua educação (p.65).

Muitas vezes, porém, observa-se que a presença nas escolas, seja em reuniões, seja em entrevistas, é maior por parte das mães e algumas das justificativas oferecidas são que "os pais trabalham e elas têm mais tempo", "eles não entendem destes assuntos (escola, filhos...)" e muitas mães não querem "incomodar os pais", ou passar a eles a idéia de que "elas não criaram os filhos direito". É importante que a escola enfatize a importância de que as crianças recebam educação coerente de seus pais e que ambos estejam presentes em seu desenvolvimento.

¹ CLOWARD, R. A. & JONES, J. A.. *Social class: Educational attitudes and participation*. In A. H. Parsow (Ed.), **Education in depressed areas**. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1963, 190-216.

² HESS, R. D. & SHIPMAN, V.C.. *Maternal attitudes toward the school and the role of pupil class comparisons*. Paper presented at the **Fifth Work Conference on Curriculum and Teaching in Depressed Urban Areas**. Teachers College, Columbia University, 1966.

Em estudo mais recente, Christenson (1995) destaca alguns importantes aspectos acerca da participação dos pais na educação:

1) O envolvimento dos pais está diretamente associado ao sucesso escolar.

2) Parcerias entre casa e a escola não são freqüentes.

3) As escolas devem se aproximar dos pais.

4) Medir exatamente os efeitos dos pais e da escola sobre a criança é uma tarefa muito complexa.

5) Os pais e a escola devem se comunicar de uma forma positiva.

Em seu estudo, a autora afirma que o papel do psicólogo escolar deveria constituir um elo de ligação entre estas duas importantes instituições para a criança, promovendo as informações sobre como os pais podem facilitar o andamento escolar de seus filhos e seu desenvolvimento e oferecendo suporte e apoio para que estes realizem isto através de orientação adequada.

Como dissemos no início deste trabalho, o ambiente escolar é, ao mesmo tempo, reflexo do contexto social no qual está inserido, bem como campo fértil de suas possíveis transformações. Causa e efeito do que nele ocorre. É neste campo vivencial que o conhecimento, ferramenta básica para a liberdade

de expressão, pode ser formado e moldado, ou bloqueado e cerceado.

Insistimos que é dentro da escola que podem ser treinadas as habilidades de um novo cidadão, de um novo homem, se esta buscar semear neste este modelo-de-homem. Parece claro, portanto, que se a escola abrir espaços para orientar os pais de seus alunos de forma a cooperarem, todos podem sair ganhando. Muitas outras pesquisas aqui não foram citadas. O que aqui está apresentado é apenas uma pequena amostra do quão benéfica pode ser a participação, o envolvimento dos pais na educação.

Cabe portanto á escola, cada qual de acordo com sua realidade, descobrir formas de orientar sua clientela, quebrando de vez o jogo de culpa e dando lugar a uma nova abordagem, uma nova forma de interagir com seus alunos e pais.

Quando este trabalho não é feito, surgem conseqüências negativas para os alunos, para a escola e mesmo para as famílias.

Quais, porém, os efeitos concretos do distanciamento entre casa e escolas ? Quais os problemas reais decorrentes de um padrão de alienação dos pais frente à escolaridade de seus

filhos ? São algumas das perguntas que nos propomos a analisar no próximo capítulo.

4- EFEITOS DA ALIENAÇÃO DOS PAIS

Após refletir e pesquisar acerca da importância da participação dos pais na educação, percebendo o quão benéfico o envolvimento com a escola pode ser, passamos agora a uma consideração acerca de algumas conseqüências da alienação dos pais perante à educação e formação de seus filhos.

PAIS DELEGAM CADA VEZ MAIS

A escola aceitou, e vem aceitando cada vez mais, diversos papéis na tarefa já ampla de educar os alunos através das disciplinas curriculares. Com o corre-corre do dia-a-dia, e muitas vezes por omissão desinteressada mesmo, muitos pais "entregam" seus filhos à escola sem nem mesmo ver se estes tomaram o café da manhã. Ao ficarem com dor de cabeça, estes vão receber da orientação educacional, dos professores e psicólogos escolares o "colinho" que não receberam em casa. Que seja uma conversa de cinco minutos, o que muitos alunos pedem é: "Olha para mim, quero me sentir amado e querido!".

Na reportagem "Má educação vem da casa, dizem as escolas" do jornal A Folha de São Paulo (1995), Scalzo discute alguns pontos importantes:

(...) A maioria das escolas hoje tomou para si a tarefa de educar os futuros cidadãos. Leis de trânsito, direitos do consumidor, questões do meio ambiente são temas discutidos na sala de aula. Mas, além disso, coisas como não mentir, assumir erros e outros valores morais, que costumavam vir de casa para a escola, hoje fazem o caminho inverso (Caderno Brasil, 26 de março de 1995, p.6).

Mais adiante, a reportagem continua:

(...) Por falta de tempo para estar com os filhos, medo de errar ou mero descaso, muitas vezes os pais não conseguem estabelecer com os filhos as regras básicas de convivência. Também os pais estão inseridos na cultura do "vale tudo" e na hora de educar acaba vencendo a regra do "faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço" (Idem).

Segundo Zélia Cavalcanti(1995), da Escola da Vila:

(...) a maioria das escolas acaba reconhecendo que um dos papéis que tem que fazer é o da reeducação dos pais. A gente aqui tem reunião de pais para discutir questões de cidadania (Idem).

Para Maurício Mojilnik (1995), diretor do Colégio Equipe:

(...) "A família delega: que a escola eduque" (Folha de S. Paulo, Caderno Brasil, 26 de março de 1996, p.1).

É preciso dizer antes de mais nada, que muitos pais se alienam por não terem um padrão internalizado do bem cuidar, de presença e cumplicidade, herdado de seus próprios pais. Muitos pais hoje em dia têm de "escrever no vazio" seu próprio modelo de conduta. Estes pais ainda poderiam ser chamados de "ignorantes", sem o sentido pejorativo da palavra; ao contrário, estes pais merecem e muitas vezes precisam de orientação das escolas para acompanharem seus filhos. Certamente há os alienados, aqueles que mesmo solicitados não comparecem nem se mostram interessados pelos filhos.

Vale destaque a fala de Szymanski (1997), que afirma:

Nota-se freqüentemente uma confusão quanto a quem cabe a educação das crianças e quais aspectos são específicos de cada instituição. Algumas professoras queixam-se de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e, com razão, sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa. Algumas vezes, as famílias sentem-se desautorizadas pela professora, que toma para si tarefas que são da competência da família (p.223).

Lima (1991), procura focalizar em seu trabalho os aspectos psicodinâmicos familiares que possivelmente influenciam as atitudes que as crianças estabelecem durante o período escolar.

Enfatiza as dificuldades de aprendizagem e o próprio fracasso escolar que, eventualmente, surgem em algumas crianças, correlacionando-as com o tipo de ligação existente no núcleo familiar. Apesar de levar em conta a influência do ambiente escolar, a autora dá ênfase ao distanciamento entre pais e filhos como fator de dificuldades no desempenho escolar. Trabalhos com enfoques semelhantes foram realizados por Massadar (1984) e Lemos (1986).

Sugere esta autora:

(...) a família e a escola podem ser consideradas como dois subsistemas com um elemento comum, a criança. Em situações que a criança apresente problemas de adaptação escolar, existe uma participação recíproca da escola e da família, onde os sistemas identificam-se como responsáveis ou culpados e tendem a projetar seus sentimentos na criança causando seus sintomas (p.11-12).

Neste mesmo sentido afirma Platone (apud Lima (1991)):

O aluno é o elemento de ambos os sistemas, que está submetido às contradições do funcionamento da família e da escola. É o elemento mais frágil por ser um indivíduo em pleno processo de desenvolvimento e por não ter os recursos e as destrezas de analisar os meta-processos envolvidos em sua própria adaptação. A falta de interações afetivas que lhe permitam desenvolver um sentimento de pertinência, a carência de normas de funcionamento e de uma hierarquia consistente de autoridade, as expectativas às vezes divergentes entre a escola e o lar enquanto condutas desejáveis, originam uma confusão na criança, que se manifesta em

comportamentos considerados sintomáticos por um ou por ambos sistemas (p.12).

A instituição escolar utiliza para trabalhar com estes problemas de aprendizagem do trabalho de psicólogos escolares que, na maioria das vezes, restringem sua atuação ao diagnóstico, através da aplicação de testes psicológicos (basicamente QI), entrevistas e encaminhamento terapêutico (se necessário), quando, na verdade, poderiam servir de elemento que ajude a esclarecer a dinâmica das relações entre pais-aluno-escola-sociedade.

Outro importante ponto é a idealização feita pela escola acerca da família do aluno. Muitas vezes a escola espera dos pais atitudes e posicionamentos frente aos filhos, que os pais não têm sequer repertório cognitivo ou comportamental, não sabe o quê, porquê, nem como fazer.

Outro tipo de idealização é a que ocorre dentro das próprias famílias. Lima (1991), comenta as conseqüências do contraste existente entre um padrão familiar idealizado, tanto por parte dos pais quanto dos filhos, e o seu impacto sobre a realidade. Diz a autora:

As crianças não expressam conscientemente a distância das figuras parentais, ao mesmo tempo que os pais não revelam seu sentimento de impotência diante desses filhos que não estão bem e desse conjunto de desencontros nas

relações familiares. A maioria deles opta por manter o tema imaginário da "Família Feliz". Parecem não acreditar que é possível encontrar a felicidade na realidade, então a buscam na fantasia, revelando assim seus traços de imaturidade e uma possível incapacidade para a resolução de seus problemas. Isso leva a família à estagnação e possivelmente a uma sobrecarga emocional, pois as situações de angústia não são elaboradas, vão se somando, tornando cada vez mais difícil encontrar as soluções e favorecendo cada vez mais o distanciamento das pessoas de si mesmas e dos outros, saída para o afastamento de sua própria dor, da sua solidão.

As famílias, desse ponto de vista, parecem um conjunto de eus solitários, que se fecham em sua experiência de existir - não trocam, não se enriquecem, não evoluem, e falham em uma de suas tarefas básicas que é a continência das ansiedades e atendimento às necessidades básicas de afeto. Esse aspecto da relação, como vimos nesta nossa experiência, às vezes desespera as crianças, que se colocam como crianças abandonadas, à mercê de fortes angústias. Para fugir deste estado, se apegam à fantasia de felicidade, colocando-se como parte de uma família amiga e feliz (p.364-365).

Talvez um dos maiores problemas do distanciamento entre os pais e a escola, resida justamente neste fato: por parte das famílias não existe um esclarecimento a respeito das condições escolares reais em que interagem os filhos, bem como não existe um tipo de 'acordo de apoio' entre a família e a escola. Sem conhecerem uma à outra, nem a si mesmas, famílias e escolas efetuam um acordo de silêncio que é refletido no silêncio apático na sala de aula e na desmotivação para aprender, ou em um enorme barulho durante as mesmas para silenciar o professor. Esse mesmo silêncio é demonstrado pela evasão dos pais do

processo educativo de seus filhos e reflete o também silencioso modo com que muitos pais se sentem tratados pelas escolas, ao não os ouvirem ou solicitarem sua opinião para quase nada. Enfim, o padrão do silêncio é percebido de parte a parte e seus efeitos são devastadores para todos, aumentando a solidão ainda mais.

Também como consequência deste isolamento silencioso, um dos problemas que observamos é a falta de auto-estima e senso realização por parte dos alunos. Günther (apud Gomes (1993)), a partir de relatos de adolescentes, realizou uma pesquisa com a finalidade de verificar quais os aspectos interpessoais positivos e negativos encontrados no ambiente escolar, de acordo com: a) as propostas e atividades estabelecidas na instituição; b) os contatos entre colegas e professores; c) as expectativas dos sujeitos diante de tais relações. De um modo geral, as respostas entre os jovens não apresentaram padrões estressores significativos. Entretanto houve poucos relatos de experiências de sucesso no ambiente escolar:

O que chamou particularmente atenção neste estudo foi o número relativamente pequeno de alunos que expressam experiência de sucesso no contexto da escola. A maioria dos respondentes parece ter aprendido que não é tão competente em tarefas valorizadas por adultos significativos (p.56).

Não houve nenhum tipo de questão ou comentário a respeito dos pais, apesar do tema enfocado (necessidades emocionais). Todavia, a autora relewa a importância de relações interpessoais saudáveis, principalmente no núcleo familiar, para que o adolescente estabeleça *um relacionamento de boa qualidade com adultos e um funcionamento psicológico adequado*. (Günther, 1993, p.46)

Para Sutherland (1991), a falta de atenção e participação dos pais tem ligação direta com condutas profundamente autodestrutivas dos jovens: consumo de drogas e álcool, nascimento de crianças fora do casamento (gravidez indesejada na adolescência) e suicídios. O mesmo autor aponta que esta omissão está ligada também à repetência e ao baixo rendimento intelectual. O jovem, assim, internaliza sua dor, sua solidão e mostra pelo comportamento aquilo que sente como atitude de seus pais: descaso, descuido, desamor. Sentindo-se desamado por seus pais, desiste de cuidar de si próprio.

Ehrlich (1981) chama a atenção para a diferença entre dois tipos de participação: primária e secundária. Na primeira, os pais estão presentes acompanhando os esforços que os filhos fazem nos seus estudos, em seu desenvolvimento e estão perto deles. Quanto ao tipo de participação secundária, esta poderia ser definida como aquela que se dá no âmbito da escola, onde este pai pode comparecer para saber como anda o desempenho de

seus filhos, dar sugestões. Quando é escassa especialmente a participação primária, quando falta o envolvimento, o carinho e a mutualidade na casa, as crianças se sentem muito inseguras e ameaçadas, o que se traduz em explorarem menos o ambiente de suas casas, serem menos curiosas, fazerem menos perguntas, seja umas para as outras, seja para seus professores, compartilharem pouco seus sentimentos e pensamentos e revelarem pouco entusiasmo em relação ao outro, dado já explorado anteriormente.

Outro ponto importante é que um comportamento errático na escola resulta do modo como a disciplina é aplicada em casa. Padrões de educação em casa que são contraditórios, ou inconsistentes na própria família ou em relação à escola, podem acarretar uma distorção não deliberada que a criança faz a respeito das regras na escola. Ehrlich (1991) exemplifica:

Um pai dominador baixa regras muito estritas, mas a mãe reage àquilo que ela considera muito duro, ou muito pesado para as crianças, desconsiderando o que foi colocado pelo pai, ou aplicando regras de uma forma muito inconsistente. O produto final pode vir a ser uma não adesão ou respostas inconsistentes da criança às regras e determinações escolares (p.51).

Como podemos perceber, a casa é a formadora do modelo através do qual as crianças vão se espelhar, a "fôrma". Desta forma-ação resultam as atitudes perante si mesmas e o mundo, inclusive na escola.

Pittaluga (1971) através de um estudo sobre as teorias relacionadas ao problema da carência infantil (principalmente materna), conclui que atitudes extremadas de muito ou pouco zelo pela criança, podem ocasionar comprometimentos no desenvolvimento psíquico saudável dessa criança. Diante da situação atual, conclui que o mais sensato não é abrir mão dos filhos ou de uma vida profissional (no que diz respeito, principalmente à mãe); mas conciliar essa relação, procurando contatos mais qualitativos do que quantitativos. Para esta autora, não importa a quantidade de tempo de vivência com o filho, mas o quanto é bem aproveitado o tempo disponível. Conclui seu texto citando a necessidade da criança ter um ponto de apoio, algo que a sustente e a ajude a se orientar diante das próprias dificuldades. Vale dizer que, segundo Isambert¹ (apud Pittaluga (1971)) tanto o pai como a mãe, *com sua presença, seu exemplo e seu afeto, dão a criança a segurança, o gosto pelo trabalho, o desejo de crescer* (p.103).

Apesar, porém, da falta de tempo e outras dificuldades muitas vezes alegadas pelos pais de classe média, estes deveriam ser incentivados a estarem mais perto de seus filhos, uma vez que sua presença é o principal sinalizador de interesse e preocupação. Filhos que sentem que seus pais "não estão nem aí", como vimos, ficam nem aí para si mesmos.

Pittaluga (1971) concorda com esta posição afirmando que *é principalmente através da relação pessoal e do exemplo que o pai pode ser útil aos filhos (p.103).*

Um contato mais próximo dos pais com a instituição escolar, poderá sinalizar este interesse pelo próprio desenvolvimento dos filhos, o que é uma das possibilidades mais viáveis e sensatas nessa situação. Além das dificuldades em aprender e encontrar motivação para gostar da escola, os alunos podem ainda desenvolver o fracasso escolar como conseqüência do distanciamento dos pais de sua escola.

Como vimos até o momento, os alunos podem fracassar na escola por falta de motivação para aprender, por se sentirem inseguros a transcender limites pessoais e crescer ou mesmo para chamar a atenção de seus pais.

Afirma Ehrlich (1981):

Esforços escolares mal sucedidos (p.ex. notas baixas, comportamento indisciplinado e atitudes negativas em relação à escola) têm sido geralmente associadas com a ausência de envolvimento parental na educação dos filhos (p.56-57).

¹ ISAMBERT, A.. *Le rôle éducatif du père de famille. Informations Sociales.* 1962, v.4.

Aponta o mesmo autor estudos que reforçam esta percepção de que a ausência da participação dos pais leva a resultados negativos dos filhos na escola. Love e Kaswan¹ (apud Ehrlich (1981)) demonstraram a existência de uma relação entre crianças que apresentavam problemas de ajustamento escolar (p.ex. dificuldade de atenção, brigas na classe, hiperatividade ou isolamento social) e pais que as ignoravam e as isolavam fisicamente e mães que gritavam, batiam e humilhavam. Tal resultado respalda os estudos de Wilkins (apud Ehrlich (1981)) que evidenciaram uma associação entre crianças diagnosticadas como incapazes de aprender e padrões de coerção paterna (p. ex. pressão extrema para a criança comportar-se de acordo com os desejos dos pais).

Como visto anteriormente ser tão enfatizada a importância do envolvimento parental na educação podemos concluir que é lógica a relação entre seu distanciamento e efeitos nocivos ao aprendizado e mesmo na falta de motivação frente à educação.

Mas, afinal, o que poderia levar os pais a se afastarem ? O que causa este afastamento, uma vez que é tão reconhecida a importância da participação da família na educação ? Qual o papel da própria escola frente a este distanciamento ? São algumas perguntas que buscaremos desvendar no próximo capítulo.

¹ LOVE, L.R. & KASWAN, J.W. **Troubled children: Their families, schools and treatments.** New York: Wiley, 1974.

5- DISTANCIAMENTO CASA-ESCOLA: POSSÍVEIS FATORES ENVOLVIDOS

1. FATORES IMPLICADOS NO DISTANCIAMENTO CASA-ESCOLA

Muitos fatores são alegados para explicar o distanciamento entre a casa e a escola, por ambas as partes. Cabe aqui deixar claro que grande parte destes fatores podem ser considerados como racionalizações ou explicações superficiais, pois nenhum deles reflete realmente uma impossibilidade efetiva de interação. E, uma vez que tais fatores são comumente usados como "desculpas" para justificar o afastamento entre a casa e a escola, é importante compreender os reais motivos subjacentes a eles. Isto será realizado na segunda parte deste trabalho - uma análise mais profunda de alguns dos motivos do afastamento entre casas e escolas, inclusive com apontamentos de pesquisas realizadas por importantes autores.

Vejam, então, alguns destes fatores, ou desculpas dadas pelos pais para o seu distanciamento.

1.1 Fatores culturais - o papel do Estado

Um fator responsável pelo distanciamento entre pais e escola, ainda que indireto é a própria cultura de nosso país. O Estado designa verbas ínfimas para a Educação e não a valoriza, ainda que faça propaganda dizendo o contrário. Se o modelo do "pai-Estado", ele próprio, não mostra empenho em valorizar a educação, como podem os pais-dos-filhos-deste-Estado estarem absolutamente descontaminados deste padrão no qual a Educação ocupa lugar não prioritário na sociedade ?

1.2 Falta de orientação aos pais

Estes podem ser pouco informados ou mesmo mal orientados por parte das escolas sobre qual seria sua melhor forma de participação. Sem dúvida existem pais interessados em participar da educação de seus filhos, mas estes em geral dizem não receber a orientação adequada. Muitas escolas provavelmente não têm claro para si mesmas qual deveria ser a parcela de responsabilidade dos pais para orientá-los. É muito importante que a escola deixe claro aos pais suas reais expectativas frente aos mesmos, justamente para não haver as tão temidas "invasões de terreno".

1.3 Determinantes psicológicos

Muitos são os pais que encontram dificuldade em não repetir os modelos de omissão que estes mesmos pais tiveram de seus pais. Os pais, muitas vezes desejam estar mais presentes, mas não sabem como "puxar conversa com seus filhos", "sobre o que conversar", "como se aproximar". Isto por terem tido dificuldades enormes no relacionamento com seus pais, os avós dos adolescentes de hoje.

1.4 Falta de tempo

Dificuldade de conseguirem ter tempo. O que na verdade implica no balanceamento dos valores para os pais. Muitos pais de classe média, com sua estima abalada pela crise econômica, pensam estarem sendo excelentes pais "não deixando faltar nada em casa" [comida, roupa, passeios...], e assim faltam com sua importante presença. Sobra alimento e roupas de grife, falta presença, intimidade. É um fato de que as jornadas de trabalho para os pais da classe média têm aumentado em muitos casos.

Não é raro encontrar pais que têm jornada dupla, ou mesmo tripla de trabalho para poderem manter o nível de vida de suas famílias. Mais do que dinheiro, estes pais deveriam saber que seus filhos desejam que estes invistam seu tempo e seu afeto neles.

Passaremos agora a uma reflexão mais aprofundada destas causas vistas por nós como superficiais, que decorrem de fatores possivelmente mais profundos e subjetivos, ainda que estes sejam aparentemente apenas tangencialmente relacionados com esta questão.

2. MUDANÇAS NO NÚCLEO FAMILIAR

Diversos estudos foram levantados acerca deste tema. Muitos autores apontam uma relação entre recentes mudanças ocorridas dentro da organização familiar, reverberando uma desestruturação desta.

Com um modelo familiar no qual estão presentes pai, mãe e filhos, todos morando juntos na mesma casa, com regras conhecidas por todos e um sistema de valores estável e claro, como era comum há tempos atrás era mais fácil delimitar rotinas familiares de acompanhamento dos estudos dos filhos e de outras tarefas a serem desempenhadas pelos membros familiares. Naqueles

tempos o papel dos pais era bem claro e definido. Pai trabalhava e garantia o sustento da família e à mãe cabia a tarefa de cuidar e educar. O que ocorreu de alguns anos para cá, foi um padrão de fortes questionamentos e muitas separações dentro das famílias, que vão desde divórcios até o fato da mulher (e muitas vezes os filhos também) estarem buscando (por desejo pessoal, ou necessidade econômica) um espaço maior no mercado de trabalho.

Diante destas mudanças, ficou criado um vácuo, um espaço indefinido entre a organização anterior e uma nova, ainda por se definir. Neste espaço, os filhos são muitas vezes deixados de lado, pois os próprios pais encontram agora dificuldades de entrosamento entre si. O relacionamento com a escola, certamente fica abalado diante deste movimento, que caminha em para uma nova ordem relacional ainda indefinida. O que se pode afirmar é um aumento do distanciamento decorrente destes fatores.

Para Nickols¹; Colemam, Ganong e Henry² (apud Seefeldt (1986)):

Mais mães têm empregos fora de casa e mais pais estão encarando o trabalho de cuidar da criança sem uma parceira. Uma em cada seis crianças com menos de 18 anos vivem agora em uma casa com apenas um dos pais. Usualmente, com a mãe que é divorciada ou com uma mãe com menos de 25 anos que nunca se casou (p.99).

¹ NICKOLS, S.Y. **Resource Management for One-parent Families**. Stillwater, OK: University of Oklahoma, 1979.

² COLEMAN, M; GANONG, L.H. & HENRY, J. *What Teachers Should Know About Stepfamilies*. **Childhood Education**. 1984, 60, 5, p. 306-310.

Lombana (1982) indica o crescente número de divórcios como um fator que gera dificuldades na relação casa-escola. Segundo esta autora, para estes pais divorciados o fato de se encontrarem, ainda que com o intuito de cuidarem de seus filhos, pode lhes trazer muita dor e esta é uma experiência que muitos preferem (consciente ou inconscientemente) evitar. Isso sem falar dos casos nos quais a omissão em reuniões, a negação do dinheiro para os livros dos filhos e o descuido para com estes serve como forma de agressão indireta ao antigo(a) parceiro(a). Seefeldt (1986) também realizou estudos acerca deste tema e chega a afirmar que *pedir a pais sobrecarregados e com tão pouco tempo livre para participarem da educação dos filhos pode ser irrealístico e inapropriado (p.99)*.

Quais, têm sido estas importantes mudanças que abalam tanto a família, como a escola ?

3. MUDANÇAS SÓCIO-CULTURAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO MEIO FAMILIAR E ESCOLAR

Entre as causas mais significativas do distanciamento entre família e escola situam-se, as intensas mudanças sociais e econômicas e sua influência nas relações e vínculos familiares.

Alguns estudos psicosociológicos relacionados ao tema apontam para essa problemática.

Nogueira(1995), citando Lareau¹:

Os cientistas sociais têm trabalhado para documentar, elaborar e comprovar a influência do background familiar sobre os destinos escolares (Jencks et al. 1972; Marjoribanks, 1979). De acordo com esta forma de abordar o tema da compreensão dos processos educacionais, é mister acabar com a cisão indivíduo-escola-comunidade. É preciso que se compreenda o processo educacional sob a lente do interacionismo, o que significa que muitas causas do que ocorre na escola, não começam, nem finalizam nesta, mas antes, que esta é perpassada por determinantes históricos, sociais e econômicos, e enfim, os alunos são psicologicamente determinados. Para se compreender o ambiente escolar é preciso abrir a lente de observação para certos fatores que ultrapassam a possibilidade de uma visão fragmentada e cindida (p.16).

Ao considerar a história social da criança e da família, Ariès (1978) estabelece relações entre a história da família em geral e os processos de educação das crianças. Este autor percebe uma analogia entre individualismo e sociabilidade em diferentes momentos históricos e considera a situação atual familiar e educacional como um reflexo da evolução histórica que a sociedade sofreu, considerando as intensas mudanças sociais. Em seu estudo, afirma que a criação da instituição escolar, bem como o distanciamento dos pais da educação e do deslocamento das

¹ LAREAU, A. *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital*. **Sociology of Education**. 1987, v.60, p.73-85.

responsabilidades educacionais para a escola estão vinculadas às transformações sociais, ocorridas.

Bronfenbrenner¹ (apud Glynn (1981)) lamenta o desenvolvimento de um progressivo isolamento das famílias, escolas, vizinhos e comunidades, em função do desenvolvimento industrial. Para este autor *Casa e escola especificamente estão se tornando cada vez mais segregadas e em posições mesmo antagônicas (p.3).*

Biasoli-Alves e Sigolo (1992), também cita trabalhos de Brofenbrenner (1984², 1985a³), no qual se discute as alterações das práticas de cuidado e educação de crianças, provenientes de mudanças sociais de grande porte, tais como: alto índice de divórcio, a elevação da porcentagem de mulheres trabalhando fora de casa e as modificações nos sistemas escolares, principalmente no que diz respeito a questões conceituais como disciplina x liberdade.

Muitas destas mudanças no panorama sócio-cultural de nosso país ainda não têm suas repercussões integralmente avaliadas no que diz respeito ao distanciamento casa-escola, mas pesquisas recentes como as de Goldani (1994) e Gueterchin (1984),

¹ BRONFENBRENNER, U. *Beyond the deficit model in child and family policy*. **Teachers College Record**. 1979, v.81, n.1, p.95-104.

² _____. *Families and Education in the U.S. and other countries*. **Inovator**. 1984, v.16, p. 2-6.

³ _____. *The three worlds of childhood*. **Principal**. New York, 1985a, v.64, n.5, p.6-11.

levantaram dados demográficos sobre as mudanças da estrutura familiar no Brasil. Verifica-se uma crise econômica que afeta os casais, determinando uma crescente inserção do trabalho feminino e dos filhos no mercado. Devido às dificuldades financeiras, também foram detectados um aumento nas uniões não-legais (consensuais) e nos divórcios, e uma diminuição da fecundidade (e conseqüentemente, do tamanho da família). Tais características levam a mudanças de atitude e de mentalidade, tanto no nível familiar quanto no coletivo, o que certamente, repercute no universo escolar. Como falar de envolvimento com a escola, se a própria unidade familiar, em muitos casos, encontra-se hoje desarticulada ?

Estas mudanças sociais e modificações nos padrões (valores) familiares, provavelmente estão relacionadas a um conflito, ou contraste, entre o imaginário e a realidade familiar, ou seja, culturalmente os membros da família e mesmo professores e orientadores escolares idealizariam um modelo familiar, no qual pai, mãe e filhos relacionam-se harmonicamente. No entanto, observam-se cada vez mais, relacionamentos que fogem aos antigos padrões, como por exemplo as famílias divorciadas, os casais 'juntados', as associações familiares, entre outros.

Pittaluga (1971), por exemplo, critica a distorção de alguns fatos levantados sobre as linhas teóricas mais progressistas que relevavam a importância da relação familiar

(pais-filhos). Estas eram baseadas em um tipo de estrutura ideacional familiar, que não considerava-as no plano concreto das mudanças sociais que rapidamente estavam ocorrendo; ou seja, instaurava-se uma definição quase que tradicional e nostálgica, que nem sempre respeitava as limitações impostas pela vida real. Gomes e Szymansky (1995), Menezes (1983) e Samara (1992) também criticam o mesmo modelo / padrão familiar ideacional em seus estudos. Por outro lado, hoje em dia este tema é debatido com mais realidade dentro das escolas, ou seja, aceita-se que a família mudou, mas ainda não se consegue traçar um perfil exato da família que aí está, para descobrir-se formas adequadas de se lidar com ela. É possível que se conclua que a família que aí está não pode mais ter um perfil definido, sendo esta sua característica idiossincrática mais marcante, a singularidade; ficando assim, a tarefa da escola ainda mais complexa. Estudos mais profundos sobre este tema apontarão para estas respostas no futuro.

Diante dessa situação instável, e até por vezes antagônica, podemos atualmente considerar a coexistência de três tipos estruturais familiares: a conservadora, a moderna e a transitória (em 'crise'), sendo que esta última, recebe influências das duas estruturas familiares anteriormente citadas (conservadora e moderna). Assim sendo, a família-em-transição, poder-se-ia dizer, é a que mais "sofre" pela falta de parâmetros definidos sobre sua estrutura.

Na estrutura familiar conservadora prevaleceria uma tendência ao patriarcalismo: a dinâmica é regida pelo princípio da autoridade, da rigidez, das normas e regras. Em relação à educação dos filhos, os pais pertencentes a essa estrutura familiar mostram-se em constantes situações de cobranças e 'vigilância'. Possivelmente podemos afirmar que atualmente esse padrão familiar é mais raro do que antigamente, todavia, a forte rigidez e cobrança em relação aos estudos dos filhos ainda predominam. Estas estruturas provavelmente podem ser mais facilmente encontradas em colégios de grupos minoritários, de imigrantes ou colégios tidos como tradicionais.

A estrutura familiar moderna é o extremo oposto. Provavelmente surgiu como reflexo das mudanças culturais e econômicas que, como apontamos anteriormente, ocorreram intensamente neste século. Nesta, prevalece o princípio da liberdade e da permissividade. Em decorrência das influências de diversas teorias revolucionárias e libertárias nas ciências humanas e de uma série de movimentos culturais ditos progressistas, a individualidade de cada integrante do núcleo familiar foi ficando cada vez mais evidenciado. As uniões não convencionais entre os pais e os divórcios, são aceitos com maior naturalidade nesse contexto.

Devido às fragilidades sócio-econômicas e a própria questão da individualidade, as responsabilidades educacionais

transferiram-se para a instituição escolar e o contato dos pais com a mesma e com os próprios filhos ficou cada vez mais restrito.

Segundo Ariès (1978):

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida (p.278).

Na família de antigamente tinha-se pouca privacidade, todos sabiam de todas as 'histórias', e as emoções eram de domínio coletivo. Em nossos tempos, por outro lado, prevalece a individualidade dentro das famílias. Hoje em dia, especialmente na classe média, cada um tem seu quarto, sua TV, suas roupas, seu telefone. Cabe aqui uma importante pergunta. Se no interior das famílias impera o distanciamento, que motivação teriam os pais para se unirem às escolas, se dentro de suas próprias casas a desunião, chamada de modernidade, é o que mais se vê ?

A estrutura familiar transitória originou-se das duas estruturas extremadas anteriores e da situação sócio-econômica cada vez mais crítica, na qual as diferenças entre as classes sociais encontram-se aumentadas em muitos sentidos. Esse núcleo

familiar é mais consciente desses aspectos, o que provoca, ou conduz, ao estabelecimento de um intenso sentimento de culpa, principalmente nos pais. Isto se dá, apesar de desejarem um clima familiar equilibrado, onde predominem o afeto e as igualdades entre pai - mãe - filhos, o senso crítico diante das atitudes que são tomadas (ou seja, um equilíbrio entre autoridade e permissividade), com uma vida econômica realmente confortável e estável para todos. Existem, todavia, diversas **dificuldades reais** (principalmente econômicas) que inviabilizam tais aspectos e é comum o excessivo trabalho por parte de ambos os pais, o que geralmente provoca um esgotamento psíquico que muitas vezes torna quase impossível conciliar com todo o afeto que desejam transmitir.

Da parte dos pais, a rotina de trabalho estressante acarreta uma falta de reconhecimento generalizado, pois não se dão a atenção que "deveriam" dar, nem à educação dos filhos, devido ao acúmulo de atividades em suas vidas e acabam por abrir mão desta importante função. Sem tempo para cuidarem de seus filhos dentro de casa, os pais-modernos podem estar enfrentando sérias dificuldades em encontrar tempo para estarem mais presentes na escola. Resta saber se esta deseja sua presença, tema que será explorado mais adiante.

Aprofundando-nos sobre esta transição cultural, Menezes (1983) explica:

Uma afirmação das mais freqüentes e quase consensual sobre a família, na atualidade, é de que ela está atravessando uma 'crise'. Parece oportuno lembrar a origem desta palavra, para desfazer alguns equívocos. Krisis (do grego) significa etimologicamente juízo e esforço, e não iminência de desastre, nem morte: senão questionamento. Isso serve para ajudar na reflexão de muitos para quem 'crise' é sinônimo de desaparecimento, morte. A interpretação dessa 'crise' está vinculada à concepção de família e das relações que ela estabelece com a sociedade. Se considerarmos que não existe 'a família', mas diferentes tipos de famílias, numa mesma época, em cada sociedade, segundo o grupo social considerado, e que coexistem formas ou tipos diversificados de famílias, definidos historicamente pelas etapas de desenvolvimento da sociedade, podemos verificar que a família sofre transformações permanentes (p.84).

(...) As mulheres assalariadas e seus maridos questionam o valor do 'processo de socialização infantil', as conseqüências da desestruturação familiar sobre as crianças. O medo permeia todo o discurso dos casais, refletindo a insegurança diante das transformações estruturais e familiares. Os casais admitem, ao mesmo tempo, os novos tipos de família ou a sua inexistência. Há insegurança diante da transformação dos valores tradicionais; ao mesmo tempo o temor pelas 'idéias novas', 'modernas', o que atesta a situação de instabilidade dos casais e a consciência de que está havendo uma mudança na estrutura familiar (p.90).

Em outras palavras, se por um lado, a família tradicional já está mostrando sinais de estar tornando-se mais rara, a família atual ainda não encontrou sua identidade. Desta forma, interessaria à própria escola uma maior aproximação com esta, para atualizar-se frente a este novo padrão emergente. Estas modificações, deixemos claro, não estão se dando somente em nível psicológico (mudanças nas formas de relacionamento interno

na família (p.ex), mas também e muito fortemente no nível econômico, o que certamente repercute no sentido Ético (no sentido de divisão do poder) e nas relações interpessoais.

Pittaluga (1971) comenta que:

Não se pode resolver tudo de um ponto de vista psicológico: os pais são envolvidos por um mundo real, por situações reais, e sua vida está marcada por uma série de problemas e de dificuldades objetivas (alimentação, estado de saúde, condições de vida e de trabalho, forças econômicas, situação política); além desses problemas eles têm, como pessoas, aspirações e necessidades diversas, ditadas entre outros motivos por sua situação na sociedade, e pela natureza da própria vida familiar. (...) Ser pai torna-se, por isso, uma situação cada vez mais difícil, e algumas vezes acontece ao pai ter de renunciar de todo à educação dos filhos, enquanto que muitas mães sofrem a contradição existente entre a capacidade de exercerem a função de mãe, compreendida de modo tradicional (cuidar da casa e dos filhos), e a participação na vida produtiva (p.100).

Por outro lado, a situação educacional (as escolas) também encontra-se em 'crise', ou seja os últimos resultados escolares, tanto no que diz respeito a eficiência dos funcionários, quanto do desempenho que os alunos apresentam, deixam a desejar. Baixos salários e falta de estímulo aos alunos são apenas alguns dos exemplos que podemos citar. E os pais nem sempre estão cientes desses fatos. Esta percepção é apontada por diversos autores, tais como Gomes (1992), Grünspun e Grünspun (s.d) e Ide (1994).

Haim e Feiga Grünspun (s.d.), apontam ainda que:

A escola não conhece a família e esta não conhece a escola. O professor conhece apenas a sua tarefa. (...) O processo social de desenvolvimento atual é ter a escola em função da sociedade, em lugar de trazer todas as experiências da sociedade para dentro da escola. O que se espera então da escola? Não esperamos nada. É a sociedade que espera. Apontam os autores `que (...) o pai e a mãe, que antes tanto fizeram pela aprendizagem de seus filhos, passam a fazer somente o que a sociedade espera. Entregam seus filhos à escola, isto é, correspondem com tranqüilidade às expectativas sociais.(p.235-236)

(...) A falta de motivações amplas está na escola, na criança e na família. Não há identificação entre habilidades acadêmicas e a personalidade, pois o sistema social, nas suas funções, realmente coloca a criança como consumidor-produtor, nesta ordem, para somente depois, inverter a ordem: produtor-consumidor (p.239).

Gomes (1993), comenta que são raros os casos em que família e escola compartilham as responsabilidades na educação escolar. O mais comum são as reuniões semestrais ou anuais que a escola realiza para os pais com informações mais generalizadas, ou quando eventualmente um aluno apresenta algum tipo de distúrbio de aprendizagem ou problemas de comportamento e os pais são requisitados a comparecer na instituição para maiores esclarecimentos. Este autor também cita a importância da interação entre a educação informal (realizada pelo ambiente familiar) e a formal (da instituição escolar) e o quanto esse

tipo de ligação beneficiaria ambas as partes e compensaria os problemas levantados. O mesmo ponto de vista sobre a questão pode ser encontrado na posição de Ide (1994), que aponta para algumas das atitudes gerais dos pais frente à educação dos filhos, salientando que os mesmos somente entram em contato com o ambiente escolar dos filhos quando estes apresentam algum tipo de distúrbio ou dificuldade de aprendizagem.

As pesquisas também não descartam o lado psicológico dessa interação. Segundo Souza (1995), a intensidade do interesse dos pais pela educação de seus filhos e, conseqüentemente, pela instituição escolar a que foram encaminhados, está ligado ao tipo de vínculo estabelecido no núcleo familiar. Já Relvas e Alarcão (1989) determinam as significações para a família, com a entrada dos filhos na escola, através dos conceitos de crise normal e normativa. Essas definições estão baseadas no conjunto de dificuldades subjetivas que a família deve superar nesse momento; uma mudança da dinâmica familiar que instaura um 'clima' de desequilíbrio onde os envolvidos procuram renegociações e readaptações. Concluem em seus estudos que o tipo de relação que os pais travam com a educação e a escola dos filhos está relacionado com a superação dessas 'crises' no plano subjetivo. Entretanto, essa situação tensional diminui à medida em que aumenta o poder econômico e / ou cultural. Ariès (1978) comenta que *Existe uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe* (p.278).

Reforçando este dado, podemos ainda considerar a pesquisa de Johnson (1994), segundo a qual:

Famílias caracterizadas por estruturas não tradicionais que tem diferenças na cultura e na língua, que tem falta de presença na mãe, nos arranjos pré e pós - escolares, baixa educação dos pais e baixa renda, podem não sentir que é importante ou não achar possível uma participação ativa na experiência escolares de seus filhos (p.33).

Mais recentemente, a pesquisa elaborada por Nogueira (1995) objetivou estudar a relação que as famílias das classes médias mantêm com a escolaridade dos seus filhos. De acordo com as observações da autora, percebe-se dois tipos de camadas sociais mais relevantes quando comparadas com a educação: uma é mais despreocupada com a educação dos filhos apesar de considerar sua importância; entretanto, existe um recorte dessas camadas sociais que valoriza a educação dos filhos, considerando a mesma como um *status*. Há um tipo de 'capital cultural' que provém desses núcleos familiares, como se o conhecimento/intelectualidade fosse a única possibilidade de êxito social e econômico que os envolvidos poderiam adquirir. Todavia, no Brasil essa classe média intermediária é uma minoria, uma vez que a maior parte da população está mais próxima das camadas populares.

Em resumo, pode-se verificar que diversos autores indicam para movimentações intensas modificações na estrutura familiar e social, uma relacionada diretamente com a outra. Podemos afirmar que a realidade familiar constrói e é construída pela escolar e ambas estão inseridas dentro de um amplo espectro de fatores sociais hoje também em mudança. Uma maior compreensão destas, portanto, faz-se necessária para uma evidenciação mais profunda das causas do distanciamento entre casa e escola e para o vislumbre de possíveis caminhos que a revertam. Em tempo, reforçamos uma vez mais: o caminho para o conhecimento mútuo é o contato, a escola não pode se queixar da casa, se não se habilitar a estabelecer um bom contato com esta. Mas qual tem sido a representação deste contato casa-escola para os professores da escola ? Estaria a mesma apta, ou desejando este envolvimento?

4. REPRESENTAÇÕES E CRENÇAS DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO.

Diversos autores nacionais e estrangeiros, ao abordar a temática do distanciamento, dizem que os fatores que levam os pais a se afastarem da escola são, na verdade, conseqüências de uma situação mais ampla, de um conjunto de diversos fatores certamente interligados, relacionados uns mais com os pais, outros mais com as escolas. Muitos destacam, em especial, que escolas autoritárias não abrem espaço e não orientam os pais

para que estes realizem sua participação de forma plena e satisfatória, deixando-os sem voz. Vejamos algumas das causas apontadas por diversos destes autores para este distanciamento.

Em que medida poderia a própria escola estar afastando os pais de seu meio ? Será que interessa à escola a presença dos pais ? Qual tipo de tratamento está sendo dado aos pais que os conduzem ao distanciamento ? Como é representada, na escola, a presença dos pais.

Parece que o descaso, ou a não percepção ou aceitação por parte de muitas escolas da necessidade de uma maior participação dos pais na educação, não é um dado apenas do Brasil. Estudando a realidade das escolas elementares no Canadá, Samis, Allan e Echols (1993) levantaram dados de 249 conselheiros (orientadores). Verificaram que os profissionais da escola não desejam a participação dos pais. Segundo este estudo, estes preferem trabalhar diretamente com as crianças do que realizarem consultas com os pais. Dados similares foram encontrados por Sharpe (1991) em estudos realizados com professores em Cingapura.

Fine (1990) identificou um importante fator que pode contribuir para o distanciamento entre a casa e a escola: a

visão dos próprios professores de que os pais são incompetentes e intrusos e algumas crenças por parte dos pais de que o sistema educacional é demasiadamente complexo para ser entendido.

Como podemos perceber, diversos autores afirmam que uma das principais causas do distanciamento casa-escola reside no autoritarismo escolar, seja este explícito ou implícito.

Afirma Sutherland, (1991) :

Quando os pais sentem que suas idéias estão sendo ouvidas e respeitadas, tendem menos a se colocar com críticas negativas sobre os programas ou com o afastamento ressentido. Jennings (1989), no mesmo artigo, salienta que 'quando as escolas tem uma filosofia que permite a seus profissionais enfatizarem a solução de problemas familiares , mais do que procurarem falhas e acusarem os pais pelos seus problemas, as famílias podem ser fortalecidas e assim as crianças têm uma possibilidade maior de se desenvolverem na escola' (p.124).

Alguns pais se afastam da escola por pensarem que não serão ouvidos, respeitados, ou mesmo, que sua participação "não fará diferença mesmo". Lombana (1982), citando Scout e Borders¹ salienta que, cada vez mais, os pais querem ter voz ativa nas decisões importantes da escola e que, quando não se sentem ouvidos, a tendência é de fato sua evasão.

¹ SCOUT, T.H. & BORDERS, S.G. *Parent involvement and confidence in the school. High School Journal.* 1979, v.63, p.23-29.

O mesmo autor destaca que os próprios professores muitas vezes não estão abertos e não recebem bem os pais nos encontros com estes. Seja por falta de preparo, ou por acreditarem que "os pais vão atrapalhar, interferir, ou incomodar", de uma ou outra forma, os professores podem, por arrogância ou imprudência, afastar os pais da escola.

Glynn (1981) citando as pesquisas realizadas por McNaughton, Glynn e Robinson² e Glynn³ (1980) sobre as representações que os profissionais da escola têm dos pais, conclui que, muitas vezes, os pais são representados como "apáticos" quando, na verdade, não são motivados ou orientados quanto à sua participação. Segundo estes autores, para o profissional da escola é mais cômodo chamar o pai de desinteressado do que buscar uma forma de engajá-lo.

Barron e Colvin (1976) afirmam:

Reuniões entre pais e mestres tem sido muitas vezes vistas como 'monstros' colocados nos calendários escolares para evitar que os professores aproveitem sua semana. Aparentemente, um déficit no treinamento dos professores é em parte responsável pela formação dessa imagem (p.76).

Ellenberg e Lanier (1984) enfatizam ainda:

² MCNAUGHTON, S.; GLYNN, T. & ROBINSON, V. **Parents As remedial reading tutors: Issues for home and school.** New Zealand Council For Educational Research Monograph (in press).

³ GLYNN, T. *Parent-child interaction in remedial reading at home.* In: Clark, M.M. and Glynn, T. (Eds.) **Reading and writing for the child with difficulties.** Educational Review, Occasional Publications Number Eight. University of Birmingham, U.K., 1980.

Muitos profissionais dão aos pais a sensação de que eles têm pouco tempo para discutir um problema com eles, se comunicam com jargões técnicos, que confundem e sobrecarregam os pais e geralmente mostram pouco ou nenhum interesse nos problemas pessoais dos pais (p.315).

Hoover, Kathleen e Sandler (1995) desenvolveram um estudo para desvendar porque os pais participavam da educação dos filhos. Esta pesquisa interessou-nos especialmente, pois forneceu-nos importantes dados sobre quais seriam as razões e condições facilitadoras da participação dos pais ao salientar os fatores que fazem com que os pais participem mais. Apontaram os autores que os pais se envolvem mais quando:

- 1) Desenvolvem uma construção pessoal de seu papel de pais que inclui sua participação na educação das crianças,
- 2) Desenvolvem um senso de eficácia frente a sua participação (ou seja, sentem-se úteis à escola/seus filhos no que fazem),
e
- 3) Percebem oportunidades para envolverem-se.

Estes três aspectos podem ser enfatizados pelas escolas, especialmente um senso de que os pais são importantes tanto a esta como a seus filhos. Para isso, porém, é preciso ressaltar, a escola precisaria rever seu próprio autoritarismo que, como vimos, muitas vezes aparece de forma encoberta, através do desincentivo à participação dos pais dos pais. Criar oportunidades para os pais cooperarem requereria desta uma revisão da

atribuição das responsabilidades sobre o processo de educação, o que depende de uma vontade política por parte desta.

Ainda sobre este aspecto, vale ressaltar o estudo realizado por Layzell (1995) no qual se verificou que as comunicações da escola para a casa enfatizavam, na maioria das vezes, os aspectos negativos do desempenho escolar dos alunos, o que gerava sentimentos de insegurança nos pais, que tendiam, desta forma, a se afastarem da escola. Para estabelecer níveis mais positivos de comunicação, os profissionais da escola estudada foram instruídos a estabelecer uma comunicação menos formal e de maior confiança. Os resultados indicaram um aumento na participação dos pais e um senso de maior cooperação advindo destes, o que demonstra que, como apontamos acima, quando a escola se conscientiza da necessidade de uma maior flexibilidade na comunicação com os pais, os resultados são altamente positivos.

Este mesmo aspecto, a necessidade da escola, através de políticas verticais de incentivo, enfatizar a importância da participação dos pais na educação, é apontado por Pryor e Church (1995). Estas autoras afirmam que a escola deve fornecer reforço à participação dos pais a nível administrativo, incentivando seus professores a serem receptivos/ positivos em relação a estes. Estudos similares realizados por Drummond, Godfrey e Sattin (1995) demonstraram que a participação direta dos pais em

atividades programadas (p.ex. leituras conjuntas sob supervisão dos professores) melhorava o rendimento escolar de forma significativa. O mesmo aspecto é enfatizado por Sutherland (1991), que recomenda que o treinamento dos professores deveria incorporar o desenvolvimento da competência em formar alianças e parcerias com os pais como co-professores de seus filhos, especialmente em idade pré-escolar.

Há ainda posições paradoxais por parte das escolas, que parecem refletir uma ambigüidade entre o desejo verbalizado de que os pais participem e uma espécie de medo ou descaso frente à sua efetiva participação. Lortie¹, em artigo de Lombana (1982), observa que *os professores querem que os pais estejam presentes quando convocados, mas fiquem fora do caminho (p.36)*.

A escola não parece, para estes autores, muito aberta à participação das famílias, colocando-se de forma impermeável a mudanças e as opiniões dos pais. Querem, assim, que os mesmos participem quando e como estas decidirem. Isto é autoritarismo, ainda que velado. Ainda no mesmo artigo, destacamos Thornburg¹ que pesquisou as atitudes de professores frente aos pais e concluiu que os mesmos desencorajam a presença destes na escola.

¹ LORTIE, D.C. **Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

Glynn (1988) considera este fato sob um prisma semelhante.

Aponta que:

(...) a quebra entre a cooperação da casa e escola advém do fato de que os professores estão mal informados sobre os problemas dos pais em educar os filhos, ao mesmo tempo em que estes não têm informações sobre os métodos de ensino e os currículos escolares. Esta desinformação mútua acaba por diminuir o respeito e a percepção da competência dos pais em relação aos professores e vice-versa (p.3).

Mais adiante:

(...) Os professores freqüentemente se sentem ameaçados pelos pais ou acreditam que envolverem os pais na educação dos filhos é muito arriscado, pois os pais podem dizer ou fazer coisas erradas, portanto preferem não mandar para casa atividades para os pais fazerem com os filhos (p.17).

Seefeldt (1985) chama-nos atenção para o seguinte aspecto no relacionamento casa-escola: o autoritarismo nas relações. Diz a autora que *Para os pais existe hoje uma grande falta de segurança sobre como lidar com seus filhos (p.99).*

E ainda:

(...) Para os pais, o ato de entrar na escola e se inserir em algumas atividades pode ser difícil. A própria construção é intimidadora -

¹ THORNBURG, K.R. Attitudes of secondary principals, teachers, parents and students toward parent involvement in the schools. **High School Journal**. 1981, v.64, p.150-153.

um espaço e talvez um ambiente não familiar em que os professores nesta construção são vistos como figuras de autoridade (p.100).

Não seria importante a escola, através de pessoal técnico especializado, com estudo especializado sobre educação e psicologia, orientar estes pais ? De acordo com os estudiosos sobre o tema, decerto que sim. Mas não diante de um padrão de austeridade-distância.

Law e Mincey (1983) argumentam a este respeito dizendo que:

A ênfase em programas educacionais não tem sido focalizada sobre a relação pais e filhos. (...) É sentida uma resposta negativa dos supervisores no que diz respeito ao seu desejo de envolver pais nos programas escolares, como em uma colocação apontada pelos autores de um diretor de escola na Filadélfia: A função da escola é ensinar crianças, não realizar trabalho com os pais (p.124).

Comentando sobre a realidade das escolas públicas no Brasil, Paro (1992) salienta que é a descrença na importância da participação, ou o desinteresse dos pais [na visão da escola], os fatores que geram o afastamento dos pais da escola.

O mesmo autor destaca no depoimento de professores, direção das escolas e demais funcionários:

(...) a opinião generalizada [da escola] de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas

padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como bagunceiros, agressivos, desinteressados pelo ensino (p.264).

Não nos parece que esta representação interna por parte da escola, no caso da escola particular, seja substancialmente diferente. Como já considerado, no plano prático, impera o jogo-de-culpa. A escola culpa a casa pela sua omissão e esta faz o mesmo. E o simples fato de haverem pouquíssimos trabalhos sejam científicos, sejam práticos (em andamento) sobre este aspecto já é um fator preocupante. Este mesmo autor (1992) coloca ainda:

Uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas, muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas (p.265).

Paro (1992) indica ainda que, dentre os fatores relacionados com a instituição escolar, são sem dúvida os de ordem hierárquica, os que mais dificultam o contato casa-escola. Para este autor, a instituição que distribui sua autoridade de forma absolutamente vertical, estabelecendo relações autoritárias, acaba por instalar formas de relacionamento baseadas em mando e submissão, impedindo assim uma relação cooperativa, complementar.

Este mesmo autoritarismo é apontado por Seefeldt (1985) como um fator extremamente relacionado à dificuldade dos pais em freqüentarem a escola, que é vista muitas vezes como uma instituição fechada, intimidativa e distante, na qual estes não se sentem à vontade para participar. Sequer entrar.

Diante de um modelo autoritário de relação, no qual os pais detém o poder-do-dinheiro e a escola detém o poder-do-conhecimento-sobre-os-filhos, ocorre uma competição indireta e pouco consciente tanto por parte da escola como por parte dos pais. Uma briga de poder, de território, sobre os filhos. Power (1985) denomina esta briga de competitividade-por-competência e afirma ser este um fator pouco percebido, seja por pais, seja por professores, que impede uma relação mais simétrica.

Nesta competição, tanto pais como professores negam ou minimizam a importância da participação uns dos outros como que dizendo "nós é que somos importantes e não vocês", esquecendo o caráter de complementaridade e a diferenciação de papéis na educação, que muitas vezes fica como que estratificada, numa competição: de quem vale ou pode mais. Com a cisão entre seus principais modelos, os alunos ficam carentes de orientação adequada e coerente, o que é essencial ao seu desenvolvimento cognitivo, moral e emocional. O fator mais penoso de tudo isto é, talvez, a falta de consciência por parte da escola, de seu

autoritarismo, ao mesmo tempo que, para os pais, sua omissão pode não estar implicando em causas maiores para seus filhos.

Que estes estudos aqui demonstrados auxiliem na percepção tanto das causas como dos efeitos deste tão prejudicial estado de coisas nas relações entre casas e escolas, para que este possa ser revertido, ou ao menos, amenizado.

6- DISCUSSÃO

1. A FAMÍLIA MUDOU... E AGORA ?

A antiga organização patriarcal, na qual o pai trabalhava e a mãe cuidava dos filhos, em muitas famílias, especialmente na classe média, não pode mais ser mantido. Isto se deu por diversas razões. Hoje em dia, a mulher deseja ter sua própria identidade, não mais se conformando em ser "a que está por detrás de um grande homem". Por razões econômicas, os pais não conseguem mais oferecer a seus filhos e esposas um nível compatível com seus desejos e com o que o mercado lhes ensina a desejar, através de um padrão consumista e hedonista fortemente despejado nos lares pela TV. Ocorreu, portanto, um abalo na própria figura masculina dentro desta sociedade. Uma crise na paternalidade.

Ao mesmo tempo, o pai que já não pode mais sustentar a casa sozinho, parece estar encontrando dificuldades para dividir a tarefa de educar os filhos com a mulher. Assim, hoje em dia, nenhum dos dois encontra condições para fazê-lo adequadamente. Em tempos antigos a mãe era incumbida desta tarefa. Hoje, esta trabalha e deseja condições iguais, que nem sempre são

alcançadas no plano prático. De qualquer forma, cuidar dos filhos pode estar representando para muitas destas mães uma tarefa mais difícil do que o era para as avós de hoje, que aceitavam o patriarcalismo de uma forma mais servil e silenciosa. A crença machista de que são as mulheres as "mais aptas" a cuidarem dos filhos começa a mudar, mas ainda está longe de se concretizar a verdadeira igualdade e a tão sonhada divisão de papéis baseada na complementaridade e não na dominação. O fato mais preocupante é que tempos atrás os filhos ainda tinham com quem ficar, quem os educava. Em nossos dias, nem os pais estão encontrando tempo suficiente para estar com eles, e nem as mães se contentam em fazer "carreira de cuidadora de filho". Desta forma os filhos em muitos casos acabam sendo educados pela TV, pela rua, pelo "ninguém". Daí o vazio de valores.

Por outro lado, em alguns casos, nota-se um panorama diverso: nos cursos pré-escolares, já é até razoavelmente frequente, ainda que muito aquém do que seria o "ideal", a presença de pais nas reuniões de pais e mestres, que eram até pouco tempo atrás quase que exclusivamente reuniões de mães e mestres(as). Isso ocorria para "poupar" os pais de ouvir "coisas desagradáveis", que depois seriam objeto de culpabilização de suas esposas pelos erros de educação, pela incompetência destas.

Parece que um número maior de pais têm ido às reuniões nas escolas do que antigamente, mas permanece a evasão tanto de pais

como de mães à medida em que os anos escolares passam. Se compararmos a frequência da participação dos pais nas reuniões dos cursos pré-escolares com as do segundo grau, podemos observar um número frequentemente decrescente. Prepondera nos pais com filhos de mais idade uma crença de que "Não precisa estar por perto", apoiando-se em outra frase freqüentemente ouvida: "Meu filho de treze anos já pode andar por si próprio". Certamente é saudável o gradual distanciamento entre pais e filhos, até mesmo para que estes possam construir sua identidade pessoal, mas daí à omissão é uma distância muito grande. Quanto a este aspecto, insistimos em dizer que: 1) Muito prematuramente os pais estão se afastando da educação de seus filhos, 2) Isto é prejudicial, em diversos sentidos e 3) O ritmo deste distanciamento deveria ser administrado pelas escolas. Mais, esta questão não deveria ser deixada de lado, com a escola se escondendo em afirmações comodistas tais como "os pais não querem participar", no jogo de culpa de que falamos anteriormente, afinal os filhos, sejam estes crianças ou adolescentes, precisam de modelos e de coerência.

Os pais e as escolas precisam melhorar o foco de suas lentes sobre a educação escolar de seus filhos, afinal são como um porto, no qual estes ancoram-se. Sem isto, navegam sem rumo e, muitas vezes, machucam-se nos arrecifes de uma sociedade violenta como a nossa. Ou ainda, machucam seus professores.

Em termos dos papéis a serem desempenhados, é preciso dizer que, se por um lado os pais não têm que ensinar matemática, mas devem sim salientar que matemática é importante para a vida e oferecerem condições para seus filhos estudarem, seja em casa como na escola, os professores não têm que dar café da manhã nem ensinar boas maneiras para seus alunos. Infelizmente porém, estes papéis muitas vezes ficam invertidos.

De qualquer forma, podemos observar que profundas mudanças familiares implicam na necessidade da escola "atualizar-se" no que diz respeito à família real-que-hoje-aí-está. Ao lidar com a família ideal, a escola acaba por distanciar-se da família real, simplesmente por não a compreender, não entendendo portanto suas reais necessidades e limites. A escola, portanto, não deveria colocar-se autoritariamente como "a grande sabedora" e detentora de influência sobre as crianças, desprezando a participação dos pais em programas de educação dos filhos, pois estaria desprezando toda uma rica e ampla estrutura experiencial que esta traz de sua casa.

Mais do que fórmulas prontas sobre como agir, o que a escola necessita é de interação com estas famílias atuais, pois o que ocorria há 10 ou 20 anos atrás certamente (e as pesquisas estão aí para comprovar) pode não ser mais verdadeiro para os dias de hoje. É importante salientar que a adoção de uma postura de cooperação e co-construção do processo educacional, uma das

possíveis saídas para esta situação atual de isolamento entre a casa e escola na educação, depende mais de uma decisão política (vontade de fazer) do que quaisquer outros recursos, especialmente por parte da escola que se proponha construtora do saber, através do Ser cidadão. Algumas das principais causas do distanciamento, como apontamos, estão relacionadas aos pais e às famílias, mas é dentro da própria escola que reside a maioria destas causas, segundo um número considerável de estudiosos.

Embora, a escola necessite de uma maior aproximação com os pais, a reversão do quadro atual de distanciamento é difícil, pois implica na resignificação do papel da própria escola. E, ainda, na percepção de que esta pode estar afastando-os com uma postura autoritária. Esta, parece-nos ser a parte mais difícil do processo de mudança: a auto-percepção da instituição escolar, e a reconstrução de sua identidade, de sua Ética.

Assim como apontamos causas superficiais que poderiam servir de desculpa por parte dos pais para seu afastamento, certamente há, por parte da escola, desculpas para o não envolvimento (ou um pequeno e fragmentado envolvimento) dos pais na dinâmica do processo de aprendizado e educação no sentido mais amplo. Dificuldades financeiras de treinamento de professores e orientadores em comunicação e de implementação de trabalhos de consultoria escolar não são um argumento válido contra o desenvolvimento de uma postura mais esclarecida, mais honesta e produtiva frente a alguns dos mais importantes problemas da

educação hoje. Um "preço" muito maior pode ser pago pela evasão dos alunos das escolas que no futuro não desenvolverem, elas próprias, habilidades de relacionamento com as famílias, uma vez que estas tenderão a delegar cada vez mais, por não terem claro seu papel e a importância de seu envolvimento.

Concluindo, apontamos que escolas podem acabar cometendo um grave erro ao adotar relações (ainda que inconscientemente ou imperceptivelmente) autoritárias com as famílias. A falta de comunicação e de um espaço para a co-construção do processo educacional dos filhos pode levar os pais a abrirem mão de sua responsabilidade, gerando efeitos danosos tanto ao desenvolvimento intelectual, quanto ao desenvolvimento moral e emocional, de seus filhos. A onipotência dos pais, e/ou da escola gera a impotência dos alunos perante suas vidas, o que explica atitudes autodestrutivas, como vimos.

Para manter-se firme em seu papel de autoridade, a escola acaba buscando no aluno todas as causas de fracasso escolar e mau comportamento. Para estas escolas, o aluno que apresenta dificuldades é sempre um "mau-aluno", que tem uma "família omissa" nunca um aluno mal-orientado ou mal-ensinado, todavia, um aluno que apresente dificuldades em uma escola autoritária pode ser, na verdade, mais "saudável" do que muitos de seus colegas que se enquadram e se calam, matando sua autonomia, seu direito de comunicar verdadeiros sentimentos para com seus pais e sua escola. É bem possível que muitos dos problemas

apresentados por alunos, tais como notas baixas e mesmo a apatia, nestes sistemas escolares, refletem mais um sintoma de reatividade à autoridade do que um problema individual do aluno, assim como um adolescente que use drogas pode estar manifestando uma dor profunda por viver em uma família desestruturada. Mas, em geral, cedo ou tarde este acaba por ser convidado a estudar em outra escola, pois não "se adapta". Este tema, da adaptação ao sistema escolar, mereceria por si só toda uma dissertação, razão pela qual abordamo-lo de forma superficial aqui, sem porém deixá-lo de lado inteiramente, devido à sua importância, tal como percebido por nós.

De qualquer forma, pais e escolas necessitam uma aproximação, pois constituem as duas margens de um rio de emoções e vivências ocorridas na infância e na adolescência de seres especiais. Em formação.

2. VALE A PENA TODO O ESFORÇO DE APROXIMAÇÃO ?

Em nossa realidade, e em todos os estudos a que pudemos ter acesso, confirma-se a percepção sobre os efeitos positivos da experiência de aproximação entre casas e escolas e entre pais e filhos. Muitas foram as pesquisas que reforçam nossa crença

sobre a validade, e mesmo a necessidade, de implementar uma aproximação das escolas com as casas. Seja pelos efeitos benéficos, seja para evitar conseqüências negativas do afastamento, esforços neste sentido devem ser valorizados.

Afinal, se é tão claro o benefício do envolvimento, porque isto ainda não é feito de forma sistemática e ampla?

Se é tão evidente esta posição, e se o número de pesquisas comprova tão positivamente o dado apontado acima, porque as escolas ainda não realizam isto de forma sistemática?

Algumas hipóteses podem ser levantadas:

1. Estas não têm acesso a estas pesquisas, e por isto não têm elas mesmas, a consciência dos efeitos do distanciamento; o que em si é questionável pois estes mesmos dados encontrados por nós poderiam ser buscados pelas escolas.

2. Há uma escassez de material de pesquisa a nível nacional; e algumas escolas podem encontrar dificuldade ou mesmo não terem interesse em aplicar programas de integração e orientação advindos de outros países.

3. É difícil a uma instituição, especialmente as escolas tradicionais, que servem para transmitir normas e regras, que funcionam na base de notas, aprovação e reprovação, que ensinam dentro de um sistema binário, de certo/errado, sem muita

flexibilidade no processo educacional, reverem-se e aceitam que elas mesmas podem ser remodeladas em alguns de seus aspectos, pois pode dar a impressão de que, ao abrir-se, a escola estará abrindo mão de seu poder e de sua força.

4. Não interessa. Como já dissemos, a escola está recebendo uma carga de exigências cada vez maiores. Por um lado, dos vestibulares que estão cada ano mais concorridos e com exigências cada vez maiores e, por outro, dos pais delegando tarefas como ensinar boas maneiras, como se vestir, como ser educado com os mais velhos e tantas outras tarefas socializadoras. Por isso, a escola pode estar rejeitando mais esta tarefa: educar os pais.

5. Por não considerar uma tarefa que é de sua responsabilidade. A escola pode considerar que os pais interessados em acompanhar os estudos de seus filhos devem procurar ajuda de profissionais especializados em educação, psicólogos e pedagogos por exemplo.

6. Por falta de competência. Pode faltar competência técnica por parte dos profissionais da escola para implementar uma orientação adequada aos pais. Pode haver, em alguns casos, a incapacidade por parte destes que, sem o treinamento necessário, podem acabar afastando os pais através de uma postura rígida ou distante, seja em palestras, reuniões ou entrevistas individuais.

3. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DADOS DE PESQUISAS

- Observamos uma escassez de estudos na área do envolvimento parental realizado por escolas brasileiras. A quase totalidade dos estudos ora apresentados são de autores estrangeiros. Um dos efeitos disto é que, por exemplo, a classificação de "escola tradicional" pode, sofrer algum viés, ao confrontar nossa realidade com a de outros países. Também, o sistema educacional brasileiro é diferente do americano (de onde advém boa parte dos estudos aqui apresentados), e naquele país as escolas públicas têm uma representação diferente da que existe em nosso país.
- Embora em menor número do que os estrangeiros, os estudos científicos nacionais encontrados também reforçam positivamente a importância da participação dos pais na educação. O distanciamento entre casa e escola é levantado como ponto negativo pelos autores de nosso país, na mesma medida que para os autores de outras realidades.
- Se por um lado, este mesmo aspecto tem sido focado em número cada vez mais alto por revistas de grande

circulação, porém, não especializadas, carecem pesquisas científicas (ou sua divulgação) neste campo, como já enfatizamos.

- Há um número significativamente mais alto de estudos sobre a escola pública, em relação às particulares. Podemos levantar algumas hipóteses para este dado: 1) Isto pode denotar que a escola pública é alvo de mais questionamentos, possivelmente por ser de "domínio público", e/ou por ser onde estuda a maior parcela de nossa população, gerando assim um maior interesse de pesquisas; 2) As escolas particulares, por serem de "domínio privado", reservam-se mais e podem estar se protegendo de estudos, a fim de garantir uma "boa imagem" no mercado a que servem.
- Em termos das faixas etárias, observamos um número significativamente mais alto de estudos sobre crianças até o primeiro grau. Parece-nos que é aceito largamente, como algo natural e sem maiores prejuízos, o afastamento dos pais da escola à medida que seus filhos chegam na adolescência, ou antes disto. Assim, salientamos a importância premente de maiores estudos sobre a influência desse distanciamento sobre jovens adolescentes. O que internacionalmente é apontado, é que se não bem administrado, este pode ser prejudicial.

- É possível que, tanto para os pais, como para as escolas, não sejam claros os benefícios do entrosamento entre estas duas maiores instituições formadoras de adolescentes, de modo a servir de incentivo a uma maior cooperação mútua. Este foi um dos grandes incentivos para a realização deste trabalho, e será também um desafio inquietante a divulgação destes dados aqui encontrados, no futuro.
- A falta de estudos nesta área possivelmente pode ser entendida como decorrente também do autoritarismo escolar: o temor por parte desta em vir a ser questionada pelos pais, afinal, se vier a estabelecer um diálogo verdadeiro com estes, "pode ouvir o que não quer", ou está preparada.
- Há um fator importante também a ser destacado: as escolas particulares dependem de um "nome no mercado", e serem expostas a questionamentos pode ser muito ameaçador. Para estas, um trabalho de conscientização ainda maior deveria ser realizado, mostrando os benefícios, para todas as partes, do envolvimento. Enfatizamos a importância da realização desta conscientização nestas escolas também, mesmo que a parcela da população que estuda nestas escolas seja menor do que nas escolas públicas.

4. COMO EFETUAR OS PRIMEIROS PASSOS ?

Antes de mais nada, é importante a definição de um programa longitudinal (envolvendo todos os cursos, da pré-escola ao segundo grau) de aproximação com as famílias, a nível filosófico e político.

4.1 PASSOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO CASA-ESCOLA

No sentido concreto, para as escolas que se proponham a desenvolver um projeto de integração casa-escola, sugerimos alguns pontos importantes a serem valorizados. Não pretendemos oferecer fórmulas prontas, mas destacar importantes pontos para a estruturação do mesmo, de forma a possibilitar um trabalho bem realizado. Os seguintes passos poderiam ser ressaltados:

- 1) Desenvolvimento de um trabalho de conscientização junto aos profissionais da escola a respeito da importância do envolvimento dos pais na educação.

2) Definição de canais de comunicação existentes ou a serem criados. Nesta fase, definir pessoas (professores, orientadores ou coordenadores), e atribuições específicas destes profissionais no contato com os pais.

3) Desenvolvimento da habilidade de comunicação, através de treinamento em habilidades de comunicação verbal, não-verbal, relacionamento interpessoal e empatia, com estes profissionais, que vão lidar diretamente com os pais.

4) Sistematizar a comunicação por escrito. A periodicidade deve ser a maior possível, e como sugestão propomos:

- Boletins mensais sobre as diversas disciplinas ministradas, com sugestões de atividades que os pais possam realizar com seus filhos para auxiliar seu desenvolvimento;

- Boletins bimestrais sobre o comportamento e rendimento escolar dos alunos;

- Jornal de circulação à comunidade escolar, com divulgação das atividades desenvolvidas e artigos que reforcem os benefícios do envolvimento parental na educação;

- Valorização e reforço (verbal e/ou escrito aos pais) aos alunos que se destacaram positivamente durante o ano/semestre em atividades escolares.

5) Oferecer cursos, palestras ou reuniões de orientação com os pais a fim de melhor conhecê-los e propiciar o entrosamento, gerando aliança, confiança e sintonia de propósitos entre as casas e a escola.

6) Designar um ou mais profissionais para acompanhar o andamento deste programa, em seus diversos níveis. Este profissional, realizaria entrevistas e pesquisas de avaliação, para verificar os resultados da implantação do programa.

7) Promover a integração escola-comunidade-família através de ações socioeducativas, tais como: campanhas de cidadania, reciclagem do lixo, orientação de trânsito, vacinações, atividades culturais, de lazer e outras; práticas desportivas; comemoração e atuação em datas cívicas e religiosas; fortalecimento da solidariedade. A escola poderia ceder espaço e/ou organizar tais atividades.

Passamos agora a uma reflexão sobre um ponto muito importante neste programa: a valorização da figura do professor. Pode parecer um tema paralelo, mas não o é. Este é o profissional que trabalha diretamente com os alunos, que está na linha de frente, convivendo diariamente com os alunos, muitas vezes por mais tempo do que os próprios pais, portanto a valorização deste profissional, uma vez que, como vimos, a integração casa-escola está longe de ser a "ideal" é de suma

importância, razão pela qual aprofundaremos um pouco mais neste aspecto. O professor hoje em dia é "mais pai" do que o pai pode "ser professor", razão pela qual insistimos que este profissional seja visto e tratado pela escola de uma forma positiva e valorizado.

Passo número 8) Implantar um programa de valorização da figura do professor, em diversos níveis. Com a situação de baixa remuneração e desvalorização profissional que o professor sofre, este acaba por sofrer como que de um estigma. Ser professor está hoje muitas vezes relacionado a crenças e representações tais como: "Não ter outra opção"; "Ganhar mal"; "Não ser uma pessoa realizada"; "Sofrer de ataques de má-educação"; "Sofrer".

Assim como o preconceito de cor, o estigma do professor é tido como algo ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem o pratica), mas os valores condenados o são antes combatidos no plano ideal do que repelidos no plano da ação concreta e direta.

O que é estigma ? É uma marca ou impressão, que desde os gregos empregava-se como indicativo de uma degenerescência: os estigmas do mal, da loucura, da doença. Na antigüidade clássica, através do estigma procurava-se tornar visível qualquer coisa de extraordinário, mau, sobre o *status* de quem o apresentava. O estigma "avisava" a existência de um escravo, de um criminoso,

de uma pessoa cujo contato deveria ser evitado. Com o desenvolvimento dos estudos de patologia social, a palavra voltou a ser conotada como protótipo do banido por exclusiva culpa sua. Ao defini-lo, penalizaram-no à margem da sociedade.

O professor, de alguns anos para cá, passou a integrar esta "Comunidade dos Estigmatizados", sendo seu guarda-pó, seu crachá e seu *holerit* suas marcas visuais de degenerescência.

Muitos pais até falam para seus filhos respeitarem seus professores, mas na primeira viagem de passeio em que vêem seus filhos estudando, acabam por dizer: "Para que estudar agora ? ... deixa para depois". Um depois que não chegará nunca. Não são tão raros os pais que até gritam ou destratam os professores nas reuniões de pais e mestres, com a coordenação da escola.

Tudo se passa portanto, como se o adulto assumisse maior consciência de sua responsabilidade contra a degradação do processo educativo, assentado em boa parte na desvalorização do professorado, mas, ao mesmo tempo, encontrasse sérias dificuldades de vencer-se a si mesmo e não recebesse nenhum incentivo bastante forte (da própria escola, por exemplo) para converter em realidade o ideal de uma educação continuada.

Daí que o preconceito, ou a omissão é condenado sem reservas como se tivesse uma imanência, como se constituísse um mal em si, mais degradante para quem o pratica do que para quem seja sua vítima. É o ideal de: "Seja bonzinho com nossos queridos

'tios' da escola, eles merecem", descaracterizando os professores como profissionais. Ou na fala de pais que dizem para seus filhos estudarem, mas nunca abriram um de seus cadernos ou se mostraram presentes nas reuniões de pais e mestres, ou mesmo espontaneamente, simplesmente ligando para um orientador e perguntando: "Como vai meu filho? Posso ajudar em algo?".

Os ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, ficam como que detrás de uma camada de fumaça intocável, como se não existissem, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações, sejam encobertas e/ou dissimuladas, mantendo-se como algo íntimo que subsiste no recesso do lar, ou se associa a imposições decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida pelos quais tem o dever de zelar.

Por aí pode-se entender também boa parte da divinização (o outro lado da desvalorização) com que são tratados alguns profissionais que trabalham com educação: "São uns santos", "Deus os abençoe", "A tia é um amor de pessoa"... como se os mesmos não fossem dignos de respeito e tratamento como profissionais, como cidadãos plenos e não como alguém que está sempre numa "atitude de amor ou benevolência". E desta, à manipulação.

Os aspectos verdadeiramente dramáticos e injustos da situação são eliminados, atenuados ou esquecidos, têm sua

avaliação neutralizada *ad initio* como se não competisse a ambos, pais e escola, operar com uma balança de dois pratos.

A responsabilidade deve ser partilhada. Não há outro meio de se atingir a coerência se não houver *à priori* uma concordância acerca dos papéis, deveres e direitos de parte a parte: pais, alunos e professores.

E o que decorre desta falta de contrato é que, minado em sua capacidade de agir acima das normas e dos valores "ideais" da cultura, em vez de condenar a ideologia racial e discriminatória dominante e estigmatizadora constituída para uma sociedade de classes e dominação do dinheiro sobre o homem, o professor muitas vezes acaba por se entregar a um comportamento dúbio substancialmente tortuoso que se virará contra ele mesmo: ou é liberal – o que é "legal" (para não criar antipatias, ou mais conflitos em sala de aula), "deixa passar todo mundo" (para ter menos provas para corrigir, uma vez que não recebe por isso), ou é "o carrasco", "aquele que 'ferra' todo mundo" e parece se vingar dos alunos, como que compensando o quanto ele mesmo professor se sente "ferrado" em sua condição social e profissional.

Como já apontamos também, estas duas posições acabam por eliciar nos alunos posturas negativas, tais como a antipatia, o contra-controle e a conversa desrespeitosa que nunca finda, ou a apatia, que é aquele aluno que faz silêncio por medo (não por

interesse) ao mesmo tempo em que este mesmo sentimento não lhe permite refletir e de fato incorporar conhecimento. O aluno, ou mede força, numa briga de poderes na qual luta por "quem fala mais alto", onde ninguém na verdade se ouve, ou, minado em sua capacidade de falar e se expressar, nem mais sabe que pode expressar-se, então, "para que aprender?" (sic), "para que ouvir seu professor se este não o ouve?" (sic).

Diante deste quadro, propomos a revalorização do professor como pessoa e profissional. Alguns pontos importantes a serem observados seriam:

1. Salário digno.

2. Programa de carreira (cumprido).

3. Programas de valorização pública explícita (com fotos, ou nomeação em cartazes por exemplo) dos melhores professores, sob critérios preestabelecidos tais como: rendimento das classes + interesse que despertou pela disciplina + capacidade de boa expressão + pontualidade, entre outros. Premiações diversas, quando possível, que estimulem o bom andamento pedagógico, aos moldes dos treinamentos de incentivo empresarial, nos quais sabidamente a imagem de prestígio passa a ser uma meta almejada, conduzindo à realização pessoal, e assim a estima do indivíduo se torna o elemento chave para seu

bom desempenho profissional. Afinal, se ninguém vê, nem fala sobre o trabalho, para quê, para quem o empenho ?

4. Campanhas que as escolas façam em seus jornais, murais e atividades paradidáticas que valorizem e mostrem a importância do professor e da Educação para o desenvolvimento do país.

5. A escuta atenta e respeitosa de suas opiniões em reuniões importantes pedagogicamente.

6. Sistematização de um canal freqüente, claro e direto de comunicação entre professor e coordenação da escola.

7. Pronto atendimento de suas colocações sobre o andamento dos alunos pela orientação educacional, (afinal é o professor que convive com os alunos em sala de aula e tem a possibilidade de antever situações que possam desencadear em problemas para os alunos e mesmo para os professores ou as classes).

8. A valorização, pela coordenação e orientação das escolas, da autoridade intelectual dos professores em reuniões e encontros com os pais, (afinal é muito importante valorizar a sabedoria do professor, como o especialista da disciplina).

9. Programas de incentivo para que os professores escrevam, pesquisem e publiquem (ainda que internamente, nos murais da escola) suas opiniões e conhecimentos complementares, curiosos ou divertidos sobre suas disciplinas e, quando for o caso,

incentivar que publiquem suas opiniões na mídia, valorizando até a imagem institucional.

10. Oportunizar a reciclagem profissional. Vê-la como investimento em um melhor professor, que reverte em melhores classes, e não como gastos. O conhecimento do professor é patrimônio intelectual da empresa-escola e não despesa.

11. Proporcionar os recursos audiovisuais que sejam requeridos o mais prontamente possível. É muito desgastante para um professor solicitar um retroprojektor por exemplo, desenhar toda sua aula baseada no uso deste e, em cima da hora ter que rever todo um plano de trabalho por conta de desorganização ou desatenção. O professor não deve perder seu tempo de aula solicitando giz, apagador, gravador e outros materiais. A orientação pedagógica deve zelar pela disponibilidade e organização destes materiais se deseja motivar seu professor.

Enfim, se os professores se sentirem acolhidos, bem tratados e valorizados pelas instituições escolares, muito provavelmente será desta mesma maneira que tratarão seus alunos. A questão repousa antes de mais nada na resignificação da visão-de-homem que cada escola pretende transmitir á sua comunidade, e isto se faz por atitudes concretas. Se se quer respeito, bons tratos e um bom resultado é preciso proporcionar os meios: financeiros, motivacionais, ambientais, e especialmente humanos aos

professores para que eles executem seu trabalho da forma mais adequada possível.

Quando forem tratados como seres humanos, os professores poderão efetivamente formar os cidadãos plenos de que tanta se os cobra.

Nosso futuro depende do que fizermos hoje com nosso presente. Mais do que simples chavão esta é uma verdade a que devemos nos ater. Caso contrário, seremos fruto reclamante de nosso tempo e não semente fértil da história.

É preciso que a escola se aproprie, se responsabilize e conscientize do compromisso com a imagem que mostra aos alunos, pais e professores.

O assombro que se vê hoje em relação à educação reflete as ambivalências que as pessoas sentem e recebem desde sua educação primária, nas representações de si e do outro, de seus pais e seus professores, da falta de coerência casa-escola. Se não nos perguntarmos O QUE É ESTA ESCOLA QUE ESTÁ AÍ HOJE, como ela se processa, o que manter, o que mudar, quem são e como se sentem as pessoas envolvidas, correremos o risco de nos assombrarmos também !

Finalizando, concluimos este trabalho deixando aqui nosso mais profundo desejo de que a situação atual, de distância, descaso e agressão mútua entre pais e escolas seja apenas um

estado de dormência do qual se desperte, para a formação de uma nova realidade, sob a luz da consciência crítica e transformadora do que se pode aprender com a realidade atual. Afinal, como Paulo Freire (1991):

***Não posso continuar sendo humano se
faço desaparecer em mim a esperança.***

7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A palmada educa. LIIP, Marilda. **Revista Veja**, São Paulo, Abril Cultural, 01/05/96, p.134.

ALMEIDA, José Pires de. *A volta do chinelo*. **Isto é**, São Paulo, Três editorial, 19/07/95. reportagem de Cilene Pereira.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (et alii). *Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem*. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.11, 1995, n.2, p.117-134.

ALVES, Zélia Maria Biasoli. *A volta do chinelo*. **Isto é**, São Paulo, Três Editorial, 19/07/95. reportagem de Cilene Pereira.

AMATAE, E.S. & FABRICK, F. *Moving a family into therapy: Critical referral issues for the school counselor*. **School Counselour**, 1984, v.31, p. 285-294.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.**

(Trad. FLAKSMAN, Dora) Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978. 279p.

(Publicação do original em francês - 1973)

BAPTISTELLA, Rosa Luiza. **Folha de São Paulo,** Caderno

Geral/Educação, 02/05/96, p. A 15.

BARTELL, Riva. *Changing the role of school psychologists:*

School-family partnership. In: **Canadian Journal of School**

Psychology. 1995, vol.11, n.2, p.133-137.

BAUDRILLARD, J. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.**

Brasília, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos,

maio/agosto, 1986, vol.67, n.156, p.306-319.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes e SIGOLO, Silvia Regina Ricco

Lucato. *Análise e categorização dos estudos sobre práticas de*

educação de crianças na família. In: **Didática.** São Paulo,

1995, vol.28, p.103-114.

BILAC, Elisabete Dória. *Família: algumas inquietações.* In: **A**

família contemporânea em debate. São Paulo: Ed. Cortez -

EDUC - PUC, São Paulo, 1995, p.29-38.

BLANCO, Alessandra e SORDILI, Aline. Geração Pestinha. **Revista da Folha**, São Paulo, 1997, ano 6, n.286, p. 10-16.

BRANCO, Lisandre Maria Castello. *Educadora critica 'nova família' e escolas.* **O Estado de São Paulo**, Caderno Geral/Educação, 01/08/94, p.A15.

CAVALCANTI, Zélia. **Folha de São Paulo**, Caderno Brasil, 26/03/1995, p.1-20, reportagem de Fernanda Scalzo.

CHRISTENSON, Sandra L. *Families and schools: What is the role of the school psychologist ?* In: **School Psychology Quartely**. Minnesota, Minneapolis, 1995, vol.10, n.2, p.118-132.

COLVIN, JUDY M. & BARRON, BERNIE G..*Teacher-talk to parents.* **Education**. 1976, vol. 105, no 1, p.76-78.

COMER, James P. & HAYNES, Norris M. *Parent involvement in schools: An ecological approach. Special Issue: Educational partnerships: Home-school-community.* In: **Elementary School Journal**. Yale Child Study Center School Development Program, 1995, vol.91, n.3, p.271-277.

CSAPO, M. Parent-teacher intervention with inappropriate behavior. In: **Elementary school guidance and counselling**, 1987, vol.7, p. 198-203.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. In: **Caderno de pesquisa da Fundação Carlos Chagas de São Paulo**, fev. 1982, n.40, p.58-60.

DINKMEYER, D & CALDWELL, E . **Developmental counselling and guidance: a comprehensive school approach**. New York: MCGRAW-HILL, 1970.

DOLCE, Russel. Attitude toward and manner of dealing with parents. In: **Education**, 1984, vol.105, n.4, p. 451-453.

DORNBUSCH, S.M. & RITTER, P.L. Parents of high school students: a neglected resource. In: **Educational horizons**, 1980, vol.66, p. 75-77.

DOWNING, J.C. A positive way to help families. In: **Elementary school guidance & counseling**, n.62, 1983, p. 208-213.

DRUMMOND, Andrew; (et alii). *Promoting parental involvement in reading. In: Support for Learning.* 1995, vol.5, n.3, p.141-145.

EHRlich, Marc I. *Parental involvement in education: a review and synthesis of the literature.* In: **Revista Mexicana de Análisis de la Conducta**, 1995, vol.7, n.1, p.49-69.

ERBE, B. **Parent participation in the Chicago public schools.**
Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, 1991.

EVELIN, Guilherme e MELLO, Rachel. *Prepare seu filho - a escola vai mudar. Isto é*, São Paulo, 1997, n 1436, p. 36-42.

FINE, Marvin J. *Facilitating home-school relationships: A family-oriented approach to collaborative consultation.* In: **Journal of Educational and Psychological Consultation.** 1990, v.1, n.2, p.169-187.

GELFER, Jeffrey I. *Teacher-Parent partnerships enhancing communications.* In: **Childhood Educations**, Spring, 1991, v.3, p. 164-167.

GLYNN, Ted *New directions in the work of educational psychologists: closer involvement with parents.* In: **The Exceptional Child**, March, 1981, v.28, n.1, p. 3-18.

GOLDANI, Ana Maria. *As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas.* In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo: 1994, n.91, p. 7-22.

GOMES, Candido Alberto da Costa. *Relacionamento escola-comunidade na cidade do Rio de Janeiro.* **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, nov. 1980, vol.35, p.25-33.

GOMES, Jerusa Veira. *Família e socialização.* In: **Psicologia USP**. São Paulo, 1992, vol.3, n.1/2, p. 93-105.

GOMES, Jerusa Vieira. *Relação Família e Escola - Continuidade / Descontinuidade no processo educativo.* In: **Idéias**. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1993, vol.16, p.84-92.

GRILLO, Cristina e SCALZO, Fernanda . *Escolas fecham cartilha 'alternativa' e tentam encarar a realidade dos 90.* **Folha de São Paulo**, Caderno de Educação, 26/03/95, p. 6.

GRÜNSPUN, Haim & GRÜNSPUN, Feiga. *Assunto Escola*. In: **Assuntos de família: relacionamento - sexo - TV - violência - Droga - Escola**. Ed. Almed, 259p.

GUETERCHIN, Thiery Linard de. *Transformações demográficas e sócio-econômicas da estrutura familiar no Brasil*. **Síntese - Síntese Política Econômica Social (SPES) - Nova fase**. Belo Horizonte, 1984, vol.10, n.32, p.65-79.

HAEFNER, Klaus. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, maio/ago., 1986, vol. 67, n.156, p. 310-319.

HENDERSON, A.T - **The evidence continues to grow: parent involvement improves student achievement**. Columbia: National Committee for Citizens in Education.

HENDERSON, Phyllis A. Effects of planned parental involvement in affective education. In: **The school counselor**, September, 1987, p. 22-27.

HORTACSU, Nuran. *Parents' education levels, parents' beliefs, and child outcomes*. **Journal of Genetic Psychology**. 1995, vol.156, n.3, p.373-383.

HOOVER, Dempsey Kathleen & SANDLER, Howard M. *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference ?* In: **Teachers College Record**. 1995, vol.97, n.2, p.310-331.

IDE, Sahda Marta. *A identificação dos distúrbios de Aprendizagem em sala de aula.* In: **Temas sobre desenvolvimento**. Ed. Mennon - 1994, vol.3, n.18, p.32-33.

JOHNSON, Genevieve M. *Family Characteristics and Parental School Involvement.* In: **Family Therapy**, 1994, vol.21. n.1, p.26-33.

LANIER, Nanci J. & ELLENBURG, F.C. *Interacting Effectively with Parents.* **Childhood Education**, 1984, vol. 60, n.5, p.315-318.

LAYZELL, Pennie. *A case study of a parental involvement scheme.* **Therapeutic Care and Education**. 1995, vol.4, n.2, p.30-35.

LE MOS, Ada Pellegrini. *A Família e a Escolaridade.* **Boletim**. São Paulo, Associação Brasileira de Psicopedagogia, 1986, vol. 5, n.11, p.14-30.

LIMA, Célia Maria Blini de. **A aliança familiar na adaptação escolar ineficaz.** São Paulo , 1991. 386p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP.

LOMBANA, JUDY. *The Home-School Partnership: A Model For Counselors.* In: **The Personnel and Guidance Journal**, Florida September, 1982, p.35-39.

LOPEZ, Linda C.(et alii) *The relationship between parental education and school involvement of Mexican-American parents.* In: **Psychological Reports.** Western New Mexico, 1995, vol.77, n.3, p.1203-1207.

MASSADAR, Claudia Toledo. *Família e problemas de aprendizagem.* In: **Boletim.** São Paulo, Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo, 1984, vol.3, n.4, p.36-40.

MENEZES, Maria Isolda C. *Crise e o futuro da família.* In: **Revista de Psicologia.** Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1983, vol.1, n.1, p.83-105.

MINNER, Prater & Beane. *Alternative Methods of Communicating with Parents.* In: **Academic Therapy**, Arizona, May. 1989, vol.24, n.5, p.619-625.

MOJILMIK, Maurício. *Má educação vem dos pais, dizem escolas.*
Folha de São Paulo, Caderno Brasil, 26/03/1995, p.1-20,
reportagem de Fernanda Scalzo.

NICOLL, W.G. *School counselors as family counselors: A rationale
and training model.* In: **School counselor**, 1984, vol.31,
p.279-284.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Famílias de camadas médias e a escola:
bases preliminares para um objeto em construção.* In:
Educação e Realidade. São Paulo, 1995, vol.20, n.1, p.9-25.

PASTORE, Karina. Sem tempo para os filhos. **Veja**, São Paulo,
1997, ano 30, edição 1506, p. 82-89.

PARO. *Gestão da escola pública: a participação da comunidade.*
In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília,
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, maio/ago., 1992,
vol.73, n.174, p. 255-290.

PESSOA, Fernando. **O caminho se faz ao caminhar** . Obra Poética.
Org. Aliete Galhos. Rio de Janeiro, Nova Aguiar, 1960, vol. 1
p.43.

PITTALUGA, Marisa. *A análise científica contemporânea da
relação pais - filhos - sociedade.* In: **A crise da família e**

O futuro das relações entre os sexos. Trad. de Giseh, Vianna Konder. Rio de Janeiro; Ed. Paz e Terra, 1971, p.83-106.

POWER, Thomas J. *Perceptions of competence: How parents and teachers view each other.* In: **Psychology in Schools**, New Jersey, vol.22, January, 1985, p. 68-77.

PRYOR, Elizabeth & CHURCH, Brenda (col.) *Family-school partnerships for the 21st century.* **Reading and Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties.** 1995, vol.11, n.3, p.297-303.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. *Funções sociais do ensino de 2o grau nas condições do Brasil contemporâneo.* In: **Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, fevereiro 1989, vol.68, p. 9-20.

SAMARA, Eni de Mesquita. *Novas imagens da família "à brasileira".* In: **Psicologia USP.** São Paulo, 1992, vol.3, n.1/2, p.59-67.

SAMIS, Kym; (et alii) *Elementary school counsellors' perceptions of their current and ideal role with parents and families.* In: **Canadian Journal of Counselling.** 1993, vol.27, n.4, p.249-262.

SARTI, Cynthia Andersen. *Família e individualidade: um problema moderno*. In: **A família contemporânea em debate**. São Paulo - EDUC/PUC, 1995, p.39-49.

SCOUT, T.H & BORDERS, S.G. Parent involvement and confidence in the school. In: **High school journal**, 1979, vol.63, p. 23-29.

SEEFELDT, Carol. *Parent Involvement: Support or Stress ?* **Childhood Education** , 1985, vol.61, n.4, p.98-101.

SHARPE, Pamela. *Parental involvement in preschools, parents' and teachers' perceptions of their roles*. **Early Child Development and Care**. 1991, vol.71, p.53-62.

SIMON, Dennis J. *Parent conferences as therapeutic moments*. **The Personnel and Guidance Journal**, June, 1984, p.612-615.

SOUZA, Audrey Setton Lopes de. *Família*. In: **Pensando a inibição intelectual - Perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica**. São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, 1995.

STROTHER, Joanna & JACOBS, Ed . **Parent consultation: a practical approach** . March, 1986, p. 292-296.

SUTHERLAND, Iris R. *Parent-teacher involvement benefits everyone*. In: **Early Child Development and care**, 1991, vol.73, April, p.121-131.

SZYMANSKI, Heloísa Gomes. *Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo*. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 1994, vol.4, n.1, p. 34-39.

_____. *Teorias e "teorias" de famílias*. In: **A família contemporânea em debate**. São Paulo, Ed. Cortez e EDUC / PUC, 1995, p.24-49.

_____. *Relação Família e Escola*. In: **Idéias**. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1997, s.v., s.n., p.44-57.

RELVAS, Ana Paula e ALARCÃO, Madalena. *A entrada na escola primária: significado(s) para a criança e sua família*. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Coimbra, Universidade do Minho, 1989, vol.2, n.1, p.99-106.

UNDHEIM, Joham Olav; (et alii) *Academic achievements of high ability students in Norway*. In: **Scandinavian Journal of Educational Research**. 1995, vol.39, n.2, p.157-167.

8 - BIBLIOGRAFIA DE APOIO

ABREU, Maria Celia de. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos.** 8.ed., São Paulo, Fd. Associados, 1990.

ADORNO, Theodor W, & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento;** tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

ALBORNOZ, Maria Suzana de. Autonomia e heteronomia em obediência às regras escolares. São Paulo, 1985, (**Dissertação de mestrado** apresentada à USP. Orientador Lino de Macedo.)

ALMEIDA, José Pires de. *A volta do chinelo. Isto é,* São Paulo, Três editorial, 19/07/95. reportagem de Cilene Pereira.

AMATUZZI, Mauro M. **O Resgate da Fala Autêntica.** São Paulo, Papirus, 1989.

ANCHOR, K.N., & ANCHOR F.N. *School failure and parental school involvement in an ethnically mixed school: A survey.* In: **Journal of community psychology**, 1974, vol.2, p. 265-267.

ANGERAMI, Waldemar A. **Existencialismo e psicoterapia.** São Paulo, Tracco, 1984, 88p.

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: Uma Introdução à Filosofia. São Paulo, Moderna, 1988.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa, Edições 70, 1991.
- BENJAMIM, A. **A entrevista de ajuda**. 8 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- BOOKS, Ballantine & BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**: A revolutionary approach to man's understanding of himself. Paris, Du sevil, 1977.
- BOSS, Medard. **Ensaio de psicologia existencial**: Angústia, culpa e libertação. São Paulo, Duas Cidades, 1975. 77 p.
- BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa Participante**. 3a ed. São Paulo, Brasiliense, 1983. 211 p.
- _____. **O que é Educação**. 16a ed. São Paulo, Brasiliense, 1985. 116 p.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- BUENO, Mauro. *Hoje são os pais que buscam em casa seus próprios espaços*. In: **Prodoctor**, São Paulo, Cidade Científica, 1995, p. 26-29.
- CALLADO, Antonio. *País está entre Teledemocracia e Teleserviçã*o. **Folha de S. Paulo**, Folha Ilustrada, 11/12/93, p.5-10.

- CANOAS, Cilene Swain. **A Condição Humana do Velho**. São Paulo, Cortez, 1985.
- CARINO, Regina. *A volta do chinelo*. **Isto é**, São Paulo, Três editorial, 19/07/95, p.51, reportagem de Cilene Pereira.
- CHALPUSKY, A.B, & COLES, G.J. **Parental educational expectations and their impact on student outcomes**. Project longstep memorandum report. American institute for research in the behavioral science, 1976.
- CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo, Ática, 1995.
- CHOMSKY, NOAM. **Reflexões Sobre a Linguagem**. São Paulo, Cultrix, 1980.
- CIRIELLO, M.J. **Parental involvement as social capital and student academic achievement**. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting. Chicago, April, 1991.
- COLEMAN, J.S. **Equality of educational opportunity**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.
- COLEMAN, J.S. Families and schools. In: **Educational Researcher**, vol.16, n.6, August/september, 1987, pp. 32-38.
- COTTON, K & SAVARD, W.G. **Parent involvement in instruction, K-12: research synthesis**. Portland, OR; Northwest Regional Educational Laboratory, 1982.

CRAFT, M. **Family class and education:** a reader. London, Longman, 1970.

DANTAS, Marcello. *Novas Tecnologias Alimentam Debates Morais. Folha de S. Paulo*, Folha ilustrada, 11/12/95, p. 3-5.

DELGADO, Maria H. & MILLER, Scott A. *Mother's accuracy in predicting their children's Iqs: Its relationship to antecedent variables, mother's academic achievement demands, and children's achievement.* In: **Journal of Experimental Education.** Flórida, 1995, vol.62, n.1, p.43-59.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica.** São Paulo, Atlas, 1989.

_____. Educação e Política Social. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** São Paulo, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, maio 1989, n.69, p. 68-79.

DIEGUES, Carlos. **O Futuro Passou.** São Paulo, Abril Cultural, 1993. (Livro comemorativo Veja 25 anos. Reflexões para o futuro).

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel, a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.** São Paulo, Ática, 1993.

ECO, Humberto. **Rápida Utopia.** Reflexões para o futuro. São Paulo, Abril cultural, 1993. (Livro comemorativo Veja 25 anos.)

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** São Paulo, Perspectiva, 1989.

ELLIOTT, Richard. *Compulsão por compra é doença, diz estudo.*
O Estado de S. Paulo, Caderno Geral, 10/10/94, p.A 13.

EMEDIATO, Luiz F. **Geração Abandonada.** 7 ed. São Paulo, ERW, 1987. 124 p.

ENDE, Michael. **História sem fim.** São Paulo, Martins Fontes, 1986.

EPSTEIN, G. School policy and parent involvement: Research results. **In: Educational Horizons,** 1984, n.62, p. 70-72.

FERGUSON, M. **A conspiração aquariana.** Rio de Janeiro, Record, 1980.

FESTINGER, Leon. **Teoria da Dissonância Cognitiva.** Tradução de Eduardo Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

FORGUIERI, Yolanda C. (org. et al) **Fenomenologia e Psicologia.** São Paulo, Cortez, 1984. 143 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro, Vozes, 1977. 277 p.

FOX, R.S. **Pupil-teacher adjustment and mutual adaptation in creating classroom learning environments.** Final report , Michigan, Michigan University, 1964.

FRAIMAN, ANA P. Nós e Nossos Velhos: forças que falam e forças que se calam. São Paulo, 1989. (**Dissertação de Mestrado** apresentada ao Instituto de Psicologia da USP.)

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido.** Petrópolis, Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Paz e terra, 1991.

FROMM, Erich. **Análise do Homem.** (Man for Himself). Tradução de Octávio Alves Velho. São Paulo, Círculo do Livro. 218 p.

_____. **O Medo á Liberdade.** 9a ed. (Escape from Freedom). Tradução de Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. 235 p.

Gardner, Howard. **Estruturas da Mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligência Múltiplas. A teoria na prática.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

_____. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso,**

Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

GELFER, Jeffrey I. Teacher-Parent partnerships enhancing communications. In: **Childhood Educations**, Spring, 1991, p. 164-167.

GOFFMAN, Erving. **Estigma.** (Notes on management of spoiled identity). Tradução de Márcia Bandeira de M.L. Nunes, Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 158 p.

_____. **Manicômios, prisões e conventos. (Asylums, Essays on the social situation of mental patients and other inmates).** Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, Perspectiva. 1961. 316 p.

GOLDBERG, Jacob P. *A TV Globo e o neonazismo.* **A Hebraica**, São Paulo, Duvale, dezembro de 1992.

GRILLO, Cristina e SCALZO Fernanda . *Escolas fecham cartilha 'alternativa' e tentam encarar a realidade dos 90.* **Folha de São Paulo**, São Paulo, caderno Educação, 26/03/95, p.6.

GUILLAN, Antonio Dias Bueno. **Reeducação:** qualidade, produtividade e criatividade. Caminho para a escola excelente do século XXI. São Paulo, Makron Books do Brasil, 1994.

GUIMARÃES, Hélio. *Sexo cibernético já é realidade virtual.* **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno Educação, 11/12/93, p.1-5.

- HADDAD, Eneida G. de Macedo. **A ideologia da velhice**. São Paulo, Cortez, 1986. 134 p.
- HART, T.E. **Involving parents in the education of their children**. Eugene, OR.: Oregon School Study Council, 1988.
- HASTORF, Albert et alii. **Percepção de Pessoa**. (Person Perception). Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, EDUSP, 1973. 113 p.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldim Moosburger. São Paulo, Nova Cultural, Os Pensadores, vol.7, 1991.
- KELLY, George. **The Psychology of personal constructs**. New York, W.W. Norton, 1955.
- LAING, R. D. **A política da família**. São Paulo, Martins Fontes, 1971.
- _____. **O eu e o outro**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LEMOS, Paulo. **Educação Afetiva**. São Paulo, Lemos, 1995.
- LEWIN, Kurt. **Princípios de psicologia topológica**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix, 1973, 244 p.
- _____. **Problemas de Dinâmica de Grupo**. (Resolving Social Conflicts). Tradução de Míriam Moreira Leite. São Paulo Cultrix, 1970. 242 p.

- LIPOVETSKY, Gilles. **L'ère Du Vide**: Essais sur l'individualisme contemporain, Paris: Gallimard, 1987, 247p.
- LORTIE, D.C. **Schoolteacher**: A sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.
- MAGALHÃES, Dirceu Nogueira. **Invenção social da velhice**. Rio de Janeiro, Edição do Autor, 1987. 98 p.
- MAHONEY, MICHAEL. **Human Change Processes**. NEW YORK: Basic Books, 1995.
- MAILHIOT, Gérald B. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo, Duas Cidades, 1973, 188p.
- MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos**. Rio de Janeiro, Vozes, s.d.
- MASINI, Elcie F. Salzano. *Problemas de Aprendizagem - O que é isso ? Confusões em um processo pouco conhecido*. In: **Boletim**. São Paulo, Associação Brasileira de Psicopedagogia, 1985, vol.5, n.11, p.20-30.
- MALUF, Maria Regina e BARDELLI, Cristina. *As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau*. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, 1991, vol.7, n.3, p.263-271.

- MANTOVANI, Suzana. Curso: *Comunicação e relacionamento entre família e escola* - Congresso do GRUPO (Associação de Escolas Particulares, São Paulo, 1996).
- MARGOLIS, Howard & Gary G. *Building Trust With Parents*. In: **Academic Therapy**. Vol.22,n.01, September, 1986.
- MARKERT, Werner. *Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo*. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, vol.67, n.156, maio/ago, 1986, p. 306-19.
- MARTINS, Ivan. *Eis a estrada do futuro*. **Exame**, São Paulo, Abril Cultural, caderno de tecnologia, 25/05/94, pp. 48-50.
- MASI, Domênico de. *Em busca do ócio*. São Paulo, Abril Cultural, 1993. (Livro comemorativo Veja 25 anos. Reflexões para o futuro).
- MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982, 143 p.
- NEMMI, Albert. **O homem dominado**. São Paulo, Cultrix, 1978.
- NOBRE, Carlos e SANTANA, José Carlos. Brasil é o 63º país em desenvolvimento humano. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, Caderno Geral/Sociedade, 01/06/94, p. A14.
- NOGUEIRA, Kiko e SCAVONE, Míriam. Formação ruim, idealismo e baixo salário. **Revista Veja**, São Paulo, Abril Cultural, 08/02/95, p.10-16.

- OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de. **O Estado de São Paulo**, São Paulo , Caderno Geral, 02/05/96, p.A 15.
- KUSHNER, Harold. **Quién necesita a Dios?** Buenos Aires: Emecé, 1990.
- PEREIRA, Cilene. *A volta do chinelo*. **Isto é**, São Paulo, Três editorial, 19/07/95, p. 48.
- PERLS, Fritz (et alii). **Isto é Gestalt**. São Paulo, Summus, 1977.
- PERROT, Michele. **O nó e o ninho**. São Paulo, Abril Cultural, 1993. (Livro comemorativo Veja 25 anos. Reflexões para o futuro).
- PIGNATARI, Décio. *Tempo de porcaria*. **Revista Veja**, São Paulo, Abril, Caderno Cultura, 20/09/95, p.104.
- POSNER, Michael I. **Cognição**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980, 183 p.
- RESENDE, A.M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo, Cortez, 1990.
- ROSSI, Clóvis. *O Brasil é uma Bósnia*. **Folha de São Paulo**, Caderno Educação, São Paulo, 03/08/95.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. *Hoje são os pais que buscam em casa seus próprios espaços*. **Revista Prodoctor**, São Paulo, Cidade Científica, 1995, p.19.

SAMPAIO, Augusto. *Está na hora da escola*. **Revista Kalunga**, São Paulo, Spiral do Brasil, ano 12, n.51, mar/95, p. 10.

SANFORD, J.A. **Os parceiros invisíveis**. Nova York: Paulinas, 1980.

SANTOS, B.S. **A ciência pós-moderna**. Porto Alegre: Afrontamento, 1993, 199 p.

_____. **O que é o pós-moderno**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

SARTRE, JEAN P. **Reflexões sobre o Racismo**. (**Refléxions Sur la Question Juive. Orphée Noir**) Tradução de J. Guinsburg. 3a ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1964. 125 p.

SAYÃO, Filomena. *TV leva a comunidade às compras*. **Folha de S. Paulo**, Caderno Educação, São Paulo, 23/10/93, p.1-7.

_____. *Brasil tem 32 milhões de indigentes*. **Folha de S. Paulo**, Caderno Educação, São Paulo, 1993.

_____. *Fome prejudica vida adulta*. **Folha de S. Paulo**, Caderno Educação, São Paulo, 1995, p38.

SILVA, Patricia Lins e. *Hoje são os pais que buscam em casa os seus próprios espaços*. **Prodoctor**, São Paulo, Cidade Científica, 1995, p 28.

SILVA, Rosa Maria Lopes da. *A escolha da melhor escola: custo ou proximidade*. **Prodoctor**, São Paulo, Cidade Científica, 1995, p.74.

TAILLE, Yves de La. *A volta do chinelo*. **Isto é**, São Paulo, Três Editorial, 19/07/95, p.50, reportagem de Cilene Pereira.

VEIGA, Franscisco Daudt. *Hoje são os pais que buscam em casa os seus próprios espaços*. **Revista Prodoctor**, São Paulo, Cidade Científica, 1995.

SKINNER, F.B. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro, Bloch, 1971.

TANIS, Bernardo. *Transgressão é regra no Brasil*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Educação, 1995, p. 6. reportagem de Eduardo Lins e Silva.

THORNBURG, K.R. Attitudes of secondary principals, teacher, parents and students toward parent involvement in the schools. In: **High school journal**, vol.64, 1981, p. 150-153.

TILLICH, P. **A coragem de ser**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1977.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro, Record, 1980.

_____. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro, Artenova, 1973.

TONI, Graciliano. *A era da informação*. **Folha de S. Paulo**, Caderno Educação, São Paulo, 13/04/95.

TROIANO, Jaime. *A volta do chinelo. Isto é*, São Paulo, Três Editorial, 19/07/95, p. 50. Reportagem de Cilene pereira.

VIANNA, Hermano. *Novas tecnologias alimentam debates morais. Folha de S. Paulo*, São Paulo, caderno ilustrada, 11/12/95, p.3-5.

WATZLAVICK, et alii. *Pragmática da comunicação humana*. Trad. de Álvaro Cabral, São Paulo, Cultrix, 1967.

_____. *Mudança*. Tradução de Janir Martins, São Paulo, Cultrix, s.d.