

VALÉRIA APARECIDA CHECHIA

**Intervenção com grupo de pais de alunos com
insucesso escolar**

Tese apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto da USP, como parte das exigências
para obtenção do título de Doutor em
Ciências.

Área de Concentração: Psicologia
Orientador: Profa. Dr. Antônio dos
Santos Andrade

**RIBEIRÃO PRETO - SP
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Revisão

Mara Regina Mellini Jabur

Capa

Geazi da Rocha Tavares Júnior
Valter Jossi Wagner

CHECHIA, Valéria Aparecida

Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar/ Valéria Aparecida Chechia; orientador Antônio dos Santos Andrade. Ribeirão Preto, 2009.

p. 430

Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Psicologia) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

1. Relação Família-Escola. 2. Rendimento Escolar. 3. Intervenção Sociodramática.

CDU 159.9:37.015.3

FOLHA DE APROVAÇÃO

Valéria Aparecida Chechia

Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar

Tese apresentada à Faculdade de
Filosófica, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto da USP, como parte das exigências
para obtenção do título de Doutor em
Ciências.

Área de Concentração: Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____

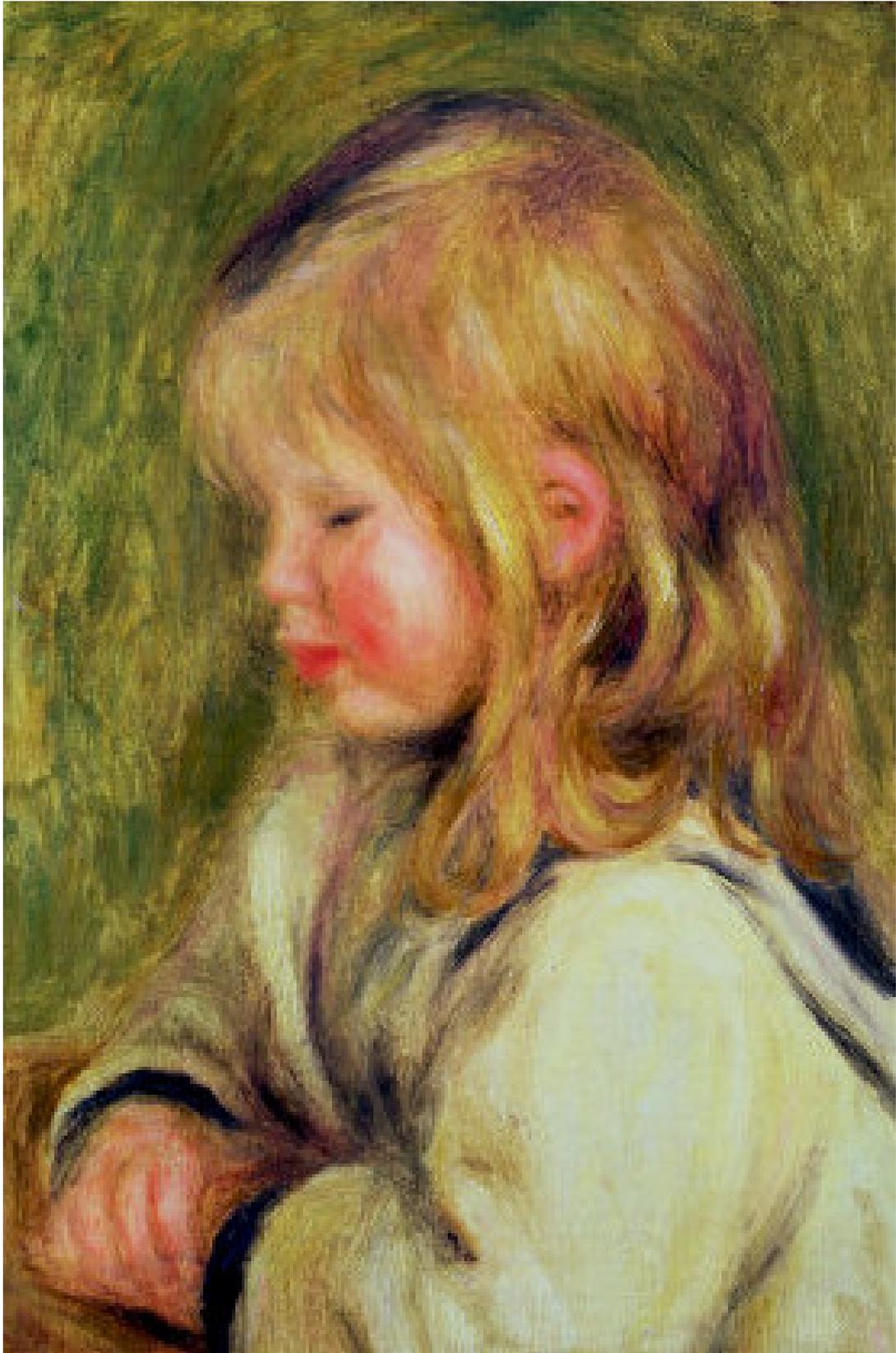
Instituição: _____ Assinatura _____

Profa. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Profa. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura _____



Pierre Auguste Renoir's (1841 – 1919)

*Aos meus pais Mário e Geni,
razões do meu viver, do
meu sonhar sonhos
possíveis ...*



The Story Book – Willina Adolphe Bouger – Copy Allposter - 2008

A,
Sílvia Tereza Sabóia Lanza,
minha primeira professora, que
com a sensibilidade de uma fada
revelou-me o maravilhoso mundo
das letras, encantou-me com o
som da leitura, e deu início a
minha vida escolar.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço ao meu orientador **Prof. Dr. Antônio dos Santos de Andrade**, pois orientar, é um ato infinitamente difícil, ao mesmo tempo que emana incentivo, também pode emanar críticas, e estas são para fruir o sentido científico. Portanto, agradeço todos os incentivos, mas acima de tudo todas as críticas que recebi, pois foram também por meio delas que esse trabalho se concretizou. Não resta senão, agradecer ao meu orientador, os autênticos valores científicos recebidos os quais estiveram sempre presentes em todas as orientações, que sabiamente transmitiu durante a realização desse estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus fonte de luz, sabedoria e presença constante em todos os momentos da minha história de vida.

Ao meu irmão Mário Eduardo e ao meu sobrinho Rodrigo sempre revelando o vínculo forte que existe entre nós, sonhando, discutindo e convivendo comigo todos os momentos, dolorosos e vitoriosos ao longo desse trabalho.

As professoras Dra. Sílvia Regina Lucatto Sígolo e Dra. Regina Helena Lima Caldana, pela sabedoria e competência apresentadas no momento do exame de qualificação, no qual discutiram e ofereceram sugestões relevantes para a melhoria desse trabalho.

A professora Dra. Márcia Cristina Argente Perez, uma interlocutora atenta às minhas construções durante a pesquisa, e ainda por todas as oportunidades, apoio e credibilidade concedidas ao meu trabalho.

A Mara Regina Mellini Jabur que foi dedicada companheira na revisão do texto, dando sugestões e apontando deficiências e, ainda especialmente pelo estímulo que sempre me propiciou.

A Vanessa de Bello amiga singela e competente cuja presença foi extremamente valiosa na realização desse trabalho.

A Alessandra F. Costa, Terezinha M. Martinowiski, Sueli Ap. Zeoula de Miranda dedicadas amigas e companheiras de todos os momentos, que pacientemente ouviram todas as minhas inquietudes na trajetória da pesquisa.

A amiga e professora Dra. Maria de Lourdes Gasquez pelo aconchego, diálogo e estímulo que sempre me concebeu.

Ao Marcos Vasques, Márcio Andreza, João Batista Madeira e Alexandre Maroldi, pela amizade valiosa, e estímulo para eu desejar descobrir as melhores coisas da vida.

Ao Geazi da Rocha Tavares Junior e Walter Jossi Wagner pela gentileza e criatividade desempenhadas na arte da capa.

A todas as mães, ao pai e avós que acreditaram em meu projeto, tiveram coragem de refletir sobre suas vidas e a de seus filhos; pessoas imprescindíveis na construção da pesquisa, pois sem eles esse estudo não seria realizado.

Aos meus alunos e pacientes pela oportunidade de poder compartilhar com eles os conhecimentos adquiridos com esse estudo.

CHECHIA, V. A. **Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar**. 2009. ____p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

RESUMO

O envolvimento dos pais tem sido considerado como um dos determinantes do êxito escolar e da qualidade da aprendizagem. Um dos sentidos mais importantes em que se dá o envolvimento dos pais, por proporcionarem a melhoria no desempenho escolar dos filhos com insucesso, é a participação da família na vida escolar, por meio de uma relação de apoio e estímulo. O presente estudo tem como objetivo geral verificar e avaliar os efeitos de uma intervenção grupal com os pais sobre a relação destes com a escola e o desempenho escolar de seus filhos, em quatro grupos de pais de alunos com insucesso escolar. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas de Ensino Fundamental, de um Município do interior de São Paulo, sendo uma Municipal da região central, outra Estadual de periferia. A amostra total dos participantes foi de 235 pais de alunos candidatos ao *sucesso e insucesso escolar*, da 2ª e 3ª série de duas escolas públicas, composta por dois *grupos-controle* e um *grupo de intervenção*. O *grupo-controle* foi composto por 198 pais de alunos divididos em duas modalidades: grupo de pais de alunos candidatos ao *sucesso escolar* e grupo de pais de alunos candidatos ao *insucesso escolar*. O *grupo de intervenção* foi composto por 37 pais de alunos considerado como candidatos ao insucesso escolar, sendo 20 participantes da Escola Municipal, divididos em 10 pais para cada série, e 17 participantes da Escola Estadual, sendo 11 pais para o grupo da 2ª série e 6 para a 3ª série resultado da amostra final. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa que teve como finalidade a coleta dos dados da intervenção com grupos na abordagem sociodramática, e a pesquisa quantitativa que objetivou a avaliação dos efeitos da intervenção. Para isto, foram aplicados o TDE e dois questionários padronizados, do tipo escala de Likert: dos Alunos e dos Pais. A análise dos dados qualitativos da intervenção nos permite evidenciar que a experiência que os pais obtiveram por meio do contexto grupal, parece ter sido a matriz para o desenvolvimento de novos relacionamentos com a escola, colaborando assim para o envolvimento. Essa experiência pode ser resumida na união e interação que o contexto grupal favoreceu aos pais; por meio da espontaneidade e não-diretividade vivenciada com a intervenção sociodramática. Ainda foi possível entender que o envolvimento dos pais parece alcançar uma maior profundidade, especialmente, para o rendimento escolar. As análises estatísticas dos resultados da aplicação, antes e depois da intervenção, do TDE e dos questionários padronizados, permitiram concluir que o envolvimento dos pais influenciou consideravelmente na aprendizagem do filho com insucesso escolar, sendo que para a Escola A, tais efeitos se mostraram estatisticamente significativos, enquanto para a Escola B, devido, sobretudo a diminuição no número de participantes, eles se mostraram de forma atenuada. A conclusão final é de que a opção por um delineamento quanti-quali foi de fundamental importância para revelar os efeitos e as singularidades dos acontecimentos promovidos pela intervenção.

Palavra - Chave: Relação Família-Escola, Rendimento Escolar, Intervenção Sociodramática.

CHECHIA, V. A. Intervention with group of parents of students with school failure. 2009. ___p. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ABSTRACT

The involvement of parents has been regarded as one of the determinants of academic success and quality of learning. One of the most important way is the involvement of parents, by offering the improvement in scholastic performance of children with failure, and the participation of families in school life through a relationship of support and encouragement. The present study aims to check and evaluate the effects of an intervention group with parents about the relationship of these with the school and scholastic performance of their children, in four groups of parents of students with scholastic failure. The research was conducted in two public schools from elementary school, of a city in the interior of Sao Paulo, one in the central hall, another belongs to State in periphery. The total sample of participants was 235 parents of students applying to the success and failure at school, of the 2nd and 3rd series of two public schools, consisting of two groups-control and a group of intervention. The control group was composed of 198 parents of students divided in two ways: group of parents of students applying for scholastic success and group of parents of students applying for scholastic failure. The intervention group was composed of 37 parents of students considered candidates for the scholastic failure, with 20 participants of the School Hall, divided in 10 parents for each series, and 17 participants from the State School, 11 parents to the group of 2nd grade and 6 for the 3rd grade result of the final sample. We Used as a qualitative research methodology that was intended to collect the data of the intervention groups in the sociodramatic approach, and the quantitative research which aimed to assess the effects of the intervention. For this, the TDE were applied and two standardized questionnaires, like the type of Likert scale: of the Students and Parents. The analysis of qualitative data from the intervention that allows us to highlight the experience that parents obtained through the group, seems to have been the blueprint for the development of new relationships with the school, thus contributing to the engagement. This experience can be summed up in the union and the group interaction that helped parents; by spontaneity and not directivity experienced with sociodramatic intervention. Although it was possible to understand that the involvement of parents seems achieve greater depth, especially for scholastic efficiency. Statistical analysis of the results of the application, before and after the intervention of TDE and standardized questionnaires, have concluded that the involvement of parents in learning considerably influenced the learning school of children with scholastic failure , and that for School A, these effects were statistically significant, while for the School B, due primarily to decrease in the number of participants, they were so attenuated. The final conclusion is that the choice of a quantity-quality design was of fundamental importance to reveal the effects and singularities of the events promoted by the intervention.

Key Words- Relationship Family-School, Scholastic Efficiency, Sociodramatic Intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Pais da Escola Municipal.....	78
Quadro 2 - Caracterização dos Pais da Estadual.....	79
Quadro 3 - Síntese das categorias do tema Família do Grupo A1.....	177
Quadro 4 - Síntese das categorias do tema Escola do Grupo A1.....	178
Quadro 5 - Síntese das categorias do tema Família do Grupo A2.....	213
Quadro 6 - Síntese das categorias do tema Escola do Grupo A2.....	214
Quadro 7 - Síntese das categorias do tema Família do Grupo B1.....	275
Quadro 8 - Síntese das categorias do tema Escola do Grupo B1.....	276
Quadro 9 - Síntese das categorias do tema Família do Grupo B2.....	319
Quadro 10 - Síntese das categorias do tema Escola do Grupo B2.....	320
Quadro 11 - Síntese das reflexões relativa à frase “O Grupo” - Escola – A..	323
Quadro 12 - Síntese das reflexões com relação à frase “Eu no Grupo” - Escola – A.....	325
Quadro 13 - Síntese das reflexões com relação à frase “O Grupo e a Relação Família-Escola” - Escola – A.....	327
Quadro 14 - Síntese das reflexões com relação à frase “O Grupo e o Desempenho Escolar do Filho” - Escola – A.....	329
Quadro 15 - Síntese das reflexões relativa à frase “O Grupo” - Escola – B..	332
Quadro 16 - Síntese das reflexões relativa à frase “Eu o Grupo” - Escola – B.....	334
Quadro 17 - Síntese das reflexões relativa à frase “O Grupo e a Relação Família-Escola” - Escola – B.....	336
Quadro 18 - Síntese das reflexões relativa à frase “O Grupo e o Desempenho Escolar do Filho” - Escola – B.....	338

2 LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Disposição Espacial do Grupo A1.....	121
Figura 2 - Disposição Espacial do Grupo A2.....	122
Figura 3 - Disposição Espacial do Grupo B1.....	123
Figura 4 - Disposição Espacial do Grupo B2.....	124
Figura 5 - Movimento da Avaliação da Intervenção.....	321
Figura 6 - Movimento da Intervenção na perspectiva da dinâmica dos encontros.....	399
Figura 7 - Movimento dos resultados do conteúdo da intervenção na perspectiva do tema: <i>família</i>	400
Figura 8 - Movimento dos resultados do conteúdo da intervenção na perspectiva do tema: <i>Escola</i>	407

3 LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de participantes do grupo A1.....	114
Gráfico 2 - Número de participantes do grupo A2.....	115
Gráfico 3 - Número de participantes do grupo B1.....	115
Gráfico 4 - Número de participantes do grupo B2.....	116
Gráfico 5 - Frequência dos participantes do grupo A1.....	117
Gráfico 6 - Frequência dos participantes do grupo A2.....	118
Gráfico 7 - Frequência dos participantes do grupo B1.....	119
Gráfico 8 - Frequência dos participantes do grupo B2.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	TDE – Escola A - Municipal - 2ª Série C - Seleção Final.....	72
Tabela 2 -	TDE – Escola A - Municipal - 2ª Série D - Seleção Final.....	72
Tabela 3 -	TDE – Escola A - Municipal - 3ª Série B - Seleção Final.....	73
Tabela 4 -	TDE – Escola A - Municipal - 3ª Série C - Seleção Final.....	73
Tabela 5 -	TDE – Escola B - Estadual - 2ª Série A - Seleção Final.....	74
Tabela 6 -	TDE – Escola B - Estadual - 2ª Série B - Seleção Final.....	74
Tabela 7 -	TDE – Escola B - Estadual - 3ª Série A - Seleção Final.....	75
Tabela 8 -	TDE – Escola B - Estadual - 3ª Série B - Seleção Final.....	75
Tabela 9 -	Composição dos Grupos de Controle.....	76
Tabela 10 -	Composição dos Grupos de Intervenção.....	77
Tabela 11 -	Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	343
Tabela 12 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escola.....	344
Tabela 13 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “C” da Escola “A”(Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	345
Tabela 14 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	345
Tabela 15 -	Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	346
Tabela 16 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de	

	Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	347
Tabela 17 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “D” da Escola “A”(Grupo A1) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	348
Tabela 18 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	348
Tabela 19 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ªs Séries “C” e “D” da Escola “A”(Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	349
Tabela 20 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ªs Séries “C” e “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	349
Tabela 21 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ªs Séries “C” e ”D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	352
Tabela 22 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ªs Séries “C” e ”D” da Escola “A”(Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	351
Tabela 23 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ªs Séries “C” e ”D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	352

Tabela 24 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 2 ^{as} Séries “C” e ”D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	353
Tabela 25 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 2 ^{as} Séries “C” e ”D” da Escola “A”(Grupo A1) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	354
Tabela 26 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 2 ^{as} Séries “C” e ”D” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	354
Tabela 27 -	Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção...	356
Tabela 28 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	357
Tabela 29 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	358
Tabela 30 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3 ^a Séries “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	358
Tabela 31 -	Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	359
Tabela 32 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	360

Tabela 33 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Séries “C” da Escola “A”(Grupo A2) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	361
Tabela 34 - Tabela 34: Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos da 3ª Séries “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	361
Tabela 35 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 3ªs Séries “B” e “C” da Escola “A”(Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	362
Tabela 36 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3ªs Séries “B” e “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	362
Tabela 37 - Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3ªs Séries “B” e ”C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	363
Tabela 38 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3ªs Séries “B” e ”C” da Escola “A”(Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	364
Tabela 39 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3ªs Séries “B” e ”C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	364
Tabela 40 - Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 3ªs Séries “B” e ”C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	366

Tabela 41 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 3 ^{as} Séries “B” e ”C” da Escola “A”(Grupo A2) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	366
Tabela 42 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 3 ^{as} Séries “B” e”C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	367
Tabela 43 - Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2 ^a Série “A” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	369
Tabela 44 - Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2 ^a Série “A” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	370
Tabela 45 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2 ^a Série “A” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	371
Tabela 46 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2 ^a Série “A” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	371
Tabela 47 - Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2 ^a Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	372
Tabela 48 - Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2 ^a Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	373
Tabela 49 - Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas	

	amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção...	374
Tabela 50 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	374
Tabela 51 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ªs Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	375
Tabela 52 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ªs Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	375
Tabela 53 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ªs Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	377
Tabela 54 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ªs Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção...	377
Tabela 55 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ªs Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	378
Tabela 56 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 2ªs Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	379
Tabela 57 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 2ªs Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	379

Tabela 58 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 2 ^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	380
Tabela 59 -	Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 3 ^a Série “A” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	382
Tabela 60 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “A” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	383
Tabela 61 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “A” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	384
Tabela 62 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos da 3 ^a Série “A” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	384
Tabela 63 -	Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	385
Tabela 64 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	386
Tabela 65 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^a Série “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	387
Tabela 66 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos da 3 ^a Série “B” da Escola “B” (Grupo	

	B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	387
Tabela 67 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3 ^{as} Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	388
Tabela 68 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3 ^{as} Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	388
Tabela 69 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3 ^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	389
Tabela 70 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3 ^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	390
Tabela 71 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3 ^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção....	390
Tabela 72 -	Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 3 ^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	391
Tabela 73 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 3 ^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	392
Tabela 74 -	Resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais , para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de Intervenção das 3 ^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.....	392

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
INTRODUÇÃO	27
1.0 As Relações da família com a escola.....	28
2.0 A Educação Escolar Brasileira e o Envolvimento dos Pais com a Escola.....	35
2.1 A Educação e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	35
2.2 O Envolvimento dos Pais na Visão da Educação Brasileira.....	39
3 O Envolvimento dos Pais na Escola.....	42
3.1 Perspectiva Conceitual sobre o Envolvimento dos Pais na Escola.....	42
3.2 O Envolvimento dos Pais na Escola: uma cultura de participação.....	46
3.3 O Envolvimento dos Pais na Escola: importância para o desempenho Escolar.....	52
4 Programas de Envolvimento de Pais de Alunos na Escola.....	58
5 Objetivos.....	59
METODOLOGIA	65
1 Abordagem Metodológica.....	65
2 Contexto da pesquisa.....	70
3 O instrumentos	80
4 Procedimentos da pesquisa de campo.....	87
RESULTADOS	96
1 O Cenário das Escolas Públicas: Municipal e Estadual.....	97
2 O Contexto Grupal Construído nas Escolas: Municipal e Estadual.....	112
3 O Processo Grupal: Análise da Intervenção	126
4 O Cenário da pesquisa quantitativa.....	339
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	393
CONSIDERAÇÕES FINAIS	413
REFERÊNCIAS	419
ANEXOS	426



Aquarelas envelhecidas - Marcel Reynaert - 2003 - copy - www.artanted.com/artist/2008

Apresentação

APRESENTAÇÃO

As práticas profissionais, vivenciadas por mim na clínica e na docência no curso de Pedagogia despertaram questionamentos, os quais apontaram para um desejo de aprofundamento de conhecimentos, no âmbito do envolvimento dos pais, na educação escolar dos filhos. Baseada na experiência pessoal, entendo que somente com um estudo mais abrangente de intervenção pode se conhecer a complexidade das relações que a família mantém com a escola, com relação ao seu envolvimento e como se caracteriza o apoio dos pais no desempenho escolar do filho. Ainda, uma das principais razões para o desenvolvimento desta pesquisa é, sob muitos aspectos, dar continuidade ao estudo realizado no mestrado.

A pesquisa do mestrado foi um estudo qualitativo de natureza etnográfica o qual foi realizado com pais de alunos com sucesso e insucesso escolar, de uma escola pública estadual, de um município do interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados, utilizei a observação participante, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. A análise de dados permitiu um conhecimento e um questionamento acerca do envolvimento dos pais de alunos, com sucesso e insucesso escolar.

O estudo revelou que, em geral, os pais valorizam o envolvimento com a escola, porém não sabem como realizar esse envolvimento. Se a família é um fator fundamental para apoiar as atividades escolares participando, assessorando o filho, e envolvendo-se com os assuntos escolares, acredito ser importante e oportuno desenvolver um programa que possa auxiliar o envolvimento dos pais com a escola. Haja vista que a família não necessita estar sempre na escola, mas estar mais bem orientada para lidar com as dificuldades do filho.

Ainda, os dados obtidos neste estudo permitiram concluir que a maioria dos pais de alunos com sucesso escolar revela uma crença de que a escola é “boa”, e a maioria dos pais de alunos com insucesso indica uma percepção negativa sobre a escola. Se a percepção da escola é construída pela família a partir daquilo que ela, a instituição representa para o filho, isto não impede que existam diferenças de significados para as atitudes da escola. Então, a constituição da percepção sobre a escola parece ser um evento de natureza social: primeiro, porque é o resultado das relações que os pais tiveram com a escola, e, segundo, porque a relação que o filho tem com a escola é mediada também pelas estruturas acadêmicas nas quais os pais estudaram.

A maioria dos pais também revela que os alunos com sucesso escolar tiveram uma trajetória de bom rendimento, desde o início de sua vida escolar, enquanto a maioria dos pais de alunos com insucesso escolar revela que os filhos iniciam a vida escolar apresentando dificuldades no rendimento. Conclui que, tanto os pais de alunos com sucesso escolar, como os com insucesso, mostram que a família pode promover a valorização da escola, mas que também a escola precisa rever os seus valores em relação ao aluno e à família. Além disso, os pais de alunos com sucesso escolar revelam que o envolvimento com o cotidiano escolar do filho pode ser o responsável por um aumento nas possibilidades de sucesso.

Desse modo, diante dos resultados obtidos no mestrado, pretendi aprofundar o estudo no doutorado e, assim, não só ajudar na melhoria da relação família-escola, como também auxiliar os pais no assessoramento da vida escolar dos filhos, com o intuito de melhorar o seu desempenho escolar. Ainda, participar do Grupo de Estudos e Pesquisas “Subjetividade e Educação” (GEPSEd), no mestrado, permitiu propor este estudo para colaborar com o referido grupo, ao retomar o caminho de pesquisa sobre a relação família-escola, ultrapassando o nível apenas da investigação, acrescentando a ela a intervenção com grupo de pais, no Ensino Fundamental.

Ao longo da minha experiência clínica e educacional, pude observar que a Família é uma instituição muito mais importante do que se supõe à primeira vista. Também, a mesma interage tanto com a sociedade quanto com a escola, numa relação complexa, que envolve mudanças nos aspectos sociais, econômicos e

psicológicos dos seus membros. Esses aspectos se somam às características próprias de uma instituição de grande porte, em evolução. Todavia, a família deixou de ser uma abstração, para se transformar em uma realidade concreta. Por essa razão, os objetivos e a forma de a mesma lidar com a escola e com o desempenho escolar do filho, podem ser distintos em cada época. Entretanto, parece que a família atual não concretizou novos vínculos com a escola, sentindo-se, muitas vezes, insegura no seu direito de se envolver com a instituição.



Introdução

INTRODUÇÃO

Considero a família e não o indivíduo como o verdadeiro elemento social arriscando-me a ser julgado como espírito retrógrado.

Honoré de Balzac (1799-1850)

Para uma melhor compreensão do levantamento realizado na literatura, optamos por agrupá-lo em quatro grandes tópicos: primeiro, abordaremos os estudos mais gerais, com a finalidade de proporcionar uma visão de como se desenvolveu a relação família-escola no Brasil; em segundo lugar, apresentaremos a condição da família na educação escolar brasileira, a educação e as Leis de Diretrizes e Bases, e o envolvimento da família na visão da educação brasileira; em terceiro, apresentaremos pesquisas que tratam da importância do envolvimento dos pais nos assuntos escolares, com o propósito de, a partir do aprofundamento teórico, conhecer e compreender esse envolvimento dos pais; e por fim, apresentaremos pesquisas que tratam de programas de envolvimento de pais de alunos na escola, com o objetivo de, a partir do resultado obtido por essas pesquisas, concluir o quanto os pais se envolvem com a escola dos filhos, e ainda compreender as estratégias de envolvimento.

Na fundamentação teórica, preocupamo-nos em salientar a necessidade de fazer um levantamento da literatura que proporcionasse um embasamento científico para refletirmos e discutirmos os dados que foram levantados na pesquisa de campo.

1 AS RELAÇÕES DA FAMÍLIA COM A ESCOLA

Os novos valores e as atitudes, nas mudanças históricas e sociais, constituem importante contribuição na área de estudo que envolve a família e a escola, merecendo um olhar da psicologia e da educação, quando se pretende um estudo que envolve as duas instituições. Considerando essas questões, julgamos que existem importantes mudanças na instituição familiar, que se ligam não só ao modo de educação dos filhos, como também diferentes modos de organização familiar que possibilitam a construção dos sentidos da educação.

Na relação família-escola, podem-se identificar práticas cooperativas de ambas as instituições, acerca do desenvolvimento escolar da criança. Ainda nessa relação, em seus aspectos práticos exige-se, tanto da escola quanto da família, uma comunicação a respeito da vida escolar da criança, da qual precisam falar, argumentar e decidir. Assim, no diálogo da relação família-escola, cumpre-se a responsabilidade e o comprometimento das duas instituições, com relação ao desenvolvimento satisfatório da vida escolar do aluno.

A literatura nos aponta que há uma estreita relação entre as diferentes formas de a família se organizar, e os modos de educar o filho. Diante disso, se compararmos a família atual com a do início do século, por exemplo, observamos diferenças, mas não necessariamente um desequilíbrio. Surgem, então, várias possibilidades de se analisar as relações da família com a escola, e de como entendê-las, segundo essa perspectiva.

Portanto, quando lidamos com atitudes familiares historicamente modificadas, os comportamentos de seus membros podem ser modificados pela necessidade de não parecerem ultrapassados. Obviamente, as atitudes dos pais frente à escola e à vida escolar dos filhos também se tornam diferentes. Daí pensarmos

então, em um novo modelo de relação família-escola. Mas, primeiramente precisamos conhecer as relações da família com escola dentro do panorama histórico, com o objetivo de identificar as principais modificações ocorridas na relação entre essas duas instituições.

a) As Relações da Família com a Escola no Brasil

Apresentaremos, neste texto, uma visão geral das relações da família com a escola no Brasil, em relação às mudanças de atitude da família para com a escola. Descreveremos agora, em linhas gerais, as idéias discutidas por autores que tratam desta questão.

Tanto a família, como a escola são instituições que passaram por mudanças em nossa sociedade, nos últimos tempos. Não é apenas a família que deve ser posta em análise; a escola, que representa o segundo momento de socialização da criança, também vem sofrendo mudanças, ainda que seja possível pensar que a escola não mudou na mesma proporção que a família.

A perspectiva histórica da família atual destaca que as responsabilidades educacionais dos pais frente à escola estão ligadas às transformações culturais ocorridas na sociedade. A escola parece estar substituindo práticas educativas da família, não porque assim deseja, mas porque a família parece não cumprir sua função. A família atual, para Chechia (2002), pode estar incorporando diferentes significados sobre a escola, os quais parecem indicar a possibilidade de um novo perfil para a relação família-escola.

Os significados históricos e socialmente produzidos nesta relação são subsídios apropriados na construção do universo escolar da criança. Contudo, é fundamental considerar que a cultura da família estabelece um sistema de hábitos instituídos e generalizados em relação à escola, e também é verdade que cada família, de acordo com seus conhecimentos e hábitos, gera diferentes hábitos e conhecimentos aos filhos e estes compartilham originalmente dos valores e atitudes dos pais, valores e atitudes que serão mais tarde substituídos pelos da escola ou com ela compartilhados.

De um modo geral, a família pode ser considerada uma instituição com um espaço pelo qual os filhos atingem as expectativas de papel, os valores e as atitudes sociais e educacionais, por meio das relações interpessoais com os pais. Dentro da família se estabelece uma rede de comportamentos, atitudes e valores, e isso permite tanto aos filhos como aos pais, formarem relações positivas ou negativas com a escola.

Dessa forma, a escola pode estabelecer uma relação também positiva ou negativa, conforme vivencia as experiências com a família de seus alunos, já que seguramente ela é a segunda instituição mais importante no que tange às relações sociais. Decorrente disso, a escola pode ainda formar conceitos positivos ou negativos da família, ou até mesmo prejudicar as atitudes desta por desconhecer que a família pode parecer igual na composição, mas distinta na ação com a escola. Esse aspecto pode gerar uma crença de que a família não respeita a educação escolar, o que não é fato generalizado, já que em muitas famílias existe o respeito pela escola.

Autores como Fraiman (1997) e Nogueira & Nogueira (2002) comentam que a crença de que a família não esteja cumprindo suas metas educacionais parece justificar a preocupação da escola em expandir serviços de bem-estar social. E, como observa Carvalho (2000), é importante chamar a atenção para o alcance da política escolar sobre a família, e especialmente sobre as mães, explicitando de que forma ela, a política, articula implicitamente escola e família como instâncias educativas.

Um dos pontos fundamentais da relação família-escola é a origem de uma "nova história social" da família, a qual revela uma nova concepção de infância e de educação, que colabora para o surgimento de uma nova família. Por exemplo, o filho, no contexto familiar atual, deixa de ser considerado um pequeno adulto, e passa a ser uma pessoa com novos atributos, com necessidade de brincar, ser amado e compreendido. Essas mudanças de significado na educação familiar também trazem mudanças no significado da educação escolar, uma vez que esta busca resposta para soluções de problemas não-vividos antigamente, de acordo com Ariès (1978); Lasch (1991), Dias (1992) e Cunha (1996).

Neste momento histórico atual da família, observa-se ainda que a mesma parece alegar despreparo e falta de informação para se envolver nos assuntos escolares. Por um lado, a escola persiste em buscar o envolvimento dos pais; por

outro, os pais, de maneira independente das intenções, manifestam, de acordo com suas experiências, formas próprias de lidar com os filhos e respectivas obrigações para com a escola. Na verdade, conforme Perez (2000), família e escola ainda parecem inquietas e perplexas diante dos problemas escolares. Como cita a autora, o modelo de parceria família-escola pressupõe a típica família de classe média, cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar. Porém, o fato mais grave é que este modelo de família já não é mais predominante.

Decorrente disso, podemos entender que a relação família-escola é um processo complexo e, de acordo com Lareau (1987) o modelo atual de família desenvolve de uma forma intensa a responsabilidade dos pais em relação aos filhos. Para a autora, “estes últimos funcionam como um espelho onde os pais vêem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade” (p.7). Dessa forma, se a família vem adentrando no espaço escolar, a escola também, por sua vez, se introduziu consideravelmente na zona de interação com a instituição familiar.

Por conseguinte, os pais assumem muitas responsabilidades em relação à vida escolar do filho. Ainda conforme Lareau (1987) os pais são responsáveis pelos sucessos e insucessos (escolares, profissionais) dos filhos, assumindo a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Descreve a autora que, para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando a elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar, o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tornando quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, a atividade profissional passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola.

Portanto, questionamos até que ponto as atitudes da família com a escola constituem uma parte central na relação família-escola atual? Chechia (2002) e Perez (2007) sugerem que elas estão intimamente ligadas com os valores subjacentes da época, pelos quais valorizam a escola mediante as experiências vividas. Recomendam as autoras que qualquer esforço para mudar a relação família-escola deve levar em conta os valores da família. Além disso, enfatizam uma relação direta

entre as atitudes desta e o comportamento que ela realmente adota em determinadas situações escolares.

Valores, atitudes e mudança de comportamento da família com a escola pertencem ao modelo atual de vida familiar. O que unifica essa nova relação é o modo que a família trata a vida escolar do filho. Além disso, como relatado anteriormente, tal relação atualmente está intimamente ligada à cultura social da época. Por exemplo, a cultura da família em geral e sua experiência, ensinaram-lhe as maneiras de se relacionar com a escola. Logo, as atitudes, valores e comportamentos familiares com a escola são adquiridos ou aprendidos na sociedade.

Então, o que na atualidade realmente define tal relação? Garcia e Souza (2004) definiram-na como uma união entre as duas instituições, em que ambas podem receber experiências, avaliar e atuar com base em informação claramente definidas tanto para a família, quanto para a escola. Desse modo, observamos que, na relação família-escola definida pelas autoras, não há interesse pela criança. E ainda relatam que as famílias precisam aprender a linguagem da escola, principalmente a burocrática. A escola precisa entender e aceitar a linguagem da família, na maioria das vezes inculta e rudimentar. Concluem que, no momento em que a família e a escola puderem se perceber e se aceitar, provavelmente, o relacionamento entre elas será bem-sucedido.

Pensando como uma construção histórica e social, a relação família-escola no Brasil se traduz, conforme Bertan (2005), na necessidade de se estabelecer as conexões de tais instituições com o contexto histórico, social, político, econômico e ideológico da realidade, porque as maiorias dos recursos humanos, atuantes na rede pública, não se conscientizaram da dimensão abrangente do social.

Ainda de acordo com o autor acima, atualmente se processam muitas discussões a respeito de uma gestão democrática da escola pública, da educação, da cidadania e das formas participativas no cotidiano escolar. Bertan (2005, p. 3) relata que “o espaço físico e político passou a ser considerado como local privilegiado para os encontros e os debates desse processo”. Contudo, explica o autor, “a escola ainda não abriu espaços necessários à participação da família, mesmo para aqueles que convivem diariamente no seu interior” (p.3). Conclui o autor que, de certa forma, parece que a escola busca empregar uma estrutura de exclusão do aluno e da família.

Quando os pais são chamados à escola, ou quando a buscam voluntariamente, às vezes, são tratados de modo orgulhoso ou com paternalismo, impedindo qualquer possibilidade reivindicatória considerada como algo natural.

Sendo assim, como podemos determinar o que é mais importante para a relação família-escola, se ao produzimos alguns sentidos para a família, estamos deixando de lado os da escola? Tais indagações causam-lhes, ao mesmo tempo, alívio e tensão, pois é essa a incógnita que permeia a educação escolar dos filhos. Dizemos que nos causa alívio, pelo fato de ser importante refletir e sentir aquilo que provavelmente a escola sente ao receber os pais, mesmo que não compreenda os pressupostos da família; tensão, pelo fato de olharmos a família como um analista que tenta desvendar seus comportamentos e interpretá-la sob um único ponto de vista.

Isso significa que a relação família-escola, na atualidade, deve pressupor um novo diálogo. Assim, não se pode mais pensar em uma instituição separada da outra, mas considerar que ambas são distintas em seus valores e atitudes.

Dando prosseguimento ao que estamos dizendo, de acordo com Garcia e Souza (2004), as famílias divergem umas das outras quanto a modelos educativos. As autoras narram que “os professores parecem esquecer-se disso quando culpam os pais e a desestruturação familiar pelo fracasso escolar da criança” (p.69). Entre os aspectos mais significativos para a escola está o fato de a mesma considerar a família burguesa o paradigma de família “bem-estruturada”. Entretanto, esse modelo está longe da realidade, principalmente na quase totalidade das famílias de crianças de escola pública.

Considerando ainda essa questão do conceito que a escola forma sobre a família, Chechia (2002) relata que a “família parece ser vista como uma instituição importante, mas complexa, por muitas escolas” (p.86). Como relata a autora, atualmente a escola vem julgando a família, por exemplo, pela falta de envolvimento, dentre outros aspectos, sem procurar entendê-la no seu contexto.

Outro aspecto importante relatado por Chechia (2002) é o fato de muitos professores acharem mais fácil culpar a família por aquilo que ela não faz, do que refletir sobre qual é a família do seu aluno, qual o contexto em que vivem os seus membros e como percebem a escola de seus filhos.

O que é preciso considerar, nessas observações é, se de fato poderíamos dizer se, no discurso da família, a mesma está ou não preocupada com a escola. Ela pode não estar produzindo o valor que a escola espera, mas, ao seu modo, a família considera a escola no âmbito das suas preocupações. A relação família-escola, segundo Perez (2007), tem em si uma carga avaliativa, conforme a atuação de ambas. Por exemplo, é comum observar-se o julgamento da escola sobre uma relação frágil, quando o aluno apresenta insucesso. Já não é tão comum esse julgamento com famílias de alunos com sucesso escolar. Portanto, podemos questionar, então, qual é a relação que a escola está desejando? As com família de sucesso escolar ou com todas as famílias de seus alunos?

Pensar sobre esse discurso da escola, não é restringir-se ao momento atual, mas levar em consideração todo o processo das relações da família com a escola, desde o início da educação brasileira até os tempos atuais. Perguntamos, então, qual a razão disso? Não se trata de discutirmos modelos, mas sim de conhecer se na educação brasileira é prevista em algum momento a relação família-escola, como regra ou lei.

Desse modo, pensamos ser importante rever alguns aspectos da educação brasileira, com o objetivo de conhecer o discurso da relação família-escola numa instância maior, que é a governamental. Pois, instaurar qualquer novo discurso, sem antes conhecer o lugar da família na educação brasileira, significa instaurar oposições e contradições aos discursos, tanto da família como da escola.

Há uma passagem quase que intransponível entre o que a família faz para a escola e o que a escola espera da família. É essa passagem que precisamos entender para conseguir pensar na relação família-escola, que tenha se não a perspectiva da possibilidade de uma mudança, pelo menos a consciência de sua função para ambas. Assim, para conhecermos melhor a situação da família atual na escola e o envolvimento dos pais, propomo-nos a fazer no próximo texto uma reflexão acerca da Educação Brasileira e o que prevêm as Leis de Diretrizes e Bases para a relação família-escola.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA E O ENVOLVIMENTO DOS PAIS COM A ESCOLA

Por que, nas últimas décadas, a discussão e o questionamento da relação família-escola e do próprio envolvimento dos pais com a instituição escolar veio a ser tema tão freqüente para educadores, pedagogos e psicólogos da educação? Talvez exista uma contradição de base entre o discurso escolar e o da família, implícita na existência de uma norma da educação escolar brasileira.

Segundo os princípios da educação brasileira e das Leis de Diretrizes e Bases, nenhuma lei tem razão de ser com base em critérios para envolvimento dos pais com a escola. A única brecha deixada para o envolvimento é aquela que se baseia na LDB de 1996, que discutiremos neste texto. Portanto, propomo-nos a seguir, discutir a posição da relação família-escola regulamentada na educação escolar brasileira.

2.1 A Educação e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Educação brasileira normatizada tem seu marco inicial com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada no Brasil em 15 de outubro de 1827. Nesse dia, é promulgada a primeira lei geral de ensino no Brasil independente. Nessa época, se a lei tivesse sido viabilizada de fato, teria dado origem a um sistema nacional de instituição pública. Entretanto, como relata Saviani (2002), isso não aconteceu.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tem como objetivo regularizar o Sistema de Educação Brasileiro, com base nos princípios presentes na Constituição. A Revolução Constitucionalista de 1932, inspirada na Constituição Alemã, cria um ambiente propício para que o Sistema de educação Brasileiro seja

citado, pela primeira vez, com propriedade na Constituição de 1934 e esta substitui a Constituição de 1981, já obsoleta, devido ao dinamismo e à evolução da política brasileira (SAVIANI, 1997).

De acordo com Ranieri (2000), a Constituição de 1934 estabelece uma nova fase da história constitucional brasileira, já que apresenta mecanismos que organizam a educação nacional, e estabelece a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional. É dedicado um título à família, à educação e à cultura. A educação é definida como direito de todos, correspondendo ao dever da família e dos poderes públicos, voltada para a consecução de valores de ordem moral e econômica. Já na Constituição de 1937, a educação é vinculada aos valores cívicos e econômicos, não se registrando preocupação com o ensino público. A Constituição de 1946 retoma os princípios das Constituições de 1891 e 1934, ou seja, a educação volta a ser definida como direito de todos, prevalecendo a idéia de educação pública.

Na Constituição de 1967, mantém-se a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados; porém, conforme Ranieri (2000) percebem-se retrocessos no enfoque de matérias relevantes, como, por exemplo, o fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito, por bolsas de estudo. A Constituição de 1969 não altera o modelo educacional de 1967. E, por fim, na Constituição Federal de 1988, é promulgada a atual LDB, Lei nº. 9394/96, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Fundamentada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 traz inovações com relação às leis anteriores como, por exemplo, a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Para Saviani (2002), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deveriam ter sido geradas dentro das Constituições; no entanto, a primeira LDB, Lei nº. 4024/61 é promulgada em 20 de dezembro de 1961, sem alguma preocupação com o ensino básico. A mesma regulamentava a concessão de bolsas, a aplicação de recursos no desenvolvimento do sistema público, bem como a iniciativa privada, através de subvenções financeiras. Nessa primeira lei, não existe preocupação alguma com o envolvimento dos pais na escola. Segundo Saviani (2002), a Lei nº.

4024/61 era uma lei inócua, tal qual é a Lei no. 9394/96, atualmente em vigor. Mas vale assinalar que, antes da lei atual, não havia no Brasil nada que regulamentasse a Educação.

Em 1971, durante o regime militar, foi publicada a LDB Lei nº. 5692/71 considerada uma versão da primeira LDB. A Lei nº. 5692/71, a qual surge sob a égide do militarismo, é conhecida como a "LDB dos militares". Essa Lei fixava Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º Graus e trazia alterações, para conter os aspectos liberais, presentes na lei anterior. Baseada no tecnicismo americano estabelecia um ensino tecnicista, para atender ao regime voltado para a ideologia do "Nacionalismo Desenvolvimentista". Foi uma lei marcada por muitos massacres pedagógicos, como o "avanço progressivo", entre outras estratégias de contenção dos movimentos contra a ditadura militar, dentro do ambiente escolar. Era uma LDB centralizadora e que também não trazia atribuição alguma para o envolvimento dos pais na escola. Tal lei permaneceu em vigor até 1996 quando ocorreu a aprovação da nova LDB, de acordo com Saviani (2002).

Com o fim do regime militar, e o modelo econômico já em processo de transformação, surge a Constituição de 1988 e dela decorre a necessidade de se discutir os rumos da educação no país. Desta vez, a lei surge após um grande debate da sociedade. Então, em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a nova LDB no. 9394/96. Esta lei traz uma referência aos pais no Título III "Do Direito à Educação e do Dever de Educar", Artigo 5º. o qual especifica "o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupos de cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo". § 1º "Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:" Parágrafo 1, Inciso III: "*zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola*" (Presidência da República-Subchefia para Assuntos Jurídicos - LDB 9394/96 - MEC). Mesmo com essa referência, a lei não conduz a envolvimento algum obrigatório dos pais com a escola.

É compreensível que, dada a cultura tradicional e a falta de clareza existentes sobre a obrigatoriedade do envolvimento dos pais com a escola, ou uma "possível"

relação família-escola, como muitas vezes é chamado, haja famílias que se vêem na impossibilidade de interagirem com a educação escolar dos filhos.

Em outros termos, é preciso construir uma cultura relativa à obrigatoriedade, cultura com base em valores calcados na dignidade do educando, na importância do dever do Estado, na busca da autonomia da educação escolar e na afirmação de uma família participante da vida escolar dos filhos.

Então, já que nem o Estado nem a LDB prevêem uma efetiva participação dos pais com a escola, quem assume esse discurso de obrigatoriedade dessa participação é somente a escola. Conforme Chechia (2002), o profundo mal-estar que a escola e muitos educadores manifestam, de vez em quando, de forma mais ou menos tímida e disfarçada, com relação ao envolvimento dos pais é, na realidade, dirigida principalmente contra a família de alunos com insucesso escolar.

Se for verdade que o envolvimento dos pais com a escola pode evitar o insucesso escolar, como explicar o sucesso escolar de alunos que, muitas vezes, não são favorecidos pelo envolvimento dos seus pais com a escola? Para Chechia (2002), isso pode ocorrer em famílias que estabelecem um conhecimento e um significado de escola para a criança e a mesma percebe que esses são verdadeiros. Porém, é necessário que a escola possa compartilhar esse significado e esse conhecimento. Também é importante, muitas vezes, a escola conhecer e aceitar que algumas famílias não dispõem de uma tradição de envolvimento com a instituição escolar, mas, a seu modo, ela acompanha o desenvolvimento escolar do seu filho.

Para concluir, voltamos à idéia inicial sobre a educação escolar brasileira. Para Cury (2006), parece óbvio que a definição da relação família-escola para a LDB de 1996 não prevê sua obrigatoriedade e, em decorrência disso, a família pode não cumprir seu papel, e a escola pode chamar os pais, sem sucesso. Uma perspectiva mais crítica, dada pelo autor, liga-se à falta de investimento cultural e de estratégias de envolvimento dos pais na educação escolar.

O autor explica, por exemplo, que enquanto em outras culturas e centros importantes de educação desenvolvem-se milhares de dados e de informações através de toda uma série de novas tecnologias e estratégias de envolvimento dos pais, a educação brasileira tradicional vem perdendo lentamente o espaço de sua posição antes exclusiva; e nesse processo, torna-se aos poucos um objeto de reflexão.

Quando refletimos sobre o envolvimento dos pais na visão da educação brasileira, devemos pensar que os pais, sejam eles participativos ou não, são necessariamente membros de um grupo cultural e de classes sociais. Dessa forma, eles compartilham atitudes, crenças, hipóteses sobre a escola, sua natureza, suas funções e os valores que a ela estão associados, da mesma forma que a escola compartilha atitudes, crenças, hipóteses sobre a família. Se partirmos de uma perspectiva desse tipo, podemos perceber que ambas as instituições estão envolvidas num processo de conflito recíproco. Desse modo, na próxima seção, vamos expor um levantamento da literatura científica, com o objetivo de identificar como se estabelece o envolvimento dos pais na visão da educação brasileira.

2.2 O Envolvimento dos Pais na Visão da Educação Brasileira

Parece que as LDB(s), embora tenham ampliado suas propostas em cada nova edição, não geraram, até o momento, idéias que fundamentassem o envolvimento dos pais na escola. Nota-se que o envolvimento é uma preocupação apenas da escola e não da Legislação Educacional Brasileira. O que a literatura, em um primeiro momento, traz acerca da família, ou dos pais na escola, se estabelece entre as décadas de 50 e 70, e é o que a escola chama de Caixa-Escolar. O Caixa-Escolar era constituído de uma ajuda em dinheiro que os pais faziam para a escola, para a compra de material escolar para crianças carentes, como explica Martins (2000).

Outra constatação do envolvimento dos pais, encontrada na literatura sobre a Educação Brasileira, é a Associação de Pais e Mestres (APM). A APM é a oportunidade que a comunidade tem de participar ativamente da rotina escolar de seus filhos. A mesma é regulamentada pelo Decreto Estadual 12983/78 que estabelece o estatuto padrão das Associações de Pais e Mestres, modificada pelo Decreto Estadual 48408/04, que altera e acrescenta dispositivos ao estatuto. A APM é composta por um conselho deliberativo, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal; a equipe é composta por pais, professores, funcionários e alunos. O seu objetivo central é tratar de assuntos administrativos e financeiros da escola, segundo Neto et al (2004).

Ainda sobre o envolvimento dos pais com a escola, encontra-se atualmente em vigor um programa denominado Bolsa-Escola. Teve origem em 1995, como iniciativa do Governador do Distrito Federal eleito, Cristovan Buarque. Na época, o programa beneficiou 50.676 crianças de um total de 25.680 famílias de baixa renda, oferecendo-lhes mensalmente uma bolsa no valor de um salário mínimo.

Por seu caráter inovador, essa iniciativa conquistou reconhecimento nacional. Com isso, tornou-se, em maio de 2002, um programa federal, denominado Bolsa Escola Federal, no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas não previa o envolvimento dos pais com a escola. Contudo, em julho de 2004, o programa foi incluído no programa social único, que dá à família outros benefícios, vindo a descaracterizar o programa Bolsa-Escola.

Observamos ainda outra forma de envolvimento dos pais na educação brasileira: Dessa vez diz respeito ao “Dia Nacional da Família na Escola”. De acordo com Neto et al (2004) a proposta surgiu após a divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), que mostraram melhorias nas notas, e diminuição da evasão escolar de alunos, cujos pais acompanhavam seu desenvolvimento nas aulas. Esse evento era promovido pelo Ministério da Educação, realizado duas vezes ao ano e tinha como objetivo sensibilizar a sociedade, pais, professores e diretores, para a importância da integração, e do acompanhamento dos pais e familiares nas atividades pedagógicas e socioeducativas desenvolvidas pela escola de seus filhos. O primeiro Dia Nacional da Família na Escola ocorreu em 24 de abril de 2001. O evento aconteceu em todas as escolas brasileiras e cada uma delas definia sua programação, de acordo com as possibilidades de diretores, professores, pais e alunos, e, também, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) distribuiu cartilhas com sugestões de atividades. O Dia Nacional da Família, embora tenha tido grande repercussão na mídia nacional, já no aspecto educacional, não evidenciou destaque e acabou sendo esquecido e abandonado. Sem o determinismo educacional que poderia caracterizar uma implementação de estratégia para o envolvimento da família na escola, como uma prática pedagógica inovadora, a família e a escola continuaram marcadas pela ausência de programas educacionais.

Neste levantamento da literatura, observou-se que a Educação Brasileira ainda não apresenta programas de envolvimento dos pais e também nenhum aspecto

de fortalecimento de ordem governamental. Portanto, para uma melhor compreensão sobre a importância do envolvimento dos pais nos assuntos escolares, a próxima seção é dedicada à discussão da literatura voltada para esse tema, avaliando a contribuição dos pais.

3 O ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLA

Nesta seção, serão apresentados estudos divididos em três grandes aspectos. No primeiro, abordaremos a perspectiva conceitual sobre envolvimento dos pais com a escola, O segundo é mais amplo; nele encontram-se estudos nos quais se revela a importância dos pais para a escola. O ponto que esses estudos desejam fixar é que a família, pode se envolver com a escola, desde que esteja preparada para atender aos objetivos desta. E por fim, o terceiro aspecto é mais específico: apresenta a influência, da presença ou ausência dos pais no desempenho escolar.

3.1 Perspectiva Conceitual sobre o Envolvimento dos Pais na Escola

Em se tratando de analisar o envolvimento dos pais com a escola, de modo específico, é importante iniciarmos o seu conhecimento a partir da palavra. Pois bem, *envolvimento* deriva do verbo latino infinitivo *involvere* que significa incluir como circunstância, condição ou conseqüência, abranger ou conter, de acordo com o dicionário Aurélio (2003). Dessa forma, podemos entender que *envolvimento* parece significar uma relação social, na qual se desenvolvem processos e práticas de aproximações.

Já o *envolvimento* de pais com a escola é reconhecido como um processo de muitas dimensões. Então, é importante entender como esse envolvimento está definido. Além disso, é importante entendermos que aspectos de envolvimento de pais têm o maior impacto no desempenho escolar e se o impacto está consistente perante o insucesso escolar. De acordo com Sheldon (2003), o envolvimento dos pais com a escola provoca um impacto no crescimento e no desenvolvimento escolar da criança. Porém, observamos que há muitos estudos debatendo se o envolvimento dos

pais está sendo benéfico para o desempenho acadêmico, relativo ao sucesso e insucesso escolar.

Ainda, investigadores definiram envolvimento de pai diferente ou tão amplamente que é difícil entender como avaliar isso concretamente. Especificamente no caso do envolvimento dos pais com a escola, observamos que este pode assumir várias concepções, ou tipos. Por exemplo, conforme Sheldon (2003), um grupo de investigadores definiu esse envolvimento como participação de pais em atividades educacionais na escola e em casa.

Já Epstein (1998) sugeriu o envolvimento multidimensional dos pais com a escola, o qual está baseado em uma teoria de sobrepor esferas de influência, que focaliza a inter-relação do contexto da família, comunidade, escola, e grupos semelhantes, e como afeta o aluno no desempenho acadêmico. Escola, família e sociedade incluem práticas iniciadas por pais, pedagogos, ou outros agentes da comunidade. Tais práticas podem ocorrer na escola, em casa, ou na comunidade e refletem seis tipos diferentes de envolvimento familiar.

Epstein (1998) classifica o envolvimento dos pais da seguinte forma: *tipo I* - refere-se às obrigações básicas dos pais para com a saúde do filho, segurança, prevenção e pela atenção positiva em casa, oferecendo condições de apoio educativo; *tipo II* - refere-se às obrigações básicas da escola para se comunicar com familiares com relação à escola, programas, e vida escolar do aluno, por exemplo, como as comunicações através de memorandos, notas, cartas, relatório, e palestras com os pais; *tipo III* - refere-se aos pais, na participação voluntária na escola, por exemplo, como auxiliar professores, administradores, bem como na participação nas atividades escolares e eventos, tais como, esportes e outros; *tipo IV* - refere-se ao envolvimento dos pais na aprendizagem do aluno, atender aos pedidos de ajuda dos professores, por exemplo, nas atividades de casa; *tipo V* - refere-se à participação dos pais no processo de decisão das atividades na escola, tais como a participação em conselhos consultivos, distritais, estaduais ou em comissões de ordem educacional; *tipo VI* - refere-se à escola e aos pais nas colaborações com outras comunidades, por exemplo, serviços pedagógicos e psicopedagógicos que aumentem as oportunidades de aprendizagem das crianças.

Constatamos também que vários indicadores na literatura apontam que a perspectiva teórica de Epstein (1998), de sobreposição de esferas de influência, não reside apenas na identificação dos diferentes tipos de envolvimento dos pais, mas também no reconhecimento de que o envolvimento dos pais na educação dos filhos e na relação família-escola não é estático, mas é um fenômeno complexo que parece ser influenciado por características particulares dos pais, alunos e escola, tais como idade dos alunos e grau, origem social e experiências das famílias, e da escola.

Todavia, de acordo com Catsambis e Garland (1997), esta perspectiva aponta para a importância de ampliar os conhecimentos existentes de como o envolvimento familiar e o desempenho acadêmico podem mudar, a partir dos fatores que influenciam quaisquer alterações observadas e dos seus efeitos sobre os progressos do aluno.

Por que os pais deveriam ser envolvidos nas atividades da escola e na vida escolar de seus filhos? Há evidência sobre os benefícios que tal envolvimento acarreta quando os pais estão comprometidos com a educação dos filhos e com as atividades dos mesmos. Fan e Chen (2001) revisaram 25 estudos e estes, focalizaram a relação entre envolvimento de pais e desempenho acadêmico. Os autores revelam que o envolvimento dos pais pode melhorar o desempenho acadêmico dos filhos, porém há de se considerar os aspectos do desenvolvimento do filho e da organização escolar.

Ainda ressaltando conceitos de envolvimento, encontramos, na análise de Adelman (1994), o envolvimento dos pais definido a partir de estratégias que auxiliam não somente os pais e alunos, como também o sistema educacional. Essas estratégias procuram evidenciar práticas cotidianas de envolvimento dos pais, cuja preocupação é aproximar cada vez mais os pais da instituição escolar. O autor descreve o envolvimento em sete estratégias: os pais devem auxiliar no desempenho das obrigações básicas que competem ao aluno; a escola deve auxiliar pais a atenderem às suas próprias necessidades básicas; a escola deve comunicar os pais sobre questões essenciais para o aluno; os pais devem tomar decisões essenciais que digam respeito ao aluno; prestar suporte ao aprendizado básico e desenvolvimento do aluno em casa; solucionar problemas e prestar apoio às necessidades especiais do aluno, em casa e na escola; trabalhar pela melhoria da sala de aula e da escola.

Verificamos ainda, na revisão conceitual, que o envolvimento dos pais na escola, para Schargel (2002), demanda uma parceria. Descreve o autor que “as parcerias bem-sucedidas vêem o aproveitamento do estudante como uma responsabilidade compartilhada, e todos os participantes, pais, administradores, professores e líderes comunitários desempenham importantes papéis no suporte ao aprendizado das crianças” (SCHARGEL, 2002 p.02). Cabe lembrar, conforme o autor, que muitas escolas e professores não apresentam melhorias expressivas em termos de auxílio às famílias. Em geral, as escolas não possuem conhecimento suficiente dos problemas enfrentados pelos pais e também da importância de lhes apresentar subsídios para construir o tipo de relacionamento que envolva os pais como verdadeiros e ativos parceiros, desde cedo, na educação de seus filhos.

No processo de *envolvimento*, Silva (2003) identifica, na participação dos pais, formas de engajamento e parcerias que beneficiam tanto a família quanto a escola. Porém, observa o autor que, nas associações, o *envolvimento* dos pais parece estar relacionado às classes sociais, nas quais a classe média e alta controlam uma parte significativa das associações de pais e utilizam, em alguns casos, o poder de participação na tomada de decisões a favor dos próprios filhos. De certa forma, nessa parceria, os pais auxiliam a moldar a organização e as práticas escolares, favorecendo a reprodução das desigualdades escolares, e dos padrões culturais dominantes. Portanto, “o *envolvimento* dos pais nas políticas educativas de tomadas de decisões parece atuar sutilmente nos interesses particulares, e contra as finalidades das políticas públicas”, de acordo com Faria (2007, p. 89).

Por esse motivo, conforme o autor acima citado, é que certas práticas de *envolvimento* podem trazer certo prejuízo social e educacional, quando não se tem o cuidado de atender a todos os pais, principalmente os de alunos de baixo rendimento e de classes desfavorecidas, pois o *envolvimento e as parcerias* podem acentuar as desigualdades, em vez de promoverem o sucesso educativo de todos. Conclui o autor que o envolvimento dos pais nas escolas não deve ser considerado uma panacéia e nem como um instrumento de promoção do sucesso educativo para todos, pois, se não for bem-estruturado e implementado, pode produzir maus efeitos, principalmente se não tiver a preocupação em atender às necessidades educativas dos alunos de mais baixos rendimentos.

Concluimos a perspectiva conceitual sobre o *envolvimento dos pais* considerando que o mesmo abrange elementos de grande reflexão com relação à sua estruturação e implementação, para que o mesmo atinja as finalidades que lhes são atribuídas. Entre esses elementos, contam-se, necessariamente, a relação família-escola, a qual gera muitas dificuldades e pode ser tema de uma grande discussão. Porém, essas dificuldades não impedem o reconhecimento dos benefícios que os bons programas de envolvimento dos pais possam suscitar.

Verificamos ainda, através dos conceitos, que para o *envolvimento dos pais* ser eficaz, é necessário que as escolas se reorganizem para atender às necessidades de todas as famílias, inclusive às de cultura escolar menos favorecida e de filhos com baixo rendimento. Portanto, se isso ocorrer, é possível potencializar os benefícios do envolvimento dos pais. Contudo, se os programas de envolvimento pleitearem somente o envolvimento dos pais nos processos decisórios com relação à organização administrativa, é difícil impedir que os efeitos insatisfatórios se manifestem. Considerando essas reflexões é que optamos por apresentar, na próxima subseção, estudos que revelam a eficácia e a importância do envolvimento dos pais nos assuntos escolares.

3.2 O Envolvimento dos Pais na Escola: uma cultura de participação

Partindo da possibilidade do envolvimento dos pais com a escola, Schargel (2002) faz uma importante observação com relação ao apoio da escola para o envolvimento, descrevendo estratégias que possibilitam o desenvolvimento de uma cultura de envolvimento com a aproximação dos pais, tais como: *superação de barreiras* - o treinamento da convivência com a diversidade propicia também um ambiente de acolhimento aos diferentes níveis de competência e estilos de aprendizagem dos alunos; *respeito aos perfis educacionais dos membros da família*, em geral, os pais e responsáveis sentem-se distantes da escola por causa das próprias experiências negativas; *incentivo à participação ativa com flexibilidade de horário*, as escolas podem incentivar a participação dos pais, investigando quando podem participar de reuniões, em vez de somente divulgar os horários que convêm à escola; *visitas domiciliares às famílias e aumento e ampliação da comunicação com o uso*

da tecnologia, as escolas que preenchem a lacuna digital de forma criativa têm condições de prestar maior apoio às famílias.

Torna-se assim importante oferecer um serviço por meio do qual as famílias possam ter fácil acesso à escola. Algumas pessoas não sabem ler, daí a importância da comunicação por áudio e vídeo; *desenvolvimento de sólida base Lar-Escola-Comunidade*. Conclui o autor que é necessário para o desenvolvimento de uma cultura de envolvimento abranger, além dos pais e das famílias, também as comunidades, a partir de projetos de aprendizado de serviço.

O envolvimento dos pais com a escola não é um ritual que se reserva apenas para tratar de assuntos escolares relacionados ao desempenho acadêmico, nas reuniões de pais. Ele vai além e, de acordo com Hughes (1999), é um modo de participação que inclui vários elementos acerca dos assuntos da escola, os quais permitem desenvolver uma cultura de participação que deve ser vista como um processo permanente de equilíbrio da relação família-escola. Comenta o autor que, quanto mais cedo os pais se envolverem com a escola e com processo educativo do filho, o seu efeito parece ser mais poderoso. Para o autor, o apoio e a participação dos pais são as formas mais importantes para melhorar a escola e o desempenho escolar do filho. Conforme os dados da pesquisa de Hughes (1999), o envolvimento dos pais melhora a frequência às aulas, a motivação da aprendizagem, a auto-estima e diminui a agressividade do filho. Quanto mais os pais participarem nos assuntos escolares, de uma forma sustentada, em todos os níveis, tais como: administração, tomada de decisões e de supervisões de atividades, levantamento de fundos e assessoramento às tarefas escolares, melhor será o desempenho e adaptação escolar do filho.

O estudo a ser apresentado a seguir, revela o envolvimento dos pais como uma das bases principais da relação família-escola. Fraiman (1997) fez uma revisão da literatura nacional e estrangeira, a qual demonstra os benefícios do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Na análise das pesquisas, o estudo apresenta reflexões acerca das possíveis causas que conduzem os pais ao distanciamento da escola. Também apresenta possíveis caminhos a serem trilhados pelos pais e pelas escolas, interessadas no pelo envolvimento dos pais.

O estudo aponta que é preciso que os pais se apropriem, se responsabilizem e se conscientizem do compromisso que têm com a escola. Entretanto, revela que há necessidade do desenvolvimento de um trabalho de conscientização, junto aos profissionais da escola, a respeito da importância do envolvimento dos pais, com o objetivo de promover a integração escola-comunidade-família. Também sugere programas de valorização do envolvimento dos pais e valorização da escola.

Ainda na perspectiva do envolvimento, Carvalho (1997) realizou um estudo sobre a família como objeto de política educacional, no modelo americano. A análise teórica mostra que a família, sendo tratada como objeto de política educacional, nos Estados Unidos, através da chamada política formal do envolvimento dos pais, se traduz no envolvimento com o dever de casa, como estratégia de promoção para se obter o sucesso escolar. A autora comenta que isto está ocorrendo no Brasil, dentro da tendência atual à descentralização da gestão educacional. Ainda, revela que, no caso da escola pública brasileira, reconhece-se que os baixos níveis de escolaridade e de renda da maioria da nossa população são aspectos que tornam difícil o envolvimento dos pais.

Contudo, na falta de uma perspectiva crítica sobre o funcionamento e a função da escola, a mesma acaba atribuindo o fracasso escolar dos alunos ao desinteresse dos pais. Também afirma que questões de eficácia de políticas educacionais que contam com a família são, portanto, pertinentes e oportunas, sobretudo quando se investe em programas de envolvimento dos pais.

Já, a partir da análise de outro estudo, é possível perceber que a escola brasileira ainda caminha a passos lentos para a concretização de fato de programas que visem ao envolvimento dos pais. Perez (2000) realizou um estudo com dois professores, dez famílias com seus respectivos filhos, estes matriculados na 3^a série do ensino fundamental de uma escola pública.

O objetivo foi investigar o processo educativo no universo da família de baixa renda e da escola, a partir de representações sociais presentes no discurso dos participantes. A metodologia utilizada foi observação participante, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. O Estudo revela que os pais percebem a escola como instituição social que contribui mais na educação dos filhos do que a própria família. Entretanto, esses pais não demonstram envolvimento com a escola,

alegam despreparo e falta de informação para participarem das atividades escolares, limitam-se, às vezes, à regularização da matrícula e raramente questionam a escola do filho. O estudo mostra, ainda, que as reuniões de pais constituem o único espaço formal de envolvimento entre pais e professores, porém mostram-se como um encontro em que os pais se limitam a ouvir e raramente têm espaço para expor suas opiniões.

Ao contrário do estudo acima, a preocupação de Mapp (2002) foi investigar o envolvimento de pais, independentemente de classe econômica. Dessa forma, desenvolveu um estudo para investigar os fatores que conduzem a relações mais satisfatórias entre família-escola. O estudo foi realizado com dezoito pais de uma escola pública norte-americana de região urbana e, para tal, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e observação participante. A observação participante ocorreu num período de 24 meses, durante reuniões quinzenais de participação dos pais para assuntos escolares. Os resultados demonstram que pais, independentemente de etnicidade ou classe econômica, estão interessados na educação escolar dos filhos.

Nota-se que algumas pesquisas sobre envolvimento de pais na escola, tendem a caracterizar os mesmos, como indivíduos relativamente isolados de seus filhos e de seus professores. Reforçando a importância direta do envolvimento dos pais, destaca-se ainda o estudo de Sheldon (2002) que reconheceu que os pais são atores sociais e mantêm redes sociais que podem afetar o papel que eles têm na educação dos filhos. Neste estudo foram investigadas 195 mães de alunos de séries iniciais de duas escolas norte-americanas (urbana e suburbana) com entrevistas semi-estruturadas, para analisar o grau nos quais as redes sociais dos pais predizem envolvimento das mães em casa e na escola.

O estudo revelou redes diferentes com tipos diferentes de mães e de envolvimento. A pesquisa realça a importância de examinar e/ou criar programas de envolvimento que privilegiem convicções individuais, ou seja, não se pode desprezar a convicção singular de cada família no modo de se envolver com a escola. Isso pode funcionar como um recurso valioso no desempenho escolar dos filhos, bem como recurso de melhoria na interação família-escola.

Embora os pais estejam frequentemente muito ocupados com trabalho e responsabilidades familiares, há muitas coisas que eles podem fazer para ajudar as

crianças de idade escolar a aprender. No estudo de Mayer e Kreider (2000), são apresentadas sugestões de envolvimento dos pais em quatro áreas. Na primeira, os pais podem usar bem o tempo dos filhos, como organizar horários, fazendo coisas imediatamente, para rotinas diárias, por exemplo, um tempo para aprender junto com os filhos, e achar outros para ajudar. A segunda explica que os pais podem equilibrar horários de trabalho e família fazendo algumas coisas de escola no começo do dia, por exemplo, dialogando no café da manhã, no almoço e no jantar e fazendo coisas diferentes no fim de semana. A terceira já relata que os pais podem ficar envolvidos com a escola dos filhos, por exemplo, fazendo coisas pequenas que se ajustaram naquela escola, usando recursos oferecidos por ela, e pedindo ajuda para ela. E, por fim na quarta, os pais podem pensar no que é certo para eles e usarem recursos disponíveis, se eles precisarem de ajuda, como um centro de recurso familiar ou programas de educação para pais.

Na suposição de que os alunos têm mais êxito se os pais participam na escola e encorajam a educação, Quigley (2000) apresenta um estudo muito interessante para o envolvimento dos pais, pois tal pesquisa focaliza o envolvimento entre pais e professores, os quais podem trabalhar juntos para contribuir para o progresso acadêmico dos alunos. Primeiramente, explica que a escola deve não só desenvolver um programa de treinamento, por exemplo, em forma de seminários, para aumentar o envolvimento dos pais, como também instalar sistemas de comunicação *on-line* ou escrita, para aumentar e melhorar a comunicação entre os pais e professores, especialmente com respeito a assuntos de lição de casa.

O estudo de Quigley (2000) provou que o envolvimento dos pais com a instituição escolar causou um “impacto”, uma reação positiva com relação ao comportamento do aluno em sala de aula, lição de casa, e desempenho na comunicação dos pais e professores e nas interações das crianças com os pais, relativas à aprendizagem. Os resultados mostram que, quando os pais, os professores e os alunos estão ativamente envolvidos no processo de transição, as percepções e expectativas tornam-se diferentes em relação ao que é relevante no processo escolar. Os resultados também indicaram mudanças positivas nos professores e pais, pois estes passaram a educar com mais responsabilidade. Por fim, a autora concluiu que

os pais que receberam treinamento, envolveram-se mais com a escola, em relação aos pais que não foram treinados.

Sabemos que a participação dos pais e seu envolvimento com a escola podem beneficiar muitas circunstâncias da vida acadêmica do filho. Notando que a mudança de séries escolares pode ser um desafio, o qual algumas crianças enfrentam, o estudo de Dockett e Perry (2005) examinou as percepções de pais australianos, professores, e crianças em várias fases de frequência escolar, considerando o envolvimento dos pais com a escola. Os dados foram coletados por meio de questionários, oferecidos a professores e pais e, entrevistas de grupo focal com os alunos.

Os resultados indicaram que a preocupação principal para os pais e professores era o ajuste social e individual. Os pais mencionaram assuntos relacionados ao ambiente educacional, mais frequentemente que os professores, também citaram preocupações familiares, regras, e desenvolvimento físico, já os professores mencionaram assuntos relacionados mais frequentemente com habilidades sociais e demonstração de conhecimento. As crianças eram, na sua maioria, interessadas em aprender regras escolares, e com os sentimentos relacionados ao aprender. Quase todas as crianças demonstraram em sentimento positivo em relação às próprias experiências escolares iniciais, e descreveram essas experiências de modo muito particular. Os resultados apontam que os pais, professores e crianças sejam todos ativamente envolvidos no processo de transição, e têm percepções e expectativas diferentes sobre o que é importante.

Ao ingressar na escola, a criança ainda enfrenta mais um desafio que é a lição de casa. Para Carvalho (2004, p. 103), “como nó da parceria família-escola, o dever de casa, portanto, é fundamentalmente uma questão política. Se fosse valorizado ou tivesse condições de ser implementado igualmente por todas as famílias, não necessitaria de regulação formal”.

Pois bem, notando que a lição de casa provê uma oportunidade para as famílias e escolas trabalharem para ajudar os alunos a obterem êxito na escola, Amundson (2005), desenvolve um estudo projetado para pais, que têm por objetivo instituir um manual de sugestões, de como os pais devem usar a lição de casa para se tornarem mais envolvidos com a educação. O estudo discute razões da importância da lição de casa. Enquanto inclui ajuda aos estudantes a aprenderem melhor e mais

rapidamente, informa às crianças as altas expectativas da escola e ajuda os alunos a desenvolverem autodisciplina e responsabilidade. Esse estudo também traz estratégias para os pais apoiarem a lição de casa, como, por exemplo, fazer a lição de casa ser uma prioridade; apoiar a obrigatoriedade da escola com relação à lição de casa; ajudar a criança a fixar o conteúdo, estudando num tempo à parte da lição; trabalhar com a criança para que a mesma escolha seu ritmo de estudo; elimine distrações; ajudar a criança a manter e localizar as tarefas de cada dia; conferir a lição de casa depois de terminada; ajudar a sua criança, ou o filho a desenvolver um plano de estudo; ensinar a criança a fazer perguntas enquanto estuda; observar e ter certeza de que a criança entende as tarefas; ajudar a criança na administração do tempo; aprender como a criança aprende; ajudar a criança a visualizar sucesso; enfatizar a importância de trabalho duro; ajudar a criança a estudar para testes; dar elogio honesto. Finalmente, o estudo discute o que os pais podem fazer se a criança está tendo problemas, quando eles já não entendem a lição de casa, e quando a lição de casa envolve um computador, e os pais não possuem.

O levantamento bibliográfico acima procurou identificar o envolvimento dos pais como contribuição favorável ao desenvolvimento dos filhos em relação à educação escolar. No próximo, serão apresentados estudos que tratam da importância e influência do envolvimento dos pais no desempenho escolar dos filhos.

3.3 O Envolvimento dos Pais na Escola: importância para o desempenho Escolar

Nesta seção, refletiremos sobre a importância e influência do envolvimento dos pais na escola para o desempenho escolar do filho. Nosso objetivo principal aqui será verificar se há uma relação entre o envolvimento dos pais na escola e a melhoria do desempenho escolar do filho. Catsambis e Garland (1997), Fan e Chen (2001) e Jeynes (2003) documentam nos seus estudos de meta-análise a importância dos pais para o desempenho escolar dos filhos, em especial ao sucesso das crianças na escola. Grande parte dessa discussão trata da questão sobre qual a influência que os resultados do envolvimento dos pais pode trazer para a melhoria do desempenho escolar da criança.

A evidência para envolvimento dos pais como um mecanismo para melhorar o desempenho acadêmico parece que geralmente é aceita pelos estudiosos, porém difícil de avaliar. Todavia, observamos que os benefícios do envolvimento dos pais com a escola se estendem além do desempenho escolar e da realização educacional. O estudo de Feinstein e Symons (1999) revela que crianças cujos pais são envolvidos com a escola, têm seu desempenho escolar e seu desenvolvimento emocional melhorados, incluindo maior satisfação de vida e autocontrole, maior ajuste social, maior saúde mental, relações mais encorajadoras, maior competência social, relações semelhantes mais positivas, mais tolerância e comportamentos menos delinquentes. Concluem os autores que é então importante que os pais estejam atentos para a contribuição significativa que eles podem trazer às suas crianças, pois os filhos podem aprender através de um ambiente familiar estimulante.

Dentro dessa perspectiva, Allen e Fraser (2002) estudaram o envolvimento dos pais, considerando-o como um modo de aumentar a produtividade criativa dos alunos. Esse estudo revela que, em muitos países, as escolas estão aumentando a prioridade do envolvimento dos pais, mudando regras de entrosamento, treinando métodos para os pais se envolverem, no intuito de melhorar a produtividade dos alunos. A análise desse estudo oferece uma reflexão sobre a capacidade dos pais e da escola organizarem suas práticas educativas, para a fim de proporcionar uma vida escolar mais satisfatória para os alunos. Os autores comentam ainda que, através do envolvimento dos pais, a escola pode ter a opção de atuar junto a eles numa grande parceria, sustentada por ações mais centralizadas no âmbito político e educacional.

Já Lee e Beatty (2002) fizeram uma revisão de importantes estudos sobre o envolvimento dos pais, tais como os de Shumow (1998); Epstein (1998); Junerson (1999); Ladd (2000); Markus e Kramer (2001) e Stake (2001) e concluíram que o envolvimento dos pais na escola é um fator responsável pelo aumento considerável das possibilidades de sucesso na vida escolar dos filhos. O estudo revela que todos os autores concordam que, quando o envolvimento é efetivo, passa a ser um dos fatores centrais da melhoria do rendimento e andamento escolar, mas também a valorização da escola pelos alunos é bastante evidenciada.

Um problema que nos parece central no envolvimento dos pais é como educadores e pedagogos podem lidar com esse fato para a melhoria da vida escolar

do aluno. Scott, Melanie e Thorkildsen (2002) examinaram 200 estudos americanos sobre as atitudes de envolvimento dos pais, basicamente como o envolvimento dos pais é praticado e como o mesmo afeta o desempenho escolar do filho. É um estudo muito interessante, pois relata uma breve história de envolvimento de pais, esclarecendo que os pedagogos e educadores precisam saber que a função deles é de mediação entre a escola e os pais e não de julgamento de suas ações. Explicam, por exemplo, que o maior problema que os educadores encontram para envolver os pais é devido à exigência da escola, ou seja, a esta parece não convidar os pais, obriga-os a participar ou envolverem-se

Os autores nos mostram ainda que os pedagogos, pais e crianças concordam que o envolvimento dos pais é importante, mas não concordam com os aspectos específicos desse envolvimento. Por exemplo, relatam que cada escola ou educador, deve conhecer o contexto familiar de seus alunos e, a partir daí, praticar a mediação para envolvê-los. A revisão dos estudos realizada pelos autores descreve ainda que há uma relação moderada, mas positiva, entre envolvimento dos pais e o desenvolvimento escolar dos filhos, e que as expectativas dos pais na realização acadêmica dos seus filhos têm relação positiva mais forte com o insucesso escolar, um achado muito importante, com implicações para relações da família com a escola. Porém, salientam que o Estado deve criar diretrizes para envolvimento dos pais, e cada instituição escolar deve refletir e adequar essas diretrizes à sua realidade.

Existe ainda uma razão adicional para o envolvimento dos pais, que é o estabelecimento de estratégias de envolvimento para se melhorar o desempenho escolar. Harniss et al (2001) realizaram um estudo no qual foram sugeridas aos pais estratégias para se tornarem mais envolvidos na educação dos filhos, para entenderem o comportamento destes na escola, encorajarem seus esforços e melhorarem o desempenho escolar. Foram analisados 120 pais de crianças (entre 7-12anos) consideradas com sucesso escolar e 400 pais de crianças (7-12anos) consideradas com insucesso. O estudo revela que as crianças tiveram um aumento na motivação para aprender, melhoraram a auto-estima e o rendimento escolar. Observa-se, nesse estudo, que os pais que assumiram determinadas funções como apoio à lição de casa, comparecerem às reuniões e encorajarem os filhos nas

dificuldades, alcançaram resultados positivos em relação ao desempenho em sala de aula.

Os estudos estrangeiros têm enfatizado as vantagens do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. O estudo de Bryant, Peisner e Johnson (2000) revela que o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos é um fator de contribuição crucial no desenvolvimento da aprendizagem. Esse estudo investigou as relações entre fatores de apoio das famílias, envolvimento dos pais para a aprendizagem do filho e os resultados das crianças nas avaliações. Foram compilados dados por meio de entrevistas com os duzentos e doze pais, e as habilidades cognitivas dos seus filhos foram avaliadas por quarenta professores. Os resultados indicaram que os pais que tinham maior envolvimento, incluíam mãe com alto nível de escolaridade. A participação dos pais e o apoio às atividades escolares de casa foram dados significantes no desempenho escolar do filho. E, por fim, os professores observaram uma elevação na capacidade cognitiva do aluno quando se tratava de pais participativos.

Outros estudos estrangeiros discutem a influência dos resultados do envolvimento dos pais sobre a vida escolar dos filhos de baixa renda. Esses têm demonstrado que pais de crianças de baixa renda têm a mesma oportunidade para ajudar na educação escolar dos filhos.

Ainda nesta literatura, observa-se a influência da classe econômica no envolvimento dos pais acerca do desempenho escolar. Nessa perspectiva, o estudo de Heymann e Earle (2000) tem como objetivo investigar se pais de baixa renda, que trabalham e enfrentam barreiras financeiras, apresentam envolvimento escolar significativamente diferente de pais cuja renda é mais elevada. Foram analisadas, numa pesquisa longitudinal, através de entrevistas semi-estruturadas 1.878 famílias, nas quais as mães investigadas tinham idade média entre 34 e 41 anos e trabalhavam em média 20 horas semanais. O estudo revela que pais de renda mais elevada não encontram problemas para se envolverem com a escola, pois eles se revezam no cuidado dos filhos, ou seja, ora o pai vai até a escola, ora é a mãe que dedica seu tempo a essa tarefa. Porém, o envolvimento dos pais de baixa renda com a escola é na maioria das vezes, feito pelas mães, isso ocorre devido à disponibilidade concedida pelas empresas nas quais elas trabalham, pois é concedido o horário para

as mães participarem de atividades da escola, como, por exemplo, reuniões, sem ter desconto do dia ou hora de seu salário, o que facilita e possibilita um maior envolvimento. Isso parece demonstrar que a sociedade norte-americana valoriza o envolvimento dos pais e colabora, principalmente com as mães de baixa renda, para que possam cuidar da vida escolar dos seus filhos

Apesar das limitações dos pais para se envolverem, observamos ainda, no estudo de Warren e Young (2002), a importância do envolvimento dos pais no desempenho escolar na percepção dos filhos. Esse estudo examinou o apoio à alfabetização em casa, em 95 pais de crianças de primeira série de quatro escolas australianas. Utilizou-se entrevista focal com os pais, professores e um administrador escolar. Os resultados mostram que os pais ajudam os filhos na alfabetização em casa. Pais e pessoal da escola asseguram que as crianças estão aprendendo com maior interesse e também defendem um programa de envolvimento. Os discursos relativos à escola e aos papéis dos pais defendem o envolvimento como estratégia de melhoria da relação casa-escola, como é chamada na Austrália. Também prevêem que o grau de intelectualidade e cultura das crianças pode ser aumentado, a partir do envolvimento dos seus pais nos assuntos escolares.

Ainda analisando o envolvimento dos pais no desempenho escolar dos filhos, Cooper et al (2001) realizaram um estudo com o objetivo de testar a influência da lição de casa acompanhada pelos pais, e seu reflexo na sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em 482 salas de aula de 2^a a 4^a, em três escolas. A coleta de dados abrangeu variáveis de realização de tarefas pelos estudantes, atitudes dos pais em relação à lição de casa e normas de lição de casa. Concluem que o envolvimento dos pais geralmente apresenta um processo de facilitação na melhoria do rendimento escolar, ou seja, consideram que os pais bem-orientados auxiliam no aumento do sucesso escolar.

O envolvimento dos pais e a sua influência no desempenho escolar dos filhos também foram objetos de estudo na questão do insucesso escolar. Este seguimento de pesquisa é evidenciado por Peisner, Ellen e Yazejian (2002). Os autores examinam as influências do envolvimento no desempenho em longo prazo. O estudo se inicia em 1993, com 828 crianças de pré-escola, em 176 centros escolares na Carolina do Norte (EUA) e também foram seguidas nos estados da Califórnia, Colorado e

Connecticut. Este estudo se juntou também a registros escolares e dados de pesquisas de envolvimento com pais de 339 crianças do final da escola primária, com o objetivo de se examinar o sucesso escolar longitudinalmente. Os resultados indicaram que a maioria dos pais informou que suas crianças gostavam da participação deles na escola e, conseqüentemente, o rendimento dessas crianças era maior. Foi observado que as crianças cujos pais tinham um envolvimento com a escola e demonstravam uma responsabilidade com o desempenho escolar dos filhos apresentavam, além do sucesso escolar, uma proximidade maior com o professor, com o passar do tempo.

A partir da observação desses estudos, percebe-se que o lugar que os pais ocupam no desempenho escolar dos filhos pode ter um efeito importante no aumento do rendimento, contudo há necessidade de se levar em consideração as expectativas dos pais, que parece exercer certa pressão no desempenho acadêmico do filho. Para Jeynes (2005), uma das formas mais aconselháveis para se trabalhar o envolvimento dos pais com a escola é com programas de intervenção. O autor, por meio de uma meta-análise, concluiu que os programas de envolvimento podem ser estratégias satisfatórias para se promover a melhoria do rendimento escolar do filho, porém não a única, haja vista que a expectativa dos pais pode influenciar negativamente no sucesso do programa de envolvimento. Contudo, sugere que os programas de intervenção são os que podem facilitar ainda mais o envolvimento dos pais com a escola, como melhoria do rendimento escolar.

De acordo com Jeynes (2005), todos os programas de envolvimento de pais com a escola, que envolvem planejamento com atividades de intervenção com pais, possibilitam estratégias importantes e viáveis para aumentar o desempenho acadêmico dos alunos. Portanto, há necessidade de se trabalhar com programas que utilizem a intervenção, com o objetivo de auxiliar especialmente os pais de alunos com insucesso escolar. Também é perceptível que não somente os pais necessitam de auxílio para assessorarem melhor os seus filhos, como também a escola brasileira ainda se sente despreparada para trabalhar com pais de alunos com insucesso escolar. Partindo disso, apresentaremos, a seguir, modelos de programas de envolvimento de pais com a escola de seus filhos. O conhecimento deles fundamenta o nosso interesse

em desenvolver um programa de intervenção junto aos pais de alunos com insucesso escolar, no presente estudo.

4 PROGRAMAS DE ENVOLVIMENTO DE PAIS DE ALUNOS NA ESCOLA

Esta seção trata exclusivamente de programas de envolvimento dos pais com a escola, visando não só à melhoria da relação família-escola, como também observando o reflexo desse envolvimento no desempenho escolar dos filhos.

Keyes (2002) apresenta uma revisão da literatura relacionada a envolvimento de pais na escola e propõe uma aproximação teórica que incorpora a ecologia de Bronfenbrenner, o Sistema social de Getzels, o trabalho de Sandler no papel de pais e a tipologia de Epstein de envolvimento parental. Esta aproximação sistêmica que molda fatores em uma perspectiva ecológica e social pode permitir aos professores visualizarem a complexa dinâmica da relação família-escola. O estudo revela que a proximidade dos pais em relação à escola pode auxiliar os professores para buscarem, mais efetivamente, formas diferentes de trabalhar com os alunos de insucesso escolar, pois podem contar com o assessoramento dos pais. Nessa aproximação teórica, verificou-se é possível, segundo várias correntes teóricas, promover o envolvimento dos pais já que este envolvimento, traz resultados bastante positivos para todos os envolvidos, não somente para os pais.

Um estudo de pesquisa-ação desenvolvido por Brooks, Bruno e Burns (2005) implementou e avaliou um programa para motivação de alunos de séries iniciais, utilizando a participação dos pais na escola e na educação. O problema de baixa motivação foi documentado por pais, professores e alunos. A análise sugeriu que fatores da sociedade relacionaram a estrutura da família, ao não-envolvimento dos pais, no processo educacional e isso contribui ainda para o problema de falta de motivação. Foi desenvolvida uma educação de pai e um programa de envolvimento composto por seminários. A avaliação do programa apontou resultados positivos, com o envolvimento dos pais, aumentando o desempenho escolar do filho, a

motivação na educação das crianças e realização de tarefas. Os autores concluíram que, quando professor e pais fazem parte desse processo de envolvimento, as crianças tendem a revelar maior interesse e independência no trabalho de casa e na escola. Crianças mostraram vocabulário ampliado, auto-suficiência, e autovalorização.

Numa perspectiva mais ampla, São Pedro et al (2000) desenvolvem um programa de intervenção através da participação do Ministério da Educação de Portugal, denominado Visão Prospectiva da Relação Escola-Família-Comunidade. Esse programa foi o primeiro realizado sobre essa temática em nível nacional e envolveu a cooperação de outras entidades de investigação, como o Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Teve como objetivo conhecer a realidade portuguesa no que se refere à relação Escola-Família-Comunidade e dinamizar o papel essencial e insubstituível dos professores e dos pais na melhoria da qualidade da aprendizagem. Também promover iniciativas visando ao envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos e, simultaneamente, sensibilizá-los para os efeitos positivos que tal envolvimento acarreta. A amostra desse estudo constituiu-se de 22 escolas, 97 turmas de séries escolares entre primeira e quarta, 13 educadoras e 1.963 alunos de ambos os sexos, distribuídos por 17 localidades. Em cada uma das 22 escolas, foi selecionada uma amostra de conveniência, constituída por uma classe de cada série do primeiro ciclo do Ensino Básico. De acordo com os objetivos, antes da intervenção, promoveu-se uma investigação em cada escola, a qual foi direcionada para a identificação de um problema sentido pela realidade escolar, incluindo as perspectivas dos professores, pais, alunos e membros da comunidade.

Dessa forma, da análise das informações recolhidas através da investigação, resultou a identificação do problema. As estratégias foram delineadas de acordo com as hipóteses formuladas e enquadradas na Tipologia Parental de Joyce Epstein. A tipologia de Epstein inclui 6 estratégias: *ajuda da escola à família; comunicação entre a escola e a família; envolvimento nas atividades da escola; envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa; envolvimento na tomada de decisão, gestão e defesa dos interesses das crianças; colaboração e intercâmbio com organizações da comunidade.*

A avaliação da intervenção foi realizada de 3 formas: *avaliação contínua*, que consistia em uma avaliação informal com os pais e alunos em reuniões semanais, e com os professores; *avaliação intermediária*: consistiu em uma avaliação no final do primeiro ano de intervenção; *avaliação final*: foi realizada após a 2ª fase do estudo e foi efetuada de forma qualitativa e quantitativa. Esta quantitativa foi a reaplicação de escalas que foram realizadas no início do estudo, enquanto a primeira foi realizada com análise de conteúdo dos relatos expostos pelos pais durante a intervenção.

Os autores concluíram que existe uma aceitação consensual de que o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos representa um pilar fundamental na educação contemporânea. O estudo permitiu constatar que, mesmo de forma generalizada, houve uma diminuição do insucesso escolar antes verificada nos alunos, ou seja, ocorreu uma melhoria. Os autores destacam ainda que se deve ter consciência de que a construção de parcerias com pais leva tempo e que não se faz sem estruturas de mediação.

Também Carvalho et al (2000) desenvolvem um programa de intervenção em parceria com o Ministério da Educação de Portugal, denominado “A Parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade: estratégias de envolvimento”. Foi desenvolvido pelo Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento de Lisboa, Portugal, financiado pelo Governo Federal. Teve como objetivo identificar estratégias para dinamizar o envolvimento dos pais com a escola. Baseou-se em estudos desenvolvidos nos EUA e em Portugal, os quais indicam que a aprendizagem dos alunos é mais significativa, e realizada com sucesso, quando se processa num ambiente em que professores e pais se interagem. A amostra baseou-se em cinco escolas, com pais de alunos de 1ª a 4ª série.

A intervenção foi desenvolvida a partir da Tipologia de Envolvimento Parental de Epstein (1998), que consistiu no referencial teórico-prático da intervenção. A princípio, foi realizada a caracterização das escolas e a investigação das necessidades, só a partir disso iniciou-se a intervenção. Para o levantamento das necessidades, foi aplicado um questionário aos alunos, aos pais e aos professores, os quais permitiram caracterizar a população escolar, as rotinas das crianças e recolher sugestões dos pais. Esse procedimento deu-se na fase inicial e final do programa, nesta como forma de avaliação.

As autoras concluíram que existem muitas famílias diferentes, quer do ponto de vista socioeconômico, quer pelo modo como são representadas no discurso dos professores. Um dado muito importante foi o fato de constatarem que todos os pais podem participar efetivamente quando se criam as condições que permitem esse envolvimento. Revelam ainda que todas as atividades propostas centram-se na iniciativa de trazer os pais à escola, de envolvê-los nas atividades de aprendizagem das crianças. Assim, nesta perspectiva, o envolvimento dos pais não é entendido como uma opção, mas como algo fundamental no processo de aprendizagem de todos os alunos.

O estudo de Vilas Boas (2000) foi realizado em parceria com o Departamento da Avaliação Prospectiva e Planejamento de Lisboa, Portugal, financiado pelo Governo Federal. Foi conseqüência da interação entre as perspectivas teóricas e os resultados positivos de vários estudos com alunos de 1^a e 2^a série da mesma autora. Desses estudos, emergiu um modelo de programa para Reuniões de Pais. A amostra foi constituída por pais de alunos de 1^a e 2^a série de nove escolas de Lisboa. Teve como objetivos levar os pais a tomarem consciência do seu papel, como agentes educativos, modificando ou desenvolvendo atitudes, aspirações e expectativas em relação à escola e também chamar a atenção para as dificuldades que os seus filhos poderiam encontrar na escola. Daí, a necessidade de apoio em casa, melhorando a relação entre a escola e a família.

A intervenção foi realizada através das reuniões de pais, com sessões mensais de 90 minutos, consistindo em: *mostra de trabalho de alunos aos pais; conversa sobre as atividades propostas na sessão anterior; introdução dos problemas*. Foram utilizadas várias estratégias, porém, a mais utilizada foi a das pequenas dramatizações, que eram baseadas em textos, em folhas desenhadas e em descrição de papéis (jogo de papéis). Segundo a autora, a abordagem Psicodramática tem a vantagem de, na simulação criada, dar aos pais a possibilidade de exprimirem as próprias preocupações de uma forma criativa e espontânea. A autora conclui que os comportamentos dos pais modificaram-se gradual e positivamente, conforme o que era discutido e proposto nas reuniões, e que muitos pais passaram a estar mais freqüentemente junto dos filhos.

A verdade é que, em teoria, os programas de envolvimento são muito simples, porém segundo Vilas Boas (2000), quando postos em prática, demandam articulações de técnicas, metas, planos e objetivos consistentes para que o programa não saia da direção proposta. Explica a autora que é necessário que os programas sejam perfeitamente claros sobre o que significa trabalhar com os pais, para promover o envolvimento dos mesmo na vida escolar. Pareceu-nos, pois, importante compreender que os programas são um dos caminhos válidos para promover o sucesso escolar dos filhos, porém não único, ou seja, não atribuir a eles nele responsabilidade do sucesso escolar do filho.

Também Brooks, Bruno, Burns (2005) admitem que os objetivos e as normas de um programa de envolvimento determinam a qualidade e a possibilidade de um bom desenvolvimento do mesmo. Também chamam a atenção para a complexidade de manter os pais envolvidos com a escola, principalmente com relação à disponibilidade deles para as reuniões propostas pelos programas.

Tentamos nesta seção descrever por que os programas de envolvimento com os pais são importantes, e apresentam conotações de valores para o desempenho escolar dos filhos. A finalidade primordial desses programas consiste em valorizar o envolvimento dos pais com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos filhos. Um dos sentidos mais óbvios em que se faz o envolvimento dos pais proporcionar o sucesso escolar dos filhos é a participação dos mesmos na vida escolar, com relação ao estímulo e apoio ao filho.

Diante deste levantamento bibliográfico acerca de programas de envolvimento dos pais, não surpreende que os mesmos sejam comprovadamente de extrema importância. Já que tais programas nos revelaram que o envolvimento dos pais é indiscutivelmente útil à educação escolar, porém não deixam de assinalar a sua complexidade em implantá-los, e, sobretudo, qualquer concepção de proposta de envolvimento deve ser definida com normas de funcionamento. Finalizando, a partir da literatura, tendo em vista o envolvimento dos pais como um dos determinantes do êxito escolar e da qualidade da aprendizagem, trabalhar com um programa de intervenção, principalmente, neste momento no qual a família está sendo objeto de interesse da escola, constitui-se um tema importante para a prática educacional.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

O presente estudo tem como objetivo geral verificar e avaliar os efeitos de uma intervenção sobre a relação dos pais com a escola e o rendimento escolar dos filhos, em dois grupos de pais de alunos com insucesso escolar, de duas escolas públicas.

5.2 Objetivos Específicos

1. Verificar se a intervenção em um grupo sociodramático colabora para o envolvimento dos pais de alunos com a escola.
2. Investigar os efeitos da intervenção com o Sociodrama, com grupo de pais de alunos com insucesso escolar de segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, verificando se é possível melhorar a nível de aprendizagem desses alunos.
3. Comparar a intervenção com os pais de alunos com insucesso escolar do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, buscando identificar as principais características nas quais há diferenças devido à intervenção.
4. Avaliar a contribuição da intervenção, a fim de melhorar a educação escolar de alunos com insucesso escolar.



Aquarelas envelhecidas - Marcel Reynaert - 2003 - copy - www.artanted.com/artist/2008

Metodologia

METODOLOGIA

É a teoria que decide o que podemos observar. A teoria sempre acaba, mais cedo ou mais tarde, assinada pela experiência.

Albert Einstein

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo e quantitativo. Assim, a nossa pesquisa se divide em duas partes que se complementam, e são apropriadas quando se trata de pesquisa com caráter de intervenção. Optamos pela pesquisa qualitativa com a finalidade de revelar toda a riqueza de dados presentes na intervenção, e pela abordagem quantitativa pelo motivo de avaliarmos as dimensões da intervenção.

Günther (2006), ao revisar a literatura sobre a pesquisa qualitativa, explica que frequentemente esta pesquisa não se define por si só, mas em contraponto à pesquisa quantitativa. O autor faz uma distinção entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, justificando-se que, na pesquisa qualitativa, há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, a escolha de tópicos de pesquisa, o método e sobre a interpretação dos resultados. Já, na quantitativa, as crenças e valores pessoais não são considerados fontes de influência no processo científico. Será mesmo?

Considerando que um tema importante da pesquisa em psicologia é o estudo de atitudes, crenças e valores, a questão não é se os valores influenciam comportamentos, o que se coloca é como lidar com essa influência no contexto da pesquisa – seja ela qualitativa, seja quantitativa. Ainda para Günther (2006) além da influência de valores no processo de pesquisa, também se constata um envolvimento emocional do pesquisador com o seu tema de investigação. A aceitação de tal envolvimento caracterizaria a pesquisa qualitativa, e a intenção de controlá-lo, ou sua negação caracterizaria a pesquisa quantitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa, envolve o conhecimento lógico, objetivo e intelectual, bem como o conhecimento pessoal, subjetivo e intuitivo. Como decorrência disso, a pesquisa qualitativa para os autores, é uma possibilidade científica que incorpora uma reflexão de consistência, dada à sua análise de conteúdo.

Já as pesquisas quantitativas, para Günther (2006), são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos participantes, pois utilizam instrumentos estruturados como, por exemplo, questionários, inquéritos ou testes. As mesmas devem ser representativas de um determinado universo, de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo. Em muitos casos, geram índices que podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo, por exemplo, traçar um histórico da intervenção. Do ponto de vista prático, existem razões de ordens diversas, que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra. Desse modo, como é difícil ser fluente em mais de uma cultura e língua, é igualmente difícil aproximar-se de um tema de pesquisa a partir de paradigmas distintos.

Ao examinarmos os fatores envolvidos na pesquisa qualitativa e quantitativa, consideramos, em certa medida, ou até certo, ponto que qualquer resistência a uma, ou outra abordagem pode ser genérica. Minayo (1998, p.28) explica que freqüentemente a discussão relativa aos métodos quantitativos e qualitativos tem sido desenvolvida de forma inadequada diz que: *“a dicotomia que se estabelece na prática, de um lado, deixa à margem relevâncias e dados que não podem ser contidos em números, e de outro lado, às vezes, contempla apenas os significados*

subjetivos, omitindo a realidade estruturada”. Assim, ao mesmo tempo, as abordagens podem interagir e não devem ser pensadas de forma dicotômica.

Ainda, vários autores, como Kaplan & Duchon (1988) e Glazier (1992), defendem a idéia de combinar métodos quantitativos e qualitativos com o intuito de proporcionar uma base contextual, mais rica para interpretação e validação dos resultados, os autores denominam isso de triangulação metodológica, isto é, empregar métodos diferentes de coleta de dados e comparar os resultados.

Examinamos até aqui a distinção e a importância de utilizarmos a pesquisa quantitativa e a qualitativa. Outra questão que envolve o nosso estudo é o contexto educacional. Nesse sentido, André (1994) relata que é importante especificar o significado do cotidiano da escola que, para tal, se utiliza a etnografia escolar. Explica que, o estudo etnográfico da prática escolar permite ao pesquisador conhecer como a escola desempenha seu papel. Isso pode ser conseguido por meio da observação participante.

Para Ezpeleta e Rockwell (1989), a observação participante é o elemento central nos princípios utilizados no cotidiano escolar; portanto, é uma técnica metodológica, na qual está contido o ritual diário de um contexto. Porém, é preciso considerar no ritual toda heterogeneidade do ambiente, visto que o mesmo passa a ocupar lugar proeminente, e os efeitos de sentido que o mesmo produz, revelam dados importantes para uma pesquisa educacional.

Ainda, ao optarmos pela abordagem qualitativa, situamos o nosso estudo como Sociodrama Educacional, por se tratar de uma linha de pesquisa com intervenção, tal como considerado pelo Grupo de Pesquisa em Sociodrama Educacional. Para Andrade (2005, p.51), “*sociodrama educacional se caracteriza como uma linha de pesquisa-ação em psicologia escolar institucional que se propõe ao estudo do cotidiano de instituições educacionais, vivido e compartilhado por professores, alunos e pais*” e que busca, como característica específica, investigar a adequação do uso de estratégias sociodramáticas, tanto para coleta de dados, como para intervenções educacionais.

A nosso ver, o Sociodrama Educacional contribui não apenas pela possibilidade de trabalhar com intervenção grupal, mas principalmente pelo fato de se compreender as interações sociais que compõem, por exemplo, o cotidiano da

instituição familiar e escolar, que são tratadas no presente estudo. O Sociodrama Educacional, para Andrade (2005), pode ser considerado uma linha de pesquisa na qual o grupo de intervenção busca estimular em seus participantes a espontaneidade no discurso e desempenho de seu papel, a partir de uma condução não-diretiva do grupo. Assim, um grupo ou um membro de um grupo de intervenção podem atuar para definir, manter ou modificar as atitudes e valores do grupo ou de cada membro.

Conforme Reich e Adcock (1976), dentro de um grupo não-diretivo há uma vasta soma de pensamentos, valores e atitudes que podem ser compartilhadas, espontaneamente por todos os membros. Haja vista que, a norma social não-diretiva do grupo oferece oportunidade para que todos os membros compartilhem das mesmas expectativas, por meio das quais se especificam o comportamento, pensamentos, sentimentos e atitudes apropriados para o grupo.

Em teoria, Andrade (2005) apresenta o Sociodrama Educacional como linha de pesquisa apresentada sob dois grandes pilares de estratégias de pesquisas. Primeiramente “*as estratégias de investigação*”, que podem ser desenvolvidas pelos seguintes procedimentos metodológicos: entrevista individual de profundidade; entrevista em grupo focal; grupo de interpretação lúdica de papéis e a observação participante. E em segundo, pelas “*estratégias de intervenção*”, que podem ser desenvolvidas por meio de grupo reflexivo com professores; grupo com alunos e grupo com familiares. Desse modo, a partir dessa diferenciação, optamos pelo procedimento metodológico no qual se utilizam *as estratégias de intervenção* com grupo de familiares, também denominado, grupo de pais.

Finalmente, quais são os melhores métodos de efetuar uma pesquisa? Para Günther (2006), a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa *ou* pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica, por exemplo, o autor coloca critérios como: quanto tempo existe para realizar a pesquisa e preparar o relatório com os resultados? Quais os recursos materiais existentes? Qual o acesso à população a ser estudada? Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais, disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, colocam ao pesquisador e sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-

metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi realizado com grupos de pais de alunos de duas escolas públicas de Ensino Fundamental de um Município do interior do Estado de São Paulo, sendo uma municipal da região central e a outra estadual de periferia. Optamos por trabalhar com pais de alunos de região urbana diferente, com a finalidade de conhecer as relações que se estabelecem nos diferentes contextos sociais. Propusemo-nos a trabalhar com a segunda e terceira série por conhecer o envolvimento dos pais nas séries intermediárias do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, haja vista que na primeira série, a adaptação escolar do aluno e dos pais à estrutura da escola ainda está se estruturando e, na quarta série, as práticas de envolvimento dos pais e os métodos de ensino aplicados aos alunos estão se modificando para prepará-los para o segundo ciclo do Ensino Fundamental.

2.1 Critério de Seleção dos Participantes

O critério de seleção dos participantes contemplou a aplicação do TDE (Teste de Desempenho Escolar, Stein, 1994) em 235 alunos distribuídos entre as segundas e terceiras séries das duas escolas públicas e teve como objetivo identificar os alunos candidatos ao sucesso e ao insucesso escolar, com a finalidade de situar os grupos de controle e intervenção, nos quais os pais estariam incluídos. Após a identificação dos alunos no seu desempenho escolar, determinamos a mediana dos resultados. Os alunos que obtiveram resultados maiores que a mediana, determinamos como sendo aqueles candidatos ao *sucesso escolar*; a partir desse resultado, os pais desses alunos constituíram o *Grupo Controle*, e os alunos com resultados inferiores à mediana

como sendo candidatas ao ¹insucesso escolar, constituindo o Grupo de intervenção. Este foi dividido em dois subgrupos: um grupo de intervenção e um grupo controle como podemos observar nas tabelas. Primeiramente apresentaremos as que correspondem à Escola A:

Tabela 1: TDE – Escola A - Municipal - 2ª Série C - Seleção Final

NOME	VALOR	GRUPO INSUCESSO			NOME	VALOR	GRUPO SUCESSO CONTROLE
		INT	CINS				
Laura	5,00		X	M	Caroline	79,00	CS
Caio	20,00		X		Enio	82,00	CS
Carolina	22,00	X		E	Leonardo	83,00	CS
Pietra	25,00		X	D	Vanessa	83,00	CS
Thiago	25,00		X		Vinícius	85,00	CS
Gabriel	34,00		X		Júlia	87,00	CS
Marcos	44,00		X	I	Lucimara	87,00	CS
Rita	48,00		X		Taila	89,00	CS
Ana C.	49,00		X	A	Gustavo	95,00	CS
Gabriel	58,00	X			Emanuele	96,00	CS
Vinícius	63,00		X	N	Estevan	96,00	CS
Natan	67,00	X			Crystian	97,00	CS
Alexandra	70,00		X	A	Letícia	102,00	CS
Julia	74,00		X		Vitória	105,00	CS
Cyntia	78,00	X			Thalita	108,00	CS
TOTAL		4	11		TOTAL		15
TOTAL GERAL DE ALUNOS				30			

Tabela 2: TDE – Escola A - Municipal - 2ª Série D - Seleção Final

NOME	VALOR	GRUPO INSUCESSO			NOME	VALOR	GRUPO SUCESSO CONTROLE
		INT	CINS				
Aline	29,00		X	M	João	75,00	CS
Felipe	38,00		X	E	Gabriel	77,00	CS
Flávia	38,00		X		João	78,00	CS
Richard	38,00		X	D	Carlos	83,00	CS
Pablo	39,00	X			Rafael M.	83,00	CS
Vitória	52,00	X		I	Rafael	85,00	CS
Caynan	53,00		X		Milena	87,00	CS
Gustavo	56,00		X	A	Ana	89,00	CS
Lucas	56,00	X			Mateus	89,00	CS
Lucas	65,00	X		N	Aline	96,00	CS
Beatriz	67,00	X			Livia	99,00	CS
Patrick	67,00		X	A	Pablo	102,00	CS
Nicole	73,00	X			Maria	106,00	CS
TOTAL		6	7		TOTAL		13
TOTAL GERAL DE ALUNOS				26			

¹ Int: Grupo de Intervenção

CINS: Grupo de Controle cujos alunos apresentavam resultados abaixo da mediana, portanto, candidatos ao insucesso

Tabela 3: TDE – Escola A - Municipal - 3ª Série B - Seleção Final

NOME	VALOR	GRUPO INSUCESSO			NOME	VALOR	GRUPO SUCESSO
		INT	CI NS				CONTROLE
Gustavo M.	7,00	X		M	Micaela	101,00	CS
Samuel	56,00		X	E	Juan	103,00	CS
Willians	60,00		X		Carin	105,00	CS
Gabriel	62,00		X	D	Guilherme	108,00	CS
Paula	74,00		X		Paulo	108,00	CS
Jorge	79,00		X	I	Felipe	109,00	CS
Leonardo	81,00	X		A	Bruno	111,00	CS
Mariana R.	84,00		X		João	111,00	CS
Cauan	85,00	X		N	Estevão	112,00	CS
Mário	90,00		X		Flávio	112,00	CS
Gustavo P.	91,00	X		A	Lívia	113,00	CS
Bárbara	92,00		X		Julia B.	115,00	CS
Giovana	97,00		X	101,00	Mariana P.	115,00	CS
TOTAL		4	9		TOTAL		13
TOTAL GERAL DE ALUNOS				26			

Tabela 4: TDE – Escola A - Municipal - 3ª Série C - Seleção Final

NOME	VALOR	GRUPO INSUCESSO			NOME	VALOR	GRUPO SUCESSO
		INT	CI NS				CONTROLE
Eduardo S.	58,00	X		M	Nadia	101,00	CS
Ricardo	72,00		X		Letícia	102,00	CS
Matheus A.	74,00	X		E	Wellington	103,00	CS
Kaick	77,00		X		Joel	105,00	CS
Caíque	83,00		X	D	Welinson	105,00	CS
Mariana	85,00		X		Jaqueline	106,00	CS
Lucas	87,00	X		I	Matheus L.	108,00	CS
Paula	92,00		X	A	Thaís	109,00	CS
Raissa	93,00		X		Wesley	110,00	CS
Mariane	95,00	X		N	Paloma	115,00	CS
Jardel	96,00		X		Larissa	116,00	CS
Camila	98,00		X	A	Rafaella	116,00	CS
Eduardo H.	98,00		X		Sabrina	117,00	CS
Helen	99,00	X			Juan	119,00	CS
Stefany	99,00	X		100,00	Gabriel	120,00	CS
TOTAL		6	9		TOTAL		15
TOTAL GERAL DE ALUNOS				30			

A *Escola B* comparada a *Escola A*, apresentou uma diferença no número de alunos por sala, visto que na *Escola B*, o total foi de cento e vinte e três alunos distribuídos entre as quatro salas, com um número mínimo de vinte e seis alunos e o máximo de trinta por sala. Já na *Escola A*, o total foi de cento e doze alunos, e apresentou um número mínimo de vinte e nove, e um máximo de trinta e dois alunos por sala, como podemos verificar nas Tabelas 5 e 6 a seguir:

Tabela 5: TDE – Escola B - Estadual - 2ª Série A - Seleção Final

NOME	VALOR	GRUPO INSUCESSO			NOME	VALOR	GRUPO SUCESSO CONTROLE
		INT	CINS				
Iago	9,00		X	M	Julia	80,00	CS
Mariane	11,00		X	E	Emanuelli	81,00	CS
Leonardo	19,00	X			Kaue	81,00	CS
Eliabson	30,00		X	D	Felipe	82,00	CS
Bruna	38,00		X		Mariana	86,00	CS
Otávio	41,00		X	I	Giovanne	87,00	CS
Rafael	45,00	X			Igor	91,00	CS
Yuri	50,00		X	A	Matheus V.	91,00	CS
Alana	52,00		X		Bianca	93,00	CS
Milena	58,00	X		N	Leonardo	94,00	CS
Mikael	62,00	X			Mateus A.	94,00	CS
Gabriele	65,00		X	A	João Paulo	95,00	CS
Pablo	77,00	X			Livia	96,00	CS
Priscila	79,00		X	80,00	Juliano	100,00	CS
					Lucas	105,00	CS
TOTAL		5	9		TOTAL		15
TOTAL GERAL DE ALUNOS				29			

Tabela 6: TDE – Escola B - Estadual - 2ª Série B - Seleção Final

NOME	VALOR	GRUPO INSUCESSO			NOME	VALOR	GRUPO SUCESSO CONTROLE
		INT	CINS				
Jaine	5,00	X		M	Rafael	58,00	CS
Silvio	5,00	X			Bruno	60,00	CS
Giovani	7,00		X	E	Elisa	64,00	CS
Nathaly	11,00	X			Bruna	65,00	CS
Alexsander	24,00	X		D	Laís	65,00	CS
Talita	24,00		X		Marcio	65,00	CS
Jhonathan C	26,00	X		I	Ketlen	76,00	CS
João Vitor	28,00		X		Fernanda	84,00	CS
Laira	29,00		X	A	Mariana	86,00	CS
Tatiana	29,00		X		Caíque	87,00	CS
Bruno	32,00		X	N	Mariane	88,00	CS
Jhonatan	34,00		X		Matheus	90,00	CS
Eduardo	43,00		X	A	Lucas	93,00	CS
Breno	43,00		X		Poliana	93,00	CS
Gabriela	57,00	X		58,00	Liziane	95,00	CS
					Ana Laura	102,00	CS
TOTAL		6	9		TOTAL		16
TOTAL GERAL DE ALUNOS				31			

O número total de alunos da segunda série da *Escola B* foi de sessenta alunos; no entanto, o total de alunos da terceira série foi maior, esta série apresentou um total de sessenta e três alunos, como mostram as Tabelas 7 e 8:

Tabela 7: TDE – Escola B - Estadual - 3ª Série A - Seleção Final

NOME	VALOR	GRUPO INSUCESSO			NOME	VALOR	GRUPO SUCESSO
		INT	CINS				
Daniela	3,00		X	M	Mariana	94,00	CS
Anderson	7,00		X		Ingrid C.	96,00	CS
Willian	52,00		X	E	Marina	98,00	CS
Rodrigo	78,00		X		Vitor	98,00	CS
Annibal	79,00	X		D	Francielli	99,00	CS
Bruna	80,00		X		Julia	99,00	CS
Victor	80,00	X		I	Vanessa	99,00	CS
Altino	82,00		X		Beatriz	100,00	CS
Paloma	85,00	X		A	Ingrid M.	101,00	CS
Paulo	85,00		X		Jéssica	101,00	CS
Alan	86,00		X	N	Henrique	103,00	CS
Fernando	86,00		X		Matheus	106,00	CS
Maiara	86,00		X	A	Fillipe	107,00	CS
Emilay	87,00		X		Vinicius	107,00	CS
Douglas	93,00		X		Wesley	118,00	CS
Vanessa AP.	93,00		X	100,00	Carolina	119,00	CS
TOTAL		3	13		TOTAL		16
TOTAL GERAL DE ALUNOS				32			

Tabela 8: TDE – Escola B - Estadual - 3ª Série B - Seleção Final

NOME	VALOR	GRUPO INSUCESSO			NOME	VALOR	GRUPO SUCESSO
		INT	CINS				
Celso	,00	X		M	Hugo	90,00	CS
Carlos	1,00		X		Gabriel	91,00	CS
Thalia M.	44,00		X	E	Leonardo	91,00	CS
Letícia	50,00		X		Carolayne	92,00	CS
João	61,00		X	D	Victor	92,00	CS
Mirela	66,00		X		Breno	93,00	CS
Natan	70,00	X		I	Helena	93,00	CS
Maurice	71,00		X		Elidiane	96,00	CS
Tamires	73,00		X	A	Ana C.	97,00	CS
Fábio	79,00	X		N	Mariana	97,00	CS
Francis	80,00		X		Gabriel	98,00	CS
Pámela	83,00		X	A	Beatriz	105,00	CS
Flávio	85,00		X		Cássia	106,00	CS
Jorge	86,00		X		Karla	106,00	CS
Thalia	89,00		X	90,00	Pablo	111,00	CS
TOTAL		3	12		TOTAL		16
TOTAL GERAL DE ALUNOS				31			

O número de alunos por série não variou na Escola Municipal, porém, na Escola Estadual, teve uma variação, o mesmo não foi constante nas segundas séries e nem nas terceiras séries, como se pôde observar nas tabelas de seleção dos participantes.

2.2 Os Participantes da Pesquisa

a) Grupo Controle e Grupo de Intervenção

A amostra total dos participantes foi constituída por 235 pais de alunos candidatos ao *sucesso ao insucesso escolar*, da segunda e terceira série de duas escolas públicas, composta por 2 *grupos de controle* e 1 *grupo de intervenção*. O *grupo controle* foi composto por 198 pais de alunos divididos em duas modalidades: grupo de pais de alunos candidatos ao *sucesso escolar* e grupo de pais de alunos candidatos ao *insucesso escolar*, das segundas e terceiras séries das duas escolas públicas. Dessa forma, o *grupo-controle* teve um total de 8 grupos, sendo 4 grupos de pais de alunos candidatos ao *sucesso escolar* e 4 grupos de pais de alunos candidatos ao *insucesso escolar*, revelados na tabela 9.

Podemos ainda observar nessa tabela 9 na página seguinte que o número de pais de alunos do grupo controle de candidatos ao sucesso e insucesso não variou na Escola Municipal, já o número de pais de alunos candidatos ao sucesso escolar do grupo controle da Escola Estadual variou devido ao número desigual de alunos por série; e o número de pais de alunos candidatos ao insucesso também variou, porém por motivo de perdas na participação de pais no grupo de intervenção. Essa ocorrência fez elevar o número de pais de alunos do grupo controle de candidatos ao insucesso escolar.

Tabela 9: **Composição dos Grupos de Controle**

DESCRIÇÃO	ESCOLA - A - MUNICIPAL		ESCOLA - B - ESTADUAL	
	2ª Série [C e D]	3ª Série [B e C]	2ª Série [A e B]	3ª Série [A e B]
CS [Controle Sucesso]	CSA1 (n = 28)	CSA2 (n = 28)	CSB1 (n = 31)	CSB2 (n = 32)
CI [Controle Insucesso]	CIA1 (n = 18)	CIA2 (n = 18)	CIB1 (n = 18)	CIB2 (n = 25)
Total	46	46	49	57
Total Geral de Pais	198 Pais			

O *grupo de intervenção* foi composto por 37 pais de alunos considerados como candidatos *ao insucesso escolar*, sendo 20 participantes da Escola Municipal, divididos em 10 pais para cada série, e 17 participantes da Escola Estadual, sendo 11 pais para o grupo da 2ª série e 6 para o grupo da 3ª série como mostra a tabela 10.

Tabela 10: **Composição dos Grupos de Intervenção**

DESCRIÇÃO	ESCOLA - A - MUNICIPAL		ESCOLA - B - ESTADUAL	
Grupo de Pais	2ª Série	3ª Série	2ª Série	3ª Série
GI [Grupo de Intervenção]	GI (n = 10)	GI (n = 10)	GI (n = 11)	GI (n = 6)
Total	20 Pais		17 Pais	

Com este procedimento de composição dos grupos, pretendeu-se verificar se o possível progresso dos alunos, cujos pais que participaram da intervenção superaram aqueles do grupo de controles de insucesso escolar, e ainda como o progresso esperado para eles se diferenciou, ou não, daquele dos alunos que, no início do ano, tinham rendimento superior à mediana no TDE, e que compuseram o grupo controle de sucesso escolar.

b) Os Pais

Os pais participantes da pesquisa foram selecionados a partir da determinação do desempenho dos alunos por meio do TDE, como vimos anteriormente. Portanto, os mesmo foram reunidos em *grupos-controle* e *grupo de intervenção* seguindo o critério de alunos candidatos ao sucesso e insucesso escolar, resultante do TDE. Inicialmente, a mãe ou responsável pela educação da criança do *grupo de intervenção* das duas escolas, preencheu uma *ficha*² com dados de identificação, com a finalidade de caracterizarmos o grupo. Também os participantes responderam a um *questionário*³ no *início* e no *final* da intervenção com o objetivo de avaliarmos o

² **Ficha de identificação dos pais:** está descrita no item de instrumentos utilizados na pesquisa

³ **Questionário para os pais:** está apresentado no item dos instrumentos usados na pesquisa.

processo interventivo. A seguir, apresentamos a caracterização dos pais do *grupo de intervenção* da Escola Municipal no Quadro 1 e da Escola *Estadual* no Quadro 2.

DESCRIÇÃO ⁴	2ª SÉRIE	IDADE	ESCOLARIDADE	ESTADO CIVIL	OCUPAÇÃO PROFISSIONAL
M1-EM2S	2ª Série C	30	Ensino Fund. Inc.	Casada	Não Trabalha
M2-EM2S	2ª Série C	42	Ensino Superior	Casada	Advogada
M3-EM2S	2ª Série C	34	Ensino Médio	Casada	Vendedora
M4-EM2S	2ª Série C	30	Ensino Fund. Inc.	Casada	Não Trabalha
BISA1-EM2S	2ª Série D	70	Ensino Fund. Inc.	Viúva	Aposentada
M6-EM2S	2ª Série D	31	Ensino Fund. Inc.	Casada	Vendedora
M7-EM2S	2ª Série D	49	Ensino Fund. Inc.	Solteira	Cabeleireira
M8-EM2S	2ª Série D	33	Ensino Médio	Casada	Não Trabalha
M9-EM2S	2ª Série D	39	Ensino Fund. Inc.	Casada	Sec. Doméstica
M10-EM2S	2ª Série D	34	Ensino Médio	Casada	Não Trabalha
DESCRIÇÃO ⁵	3ª SÉRIE	IDADE	ESCOLARIDADE	ESTADO CIVIL	OCUPAÇÃO PROFISSIONAL
M1-EM3S	3ª Série B	34	Ensino Fund. Inc.	Casada	Não Trabalha
M2-EM3S	3ª Série B	31	Ensino Médio	Casada	Sec. Doméstica
P1-EM3S	3ª Série B	56	Ensino Fund. Inc.	Separado	Lavrador
M3-EM3S	3ª Série B	38	Ensino Superior	Casada	Gerente Com.
M4-EM3S	3ª Série C	33	Ensino Médio	Casada	Sec. Doméstica
M5-EM3S	3ª Série C	32	Ensino Médio	Casada	Empresária
A1-EM3S	3ª Série C	66	Ensino Fund. Inc.	Casado	Aposentado
M6-EM3S	3ª Série C	32	Ensino Médio	Casada	Sec. Doméstica
A2-EM3S	3ª Série C	66	Ensino Fund. Inc.	Casado	Aposentado
M7-EM3S	3ª Série C	35	Ensino Médio	Casada	Não Trabalha

Quadro 1 – Caracterização dos Pais da Escola Municipal

⁴ Sigla - **M-EM2S**: Mãe – Escola Municipal - 2ª Série; **BISA1-EMES**: Bisavó – Escola Municipal - 2ª Série

⁵ Sigla - **M-EM3S**: Mãe – Escola Municipal - 3ª Série; **P-EM3S**: Pai – Escola Municipal - 3ª Série; **A-EM3S**: Avô – Escola Municipal - 3ª Série.

DESCRIÇÃO⁶	2ª SÉRIE	IDADE	ESCOLARIDADE	ESTADO CIVIL	OCUPAÇÃO PROFISSIONAL
M1-EE2S	2ª Série A	32	Ensino Médio	Casada	Não Trabalha
M2-EE2S	2ª Série A	42	Ensino Médio	Casada	Não Trabalha
M3-EE2S	2ª Série A	38	Ensino Fund. Inc.	União Estável	Não Trabalha
M4-EE2S	2ª Série A	39	Ensino Médio	Casada	Não Trabalha
M5-EE2S	2ª Série A	32	Ensino Fund. Inc.	Casada	Sec. Doméstica
M6-EE2S	2ª Série B	34	Ensino Fund. Inc.	Segundo casamento	Não Trabalha
M7-EE2S	2ª Série B	34	Ensino Fund. Inc.	Casada	Autônoma
M8-EE2S	2ª Série B	33	Ensino Médio	Casada	Não Trabalha
M9-EE2S	2ª Série B	35	Ensino Fund. Inc.	Casada	Não Trabalha
M10-EE2S	2ª Série B	34	Ensino Médio	União estável	Não Trabalha
M11-EE2S	2ª Série B	54	Ensino Fund. Inc.	Divorciada	Diarista

DESCRIÇÃO⁷	3ª SÉRIE	IDADE	ESCOLARIDADE	ESTADO CIVIL	OCUPAÇÃO PROFISSIONAL
M1-EE3S	3ª Série A	34	Ensino Médio	Divorciada	Não Trabalha
M2-EE3S	3ª Série A	33	Ensino Fund. Inc.	Casada	Não Trabalha
M3-EE3S	3ª Série A	34	Ensino Médio	Casada	Recepcionista
M4-EE3S	3ª Série B	38	Ensino Fund. Inc.	Casada	Não Trabalha
M5-EE3s	3ª Série B	34	Ensino Fund. Inc.	Casada	Não Trabalha
M6-EE3S	3ª Série B	32	Ensino Médio	Casada	Sec. Doméstica

Quadro 2 – Caracterização dos Pais da Escola Estadual

Vale lembrar que não apresentamos a caracterização do “pai do aluno” pelo motivo de esse não comparecer para participar da intervenção, exceto a de um pai de um aluno da escola Municipal. A idade dos participantes das duas escolas variou entre 30 e 70 anos, o nível de escolaridade entre Ensino Fundamental Incompleto e

⁶ Sigla - M-EE2S: Mãe – Escola Estadual - 2ª Série

⁷ Sigla - M-EE3S: Mãe – Escola Estadual - 3ª Série

Ensino Superior. Quanto à ocupação profissional, a maioria dos pais da escola *Municipal* tem emprego, sendo que seis mães entre as vinte das duas séries, não trabalham fora de casa, ocupam-se com o cuidado da casa e da família.

Já na escola *Estadual*, doze mães entre as dezessete das duas séries não trabalham fora de casa, ocupam-se com as tarefas da casa e cuidado da família, apenas cinco possuem emprego. A respeito do estado civil dos pais, na escola *Municipal*, a maioria é casada, apenas um pai é separado não - judicialmente e uma mãe é solteira. Já na escola *Estadual*, doze mães são casadas, duas são divorciadas, duas convivem em regime de união estável, e uma mãe está casada pela segunda vez.

c) Os Alunos

Os alunos participaram da pesquisa apenas realizarmos a seleção dos pais que iriam compor o *grupo-controle* e o *grupo de intervenção*, ressaltamos que os mesmos não receberam tipo algum de intervenção. Os alunos estudavam no período da manhã nas duas escolas. Os mesmos foram selecionados primeiramente pelas séries; em seguida, pela disponibilidade de as professoras concederem a saída dos mesmos da sala de aula para realizarem o TDE⁸ (Teste de Desempenho Escolar, Stein, 1994) e um Questionário⁹, os quais foram aplicados em uma sala cedida pelas escolas.

A aplicação desses instrumentos ocorreu em dois momentos: *início da pesquisa*: no período de março a abril de 2006, e no *final*: no período de novembro a dezembro de 2006. Ainda com relação aos alunos, as idades variavam entre 8 e 10 anos e eram heterogêneos quanto sexo, oriundos de famílias de classe popular e média, com residência em bairros urbanos e de periferia. A maioria dos alunos da Escola Municipal se locomovia até ela por meio de ônibus circular urbano, enquanto na Escola Estadual, a maioria vinha a pé, ora acompanhados pelas mães, ora com os irmãos ou colegas vizinhos de residência que estudavam na mesma escola.

⁸ TDE (Teste de Desempenho Escolar, Stein, 1994): descrito no conjunto de instrumentos utilizados na pesquisa.

⁹ Questionário para os alunos: sua descrição está relatada no conjunto dos instrumentos utilizados na pesquisa.

3 OS INSTRUMENTOS

Para o levantamento dos dados previstos na abordagem quantitativa do nosso estudo, utilizamos instrumentos específicos com objetivo de avaliarmos a intervenção. Os instrumentos foram os seguintes: *para os pais*, uma ficha de identificação e um questionário; *para os alunos* o TDE (Teste do Desempenho Acadêmico, Stein, 1994) aplicado em todos os alunos, com o objetivo de selecionarmos os pais de alunos candidatos ao sucesso e aos alunos candidatos ao insucesso, portanto o TDE formou a base principal para selecionarmos os pais do grupo-controle e de intervenção. A seguir apresentaremos a descrição dos instrumentos.

3.1 Ficha de Identificação para os Pais

Acreditamos que a identificação dos participantes em uma pesquisa é muito importante, já que pudemos conhecer por meio desta, as características pessoais e sociais dos pais. Portanto, a utilização da ficha de identificação teve o objetivo de compilar dados para a caracterização dos pais de alunos, candidatos ao insucesso escolar do grupo de intervenção. Esta foi composta por quatro itens, apresentados no modelo a seguir:

Nome: _____

Idade: _____ **Escolaridade:** _____ **Estado Civil:** _____

Ocupação Profissional: _____

3.2 Questionário para os Pais ou Responsáveis da Educação da Criança

O questionário teve como objetivo obter, por meio de três escalas, as opiniões dos pais sobre os seguintes aspectos: *o envolvimento deles com a escola; reuniões de pais; participação dos pais nas tarefas escolares do filho*. Esse questionário foi utilizado no programa¹⁰ de intervenção do Ministério da Educação de Portugal, que confirmou sua validade e confiabilidade. *1ª Escala*: os pais devem indicar em treze itens de afirmações o *seu envolvimento com a escola* por meio de critérios de concordância e discordância, como mostra o modelo abaixo:

AFIRMAÇÃO	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE
1. Os pais não se sentem à vontade quando vêm à escola.				
2. Os pais estão interessados em participar das atividades da escola.				
3. É difícil encontrar oportunidades para os pais e os professores comunicarem entre si.				
4. A Escola tem expectativa demasiada exigente em relação aos pais.				
5. As regras de disciplina da escola deviam ser estabelecidas de comum acordo com os pais.				
6. Os pais estão geralmente demasiados ocupados para acompanharem as atividades escolares.				
7. Os pais não estão preparados para participarem nos assuntos da escola.				
8. A escola encoraja os pais a participarem nos assuntos da escola.				
9. A escola ensina os pais a ajudarem seus filhos e a motivá-los no trabalho escolar.				
10. A escola marca as reuniões de pais de acordo com a disponibilidade de horário dos pais.				
11. A APM (Associação de Pais e Mestres dos Alunos) facilita a colaboração dos pais.				
12. Os pais colaboram na organização de atividades culturais, exposições e festivais.				
13. É importante a existência de regras de conduta, na sala de aula.				

¹⁰ Programa: Uma visão prospectiva da relação escola – família – comunidade, Lisboa: Portugal, 1998.

A 2ª Escala contempla uma lista de doze itens de afirmações acerca das reuniões de pais. Os pais devem indicar em cada item sua opinião por meio de critérios de concordância e discordância, como mostra o modelo a seguir:

AFIRMAÇÃO	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE
1. Sempre frequenta as reuniões de pais.				
2. Fala com frequência com o professor do seu filho.				
3. Está a par dos trabalhos realizados na escola pelo seu filho.				
4. Nas reuniões, os professores dão sugestões acerca do modo de ajudar e encorajar o seu filho no estudo.				
5. Nas reuniões, os professores informam os pais acerca do bom comportamento do seu filho.				
6. Nas reuniões, os pais são informados sobre as faltas do seu filho às aulas.				
7. Nas reuniões, os pais são informados sobre a avaliação do seu filho.				
8. O professor apresenta sua proposta de ensino.				
9. O professor discute com os pais o plano de ensino do presente ano letivo.				
10. O professor apresenta sua metodologia de ensino.				
11. Apenas os pais de mais elevado nível de escolaridade freqüentam as reuniões de pais.				
12. Nas reuniões estudam-se textos relativos a assuntos escolares.				

A 3ª Escala segue a mesma padronização de critérios das duas anteriores, os pais devem indicar em que medida concordam com as afirmações relacionadas em

doze itens, ou discordam delas a respeito da *participação nas tarefas escolares do seu filho*. Vejamos o modelo:

AFIRMAÇÃO	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE
1. Acompanha diariamente o trabalho escolar do seu filho.				
2. Está a par dos trabalhos realizados na escola pelo seu filho.				
3. Sabe qual o trabalho de casa do seu filho.				
4. É importante o apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa.				
5. Os professores informam os pais sobre a não realização das tarefas de casa.				
6. Os pais têm dificuldades em ajudar nas tarefas de casa.				
7. Os pais não têm tempo de acompanhar os filhos nas atividades escolares.				
8. Os filhos devem fazer tarefas de casa sem apoio dos pais.				
9. Os pais não conhecem a dificuldade de aprendizagem do filho.				
10. Apenas os pais de mais elevado nível de escolaridade auxiliam os filhos nas tarefas.				
11. Os pais não se preocupam com as tarefas de casa.				
12. Os filhos que têm acompanhamento dos pais nos trabalhos escolares apresentam sucesso na aprendizagem.				

3.3 Teste de Desempenho Escolar (TDE)

O teste do *Desempenho Escolar* desenvolvido por Stein (1994) consiste em uma avaliação para investigar as capacidades de desempenho escolar do aluno, fornecendo referência sobre a idade e série cursada pelo aluno. O mesmo é composto por três subtestes: *Escrita* (escrita do próprio nome e composto de trinta e quatro frases com uma palavra em destaque em cada frase, a qual deve ser ditada pelo avaliador para o aluno escrever; *Aritmética* (consiste na solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito) e *Leitura* (consiste no reconhecimento de palavras independente de um contexto). Os subtestes contemplam uma escala de questões em ordem crescente de dificuldade, que são apresentadas para a criança independente de sua série.

Cada um dos subtestes pode ser suspenso pelo avaliador à medida que os itens apresentados forem impossíveis de serem respondidos pelo aluno. O Escore Bruto de cada subteste e o Escore Bruto Total são convertidos por meio de uma tabela que oferece as classificações superior, médio e inferior para cada série escolar. Também possui uma tabela na qual são indicadas as médias e desvios-padrão dos escores brutos com relação à série, assim como tabelas de previsão dos escores brutos a partir da idade. O uso deste teste no nosso estudo teve por finalidade avaliar o desempenho escolar do aluno sem possíveis contaminações e efeitos caso nos baseássemos apenas na avaliação da professora.

3.4 Questionário para os Alunos

O questionário para os alunos foi utilizado no programa¹¹ de intervenção do Ministério da Educação de Portugal, que confirmou a sua validade e confiabilidade. Esse questionário, dividido em duas escalas, tem como objetivo conhecer as opiniões dos alunos acerca da *escola e da participação dos pais na escola e nas atividades escolares*. No início da *1ª Escala*, o aluno descreve os dados de identidade como: primeiro nome dos pais; primeiro nome do aluno, idade; série; período e escola. Em

¹¹ **Programa: Uma visão prospectiva da relação escola – família – comunidade**, Lisboa: Portugal, 1998.

seguida, deve indicar sua opinião sobre a sua escola por meio de seis itens com critério de valor, como demonstra o modelo a seguir:

1) Em sua opinião a sua escola é:

Muito Boa Boa Pouco Boa Ruim

2) Estudar para você é:

Muito Importante Importante Pouco Importante Sem Importância

3) Na sua opinião, a professora na sua vida é uma pessoa:

Muito Importante Importante Pouco Importante Sem Importância

4) Na sua opinião, a sua professora é:

Muito Boa Boa Pouco Boa Ruim

5) O que seus pais acham das suas notas:

Muito Boas Boas Pouco Boas Ruins

6) Em sua opinião, a sua sala de aula é:

Muito Boa Boa Pouco Boa Ruim

A 2ª Escala tem como objetivo investigar a opinião do aluno sobre a participação dos pais na escola e nas atividades escolares do filho, utilizando critérios de frequência tais como: quase sempre; sempre; poucas vezes e nunca, indicados em doze itens, que são mostrados no modelo a seguir:

OPINIÃO	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCAS VEZES	NUNCA
1. Você vem acompanhado pelo seu pai ou por sua mãe à escola.				
2. Seu pai ou sua mãe costuma participar das reuniões de pais.				
3. Seus pais auxiliam você na organização dos materiais escolares.				
4. Seus pais conversam com você sobre o seu rendimento escolar.				
5. Seus pais conversam com você sobre a sua escola.				
6. Seus pais participam das festas da escola.				
7. Seus pais conversam com a sua professora.				
8. Seu pai ou sua mãe acompanha você nas atividades escolares de casa.				
9. Você faz tarefas sozinho.				
10. Você estuda para as provas sozinho.				
11. Seus pais costumam ficar bravos com notas baixas.				
12. Seus pais reclamam da sua professora.				

4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

4.1 Fontes de Coleta de Dados

O presente estudo tem como metodologia a triangulação metodológica que engloba dois tipos de pesquisas de forma interligada, a qualitativa e a quantitativa. A seguir, apresentaremos as fontes de coleta de dados de forma distinta para cada tipo de pesquisa.

4.1.1 Fontes de coletas de dados na pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa apresenta diferentes delineamentos, tais como: estudo de caso, análise de documentos, pesquisa bibliográfica, pesquisa histórica e pesquisa com intervenção. Para o nosso estudo, optamos pela pesquisa com intervenção. Utilizamos duas fontes de coleta de dados para o contexto da nossa pesquisa, as quais contribuíram para a constituição do nosso estudo: a observação participante caracterizada por dados visuais e o grupo de discussão não-diretivo no qual se utilizou a intervenção sociodramática com grupos de pais. A seguir, apresentamos os conceitos das fontes utilizadas em nosso estudo:

a) Observação Participante: observação da escola e do cotidiano escolar, excluindo as salas de aula. Esta fonte complementar teve como objetivo contextualizar as duas escolas nas quais se realizou a pesquisa.

b) Grupo de intervenção não-diretivo: realizado com pais de alunos com insucesso escolar. As sessões foram gravadas em fita cassete de sessenta minutos.

Este procedimento constitui o aspecto principal da intervenção sociodramática, descrita por Andrade (2005, p. 58) como uma “forma de resgate do

grupo em fusão sartriano ou da relação de interioridade nas interações entre os participantes”. A ação no interior do grupo ocorre mediante a exposição de argumentos, idéias, e pensamentos podendo ser opostos ou idênticos para os participantes. A ordem em que essas idéias e pensamentos são apresentados pode influenciar na percepção dos membros do grupo com relação às mudanças de atitudes e comportamentos, que formam a parte central da intervenção.

A comunicação espontânea entre os participantes do grupo serve como apoio para os mesmos, a partir da qual percebem e avaliam as suas opiniões, pensamentos e idéias acerca de um aspecto. Por exemplo, se um membro do grupo argumenta a favor de uma posição próxima à de outro elemento do grupo, essa posição pode ser percebida como mais próxima do que é na realidade, chamamos a isso assimilação; porém se a posição defendida é algo distante do ponto de apoio dos demais elementos, é vista como mais distante: chamamos de contraste. Portanto, o grupo não-diretivo movimenta-se o tempo todo em assimilação e contrastes de posições entre os participantes, podendo revelar, no final de cada sessão, o sentido da intervenção.

4.1.2 Fontes de coletas de dados na pesquisa quantitativa

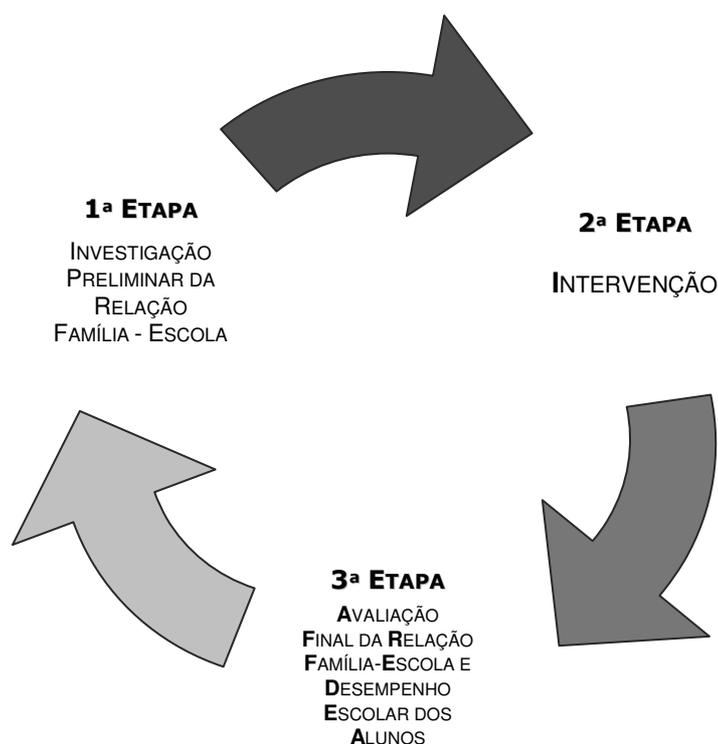
As pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos participantes, pois utilizam instrumentos padronizados (questionários e inquéritos). São utilizadas quando se sabe exatamente o que deve ser perguntado para atingir os objetivos da pesquisa. Permitem que se realizem projeções para a população representada. Esses procedimentos testam, de forma precisa, as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecem índices que podem ser comparados com outros. Portanto, numa proposta quantitativa, buscamos um tipo de fonte de coletas de dado: o questionário.

a) *Questionário*: o questionário é uma lista organizada de perguntas que visa a obter informações e é aplicado individualmente. As questões podem ser fechadas, abertas e semi-abertas. A utilização desse instrumento teve como objetivo conhecer interesses, motivações, atitudes e opiniões dos alunos e dos pais referentes à relação escola-família. O recurso ao questionário é necessário, cada vez que precisamos de

informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, ou quando pretendemos conhecer o mesmo tipo de variável para muitos indivíduos. São utilizados para colher informação quantitativa, abordam os conceitos necessários para se chegar, de uma forma simples, à interpretação e à compreensão de certo tipo de informação veiculada pela comunicação social, por exemplo, dos pais. O questionário, muitas vezes, é visto como um processo completo. A aplicação desse instrumento, teve por fim como objetivo, conhecer as probabilidades de ocorrências de diferentes formas de envolvimento e participação dos pais. O questionário também contribuiu para a avaliação da intervenção.

4.2 A Coleta de Dados

A coleta de dados contemplou três etapas:



A pesquisa teve início no ano letivo de 2006, ocasião em que primeiramente apresentamos o projeto de pesquisa à Direção da Escola, com autorização do Secretário Municipal da Educação do município e da Delegada Regional de Ensino.

O projeto foi apresentado aos professores com a finalidade de os mesmos conhecerem a pesquisa, e autorizarem a aplicação do Teste de Desempenho Escolar nos alunos. A aplicação do TDE teve como objetivo identificar os alunos candidatos ao sucesso e ao insucesso escolar. Ainda, utilizamos o mesmo visando a situar os grupos-controle e de intervenção, nos quais os pais estariam incluídos. E, por último após a identificação dos alunos no seu desempenho escolar, determinamos os grupos-controle e de intervenção com pais de alunos com insucesso escolar, os quais foram escolhidos por sorteio e convidados a participarem da pesquisa.

O primeiro contato com os pais do grupo de intervenção, para realizarmos o convite de participação na pesquisa, foi por meio de um documento, no qual era marcado dia e hora para uma reunião e esclarecimento de objetivos desse encontro. Esse documento era afixado no caderno do aluno pela professora, que também solicitava uma assinatura dos pais pelo recebimento. Na ocasião do primeiro contato, foram esclarecidos os procedimentos de escolha dos pais, os objetivos da pesquisa e algumas posturas referentes à confidencialidade dos dados envolvidos com os participantes. Também foi discutido o dia da semana e o horário que seriam mais convenientes para realizarmos as sessões de grupo. Esse primeiro contato ocorreu nas duas escolas e com todos os pais de segunda e terceira série, em dias diferentes, porém sempre às sete horas da manhã, horário escolhido pelas diretoras.

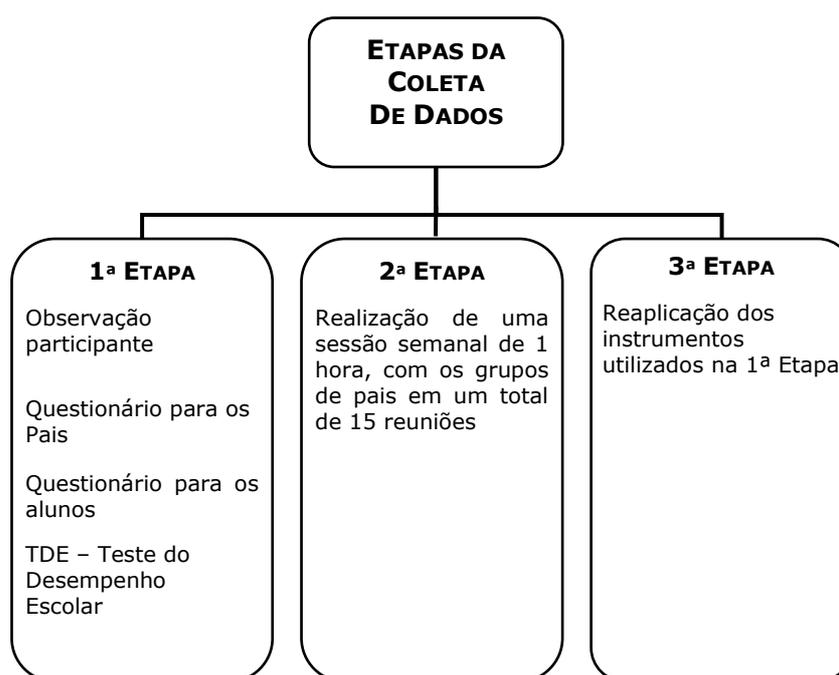
É importante ressaltar que foram necessários, em média, quatro encontros em cada série de cada escola, para definirmos o grupo de intervenção devido a não-aceitação de muitos pais. Essa não aceitação ocorria por diversos fatores, por exemplo, por indisponibilidade de horário devido ao trabalho; outras vezes pelo fato de as mães não terem com quem deixar os filhos menores; dificuldade de locomoção por morarem em região distante da escola; dificuldade de horário de ônibus circular, e em alguns casos, por motivo de saúde. Diante disso, já no início, observamos a complexidade que é trazer os pais para a escola, muitas vezes não se trata de falta de interesse, e sim falta de oportunidade. Depois de discutirmos a participação e esclarecermos as finalidades, os pais e professores que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹², redigido seguindo as

¹² Anexo 1 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

recomendações da Resolução 196/96 do Congresso Nacional de Saúde e demais legislações sobre a pesquisa em humanos.

Para a coleta de dados, foram utilizados os procedimentos que descrevemos a seguir:

4.2.1 Procedimentos da coleta de dados



a) **1ª Etapa:** esta envolveu os seguintes procedimentos:

Observação Participante. A observação participante foi desenvolvida com o objetivo de conhecer melhor o contexto escolar e a situação da escola no bairro. A observação ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2005, momento em que desenvolvemos um estudo-piloto para testar os instrumentos e durante todo o ano letivo de 2006, realizadas em dias e períodos alternados. Observamos aspectos importantes do cotidiano escolar como: a entrada e a saída dos alunos, recreio, festividades agendadas pela escola, hábitos dos alunos no refeitório e no pátio da escola, bem como a estrutura física como espaço de aprendizagem. Essas observações ocorriam nas dependências da escola, exceto nas salas de aula, pois este espaço não fazia parte do contexto de nosso estudo. As observações do bairro

tiveram como objetivo conhecer os costumes e os modos de vida dos moradores, a fim de contextualizar o estudo na sua realidade. As observações foram registradas no diário de campo.

Investigação Preliminar da relação família-escola e desempenho escolar dos alunos. Essa fase ocorreu no início do ano letivo de 2006, realizamos um levantamento com os pais e com os alunos sobre as ações que a escola desenvolve junto aos pais, utilizamos questionários diferentes para cada um. Esse procedimento permitiu sistematizar as diferentes ações efetuadas pela escola, identificar os problemas de envolvimento e, a partir disso, desenvolver a intervenção com os pais na abordagem sociodramática. Para isso, os pais e os alunos responderam, individualmente, aos seguintes instrumentos descritos anteriormente: **Questionário para os pais**¹³ ou responsáveis da educação do filho - Projeto Escola-Família-Comunidade, Programa: Uma visão prospectiva da relação Escola-Família-Comunidade, Lisboa, 1998; **Questionário para os alunos**¹⁴ - Projeto Escola-Família/Comunidade - Programa: Uma visão prospectiva da relação Escola-Família-Comunidade, Lisboa, 1998 e o **TDE: Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994)** respondido pelos alunos.

2ª Etapa: a intervenção

Essa foi realizada com grupos de pais de alunos com insucesso escolar, na abordagem sociodramática nas duas escolas públicas. As sessões de grupo foram semanais e tinham 1h de duração e forma distribuídas da seguinte forma: segunda-feira com um grupo de pais de alunos da 2ª série e quarta-feira com um grupo de pais da 3ª série ambos da Escola Municipal; terça-feira com grupo de pais de alunos da 3ª série e quinta-feira com os da 2ª série ambos da Escola Estadual, no período de março a dezembro de 2006. Inicialmente, realizamos o contrato grupal, no qual afirmávamos que garantiríamos o sigilo e a privacidade de identificação de tudo o que aconteceria durante as sessões do grupo. O intuito foi que os grupos evoluíssem, propusessem as atividades a serem realizadas no contexto grupal, e que tais

¹³ Modelo do Inquérito para os pais do Sistema Estatístico Nacional (Lisboa - Portugal, 1998), descrito no item relativo aos instrumentos.

¹⁴ Modelo de Inquérito para alunos - (Lisboa - Portugal, 1998) descrito no item relativo aos instrumentos.

atividades possibilitassem a participação de todos os pais. De acordo com o referencial sociodramático, o objetivo do grupo foi a promoção da espontaneidade no interior do papel de pais em relação com a escola, para corroborar e solidificar o processo reflexivo e de liberação da espontaneidade.

3ª Etapa: avaliação final da relação família-escola e desempenho escolar dos alunos.

Foi realizada no final da intervenção no mês de dezembro de 2006 e consistiu na reaplicação das escalas descritas na primeira etapa, com os pais e os alunos em sessões individuais. No caso dos alunos, o TDE foi usado, pelos motivos anteriormente explicitados, mas não se descartou o uso conjunto das avaliações da professora, tanto em termos de notas e como de conceitos.

4.3 Análise de Dados

4.3.1 Construção do sistema descritivo

A transcrição de material verbal pode tomar as mais variadas formas. Utilizamos a maneira mais detalhada que foi a transcrição literal do conteúdo das sessões grupais gravada, com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismos e “erros” de fala. É a transcrição mais completa, mais informativa e, também, a mais cara em termos de tempo e de dinheiro, segundo Günther (2006). De acordo com este autor, se o meio de representação de dados forma o elo com a técnica da coleta de dados, a construção de sistemas descritivos a partir da transcrição faz o elo com a interpretação dos dados.

Embora a pesquisa qualitativa seja mais indutiva do que dedutiva, não há como afirmar que a construção de um sistema descritivo seja totalmente livre de perspectivas, valores e emoções de quem prepara um sistema de categorização e eventos. Portanto, uma descrição detalhada dos procedimentos da coleta, da transcrição e da análise de dados é essencial.

Para a análise dos dados quantitativos colhidos por meio dos inquéritos e questionários padronizados, utilizamos o programa analítico de estatística SPSS para

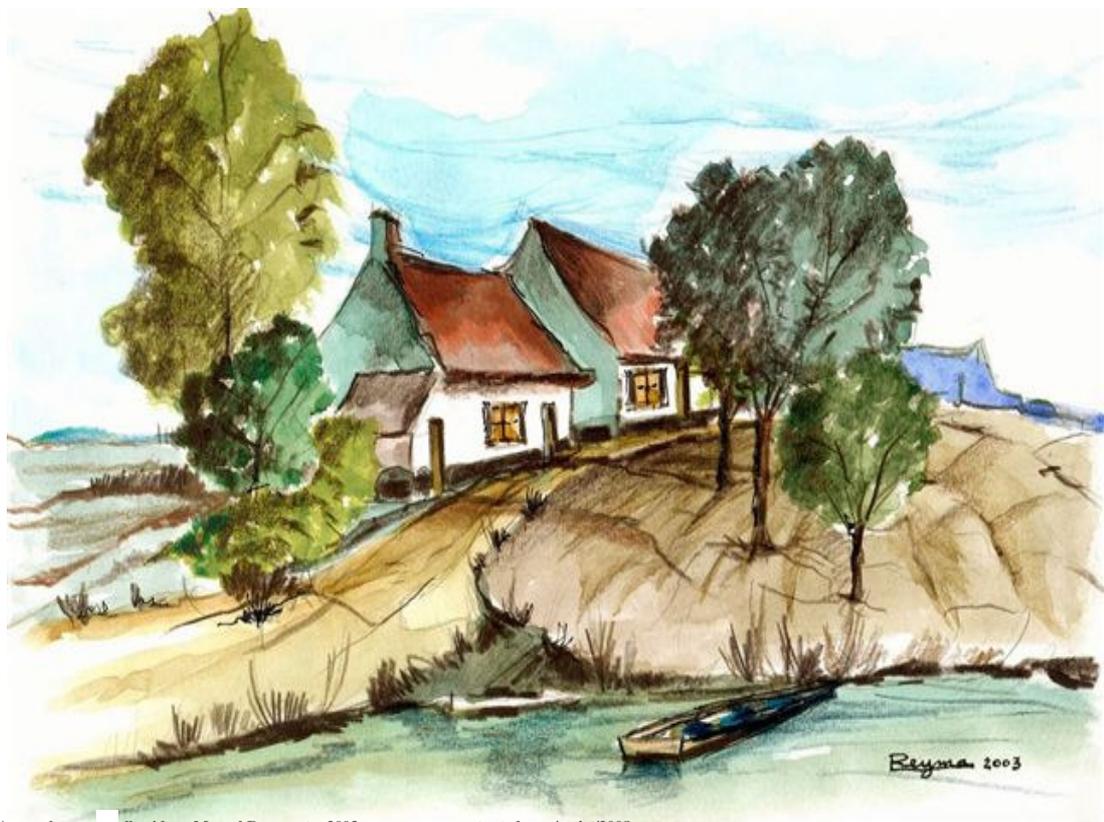
descrever os dados. Dessa forma os dados não-verbais colhidos por meio dos instrumentos específicos foram organizados segundo a base estatística.

4.3.2 Construção da análise de dados qualitativos

A variedade de técnicas de análise de dados corresponde à variedade de coleta, embora não exista uma relação direta entre as duas. Mayring (2002) cita maneiras de analisar dados qualitativos: análise fenomenológica; paráfrase social-hermenêutica; análise de conteúdo qualitativa; hermenêutica objetiva; interpretação psicanalítica de textos e análise tipológica. Para o nosso estudo, optamos pela análise de conteúdo qualitativa, denominada como método temático descritivo de conteúdo, proposto por Bardin (1977).

O conjunto dos dados coletados durante a intervenção consistiu em fitas gravadas, durante a pesquisa de campo. Em seguida, organizamos os grupos por série e por escolas e efetuamos o trabalho de transcrição literal descrito acima. Em seguida, desenvolvemos diversas leituras dessas transcrições até o surgimento dos temas principais que emergiram do discurso dos pais, para depois organizar as categorias e as subcategorias e, a partir daí estabelecemos as possíveis relações entre elas. Assim, os dados puderam ser agrupados em: tema central, categoria empírica e subcategorias, possibilitando a interpretação dos temas básicos.

Para complementar a análise temática de conteúdo, se tornaram necessários os procedimentos da observação participante que forneceu elementos básicos para a mesma, totalizando, assim, as idéias sobre as atitudes e os comportamentos dos pais, e dos alunos obtidos de outras fontes. No próximo capítulo, será apresentada a análise dos dados deste estudo, examinaremos mais detalhadamente o modo como os pais definem e desenvolvem seu envolvimento com a vida escolar de seus filhos. Discutiremos por que é importante a participação e o envolvimento dos pais nos assuntos escolares, embora esses aspectos não estejam diretamente relacionados ao desempenho escolar.



Aquarelas env elhecidas - Marcel Revnaert - 2003 - conv - www.artanted.com/artist/2008

Resultados

RESULTADOS

*Toda análise é por si só uma crítica.
Não é nada congelada. É um dado
histórico e a história é jamais
repetitiva,*

Milton Santos

A análise que desenvolvemos neste estudo origina-se da intervenção com grupos não diretivos de pais de alunos com insucesso escolar em duas escolas públicas. Organizamos os dados dividindo-os em cinco conjuntos de distribuídos da seguinte forma: *no primeiro* apresentaremos os dados descritivos da Escola Pública Municipal e da Escola Pública Estadual, incluindo a contextualização das escolas; *no segundo* ilustraremos os dados relativos à contextualização dos quatro grupos; *no terceiro* descreveremos os dados do processo grupal, que diz respeito à análise e avaliação da intervenção e *no quarto* os dados relativos à análise dos dados quantitativos originados da aplicação de instrumentos padronizados antes e depois da realização dos grupos.

A partir disso iniciamos apresentando pela ordem da organização o primeiro conjunto de dados descritivos das escolas. Para facilitar o entendimento utilizaremos *Escola A* para a *Pública Municipal* e *Escola B* para *Pública Estadual*. Assim, o primeiro será dedicado aos cenários das duas escolas, nos valendo da contextualização das mesmas, incluindo, por exemplo, a história da escola, os aspectos físicos dentre outros.

1 O CENÁRIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: MUNICIPAL E ESTADUAL

É inevitável que, na escola, a criança aprenda com outras pessoas, e grande parte dessa aprendizagem seja utilizada em situações sociais ou como preparação para tal.

Louis Pressey

Como a criança precisa viver em sociedade, a escola apresenta-se como um espaço privilegiado não só para o seu desenvolvimento, como também um local que garante, de certa forma, um certo aprendizado. Mas para que isso ocorra, alunos e pais devem tornar a escola um centro de interesse, já que ela- a escola- implica desenvolvimento capacidade de aprender e de viver com os outros, supondo ainda a capacidade para viver consigo mesmo. Porém é necessário que a família se envolva com a vida escolar do filho e o assessor individualmente, de modo que possa superar não só alguma dificuldade de aprendizagem mas ainda desempenhar suas atividades acadêmicas com mais segurança

No cotidiano do espaço escolar estão presentes os sujeitos que medeiam as ações: os professores, os alunos e seus pais. Dessa forma, a escola não é percebida pela unidade, mas pela intensidade das expressões, espaços, motivos, temas e formas pelas quais professores, alunos e pais se relacionam se interagem, e constroem a imagem da educação escolar. As ações dos sujeitos dentro desse espaço são como imperceptíveis linhas simbólicas, que dão conta da natureza do poder, das comunicações e negociações realizadas entre os sujeitos em tempos e espaços diferentes, formando um cenário educacional natural.

Ainda, em se tratando de contexto escolar, a escola tem aceitado cada vez mais a responsabilidade por todos os aspectos do desenvolvimento da criança, e para tornar ainda mais difícil sua tarefa, os objetivos dela precisam competir com os numerosos objetivos das famílias dos alunos. Portanto, pensando na importância da escola para o aluno e seus pais, procuramos identificar esse espaço, para poder entender o processo de envolvimento dos pais que se faz por meio da relação família-escola.

Quando se passa a decompor a escola de forma geral em áreas específicas, temos a oportunidade de conhecê-la em sua essência. Portanto, uma consideração ao apresentarmos os dados é expor todo o cenário escolar, no qual se desenvolveu a pesquisa. Procuramos destacar, nesse texto, primeiramente, a contextualização das escolas, apresentando dados de observação e de relatos espontâneos de moradores e professores; em seguida, os dados da contextualização dos grupos. Contextualizamos as escolas delineando características como história das escolas; aspectos físicos; cotidiano escolar e clientela.

1.1 A Concepção Histórica das Escolas

Realizando um estudo histórico da **Escola Municipal** denominada **Escola A**, observamos que a mesma recebe o nome de seu fundador, um coronel do café, rico agricultor e respeitado político. Observamos que a mesma foi construída no início do século XX e inaugurada em seis de setembro de 1901, sob a égide da cultura do café, portanto abrigando nela, uma população de alunos de classe econômica e social privilegiada. Localiza-se na região central do município e se estabelece em dois prédios, denominados pelos professores, diretores, alunos e população do município como o “novo” e o “velho”. O primeiro, o “velho”, possui uma arquitetura do início do século, mostrando a exuberância de suas escadarias de madeira de lei, vitrais e portas trabalhadas com ornamentos esculturais; já o “novo”, possui uma arquitetura mais contemporânea do início da década de 70.

É inegável que uma escola que foi por anos, a mais próspera e um dos centros difusores de ensino, não só em termos regionais, mas no sentido bem amplo e abrangente do município, merece a atenção e o respeito dos educadores e da

população até o momento. Observamos que não é de hoje, que essa escola se constitui um exemplo de educação pública.

Por esse motivo, a disputa de vagas é ampla, pois com a queda do padrão da família de classe média, que se vê impossibilitada de manter o estudo de seu filho em escola particular, a insistência ou a persistência em matricular o filho nessa escola é grande. A escolha se dá tanto pela localização, ladeada pelos bairros centrais e de classe média, quanto pela ação pedagógica. Interessante que observamos que a disputa não é só pelos pais de alunos, como também pelos professores, os quais preferem trabalhar nela, pelo fato de abrigar uma clientela mais favorecida.

Ainda nos domínios históricos, pudemos conhecer que a **Escola Estadual** denominada *Escola B*, foi planejada devido à implantação de um conjunto habitacional, o segundo do município, e inaugurada em 1986. Embora tenha sido criada para atender aos alunos desse conjunto habitacional, foi também designada a atender mais três bairros vizinhos. Iniciou oferecendo o ensino fundamental de primeira à quarta série e também de quinta à oitava série, após a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, passou a atender somente o ensino fundamental de primeira à quarta série.

A escola se localiza em uma área urbana periférica, ladeada pela esquerda por uma avenida que dá acesso ao conjunto habitacional, e pela direita por uma avenida denominada marginal, que serve como referência de entrada para quem chega ao município, interliga o centro da cidade a três bairros de classe alta, e liga o município do extremo norte ao extremo sul.

Por meio dos relatos informais de moradores, pudemos constatar que a escola não possui referência de um bom ensino, devido à constante mudança de diretoria, e docentes. Contam que, desde o início, a escola parece ter sido esquecida pela Diretoria Regional de Ensino, a qual quase não procura atender às reivindicações feitas pela comunidade usuária da escola.

Verificamos ainda por meio das observações e dos relatos que se trata de uma escola modesta, procura lidar com suas dificuldades de modo a possibilitar que a mesma seja reconhecida, lutando para extinguir a crença de ser uma escola “fraca”, termo utilizado pela comunidade. Observamos que essa crença passa de geração para geração, notamos isso nos relatos espontâneos de pais que estudaram na escola e hoje

têm seus filhos estudando nela. Parece que a escola gerou uma imagem negativa na comunidade, grande parte vinda da falta de apoio da Diretoria de Ensino, e diretoria da escola. Contudo, observa-se entre os seus membros uma tentativa de mostrar o contrário.

Observamos certa incongruência entre aquilo que os moradores relatam sobre a escola e aquilo que os membros da escola dizem a respeito da mesma. Por outro lado, esta contradição é o suficientemente forte para determinar o predomínio da falta de interação entre escola e comunidade. Todavia, a dialética entre comunidade e escola é da máxima importância para entender as condições da relação família-escola.

Outro fato extremamente curioso na história da escola é relativo à violência, em nenhum momento averiguamos, nos relatos espontâneos, haver em toda a sua trajetória, situações que demarcassem violência, embora a mesma esteja localizada próxima a um bairro, conhecido no município como um dos mais violentos. Portanto, pelas observações, há de se considerar que o trabalho realizado pela escola com seus alunos acerca da cidadania possui um caráter positivo. Nisto reside a convicção de que, por meio do desempenho da escola, cuidadoso e adequado, a mesma tem chegado a bons resultados no tocante à conduta e atitudes sociais de seus alunos.

Por fim, a história da *Escola B* parece provar, ao longo dos anos, que existe uma crença na comunidade determinada pelo processo de ensino, que se faz notar também na escolha dos pais que matriculam os seus filhos; os mesmos tentam de qualquer maneira, conseguir outra escola, no momento em que o filho ingressar na primeira série. Concluímos, por meio dos relatos espontâneos, que a fragilidade do ensino caracteriza a escola para a comunidade, porém a diretora, coordenador e professores manifestam um forte desejo de retirar esse rótulo.

1.2 Aspectos Físicos das Escolas

A *Escola Municipal* é instalada em dois prédios. O prédio, “velho”, que se encontra desativado, por motivo de restauração e de tombamento como patrimônio histórico cultural. As salas de aula funcionam no denominado prédio “novo”, as janelas altas contribuem para a pouca entrada de luz natural nas carteiras aos alunos

e não permitem os alunos apreciar o jardim e o as arquiteturas do pátio. A construção é em dois andares, o acesso ao primeiro andar é feito por uma escada larga, de concreto e mármore.

Tanto no térreo como no primeiro andar, as paredes laterais internas, que fazem parte dos corredores de circulação do pátio interno, não têm janelas, dificultando a ventilação e favorecendo o isolamento dos professores e dos alunos. Somente uma porta localizada na direção da mesa da professora facilita o controle da entrada e da saída dos alunos. Observamos também que as professoras trabalham com as portas fechadas.

O mobiliário é composto por carteiras individuais, no estilo cadeira e mesa quadrada, com suporte inferior para guardar os materiais, e organizadas em fila, uma a uma. Isso pode expressar toda uma instrumentação pedagógica impregnada de valores tradicionais, legitimados pelo controle e domesticidade.

A escola é construída em forma quadrangular, ladeada por esquinas. A entrada dos professores é feita pela lateral direita da escola, já a dos alunos pela lateral esquerda. O portão de entrada dos alunos é fechado e não-trancado sempre após a entrada dos mesmos, e o dos professores mantido fechado, porém não trancado, para facilitar a entrada, de professores, pais e pessoas da sociedade que buscam a escola por motivos diversos, pois a mesma, por ser municipal, coordena o sistema de passe escolar, e inscrições de processos seletivos.

Durante as observações, constatamos que a escola possui uma sala de espera; uma secretaria, na qual se encontra a mesa da secretária, da coordenadora e da diretora; com mobiliário apresentando estilo antigo; quinze salas de aulas; um laboratório de informática; uma sala de professores, na qual funciona também a biblioteca, denominada sala de estudo; uma cozinha; um pátio coberto com mesas e bancos de concretos; um pátio aberto; uma quadra sem cobertura; uma despensa para cozinha; um sanitário feminino e um masculino para professores; uma sala para dentista; uma cantina; dois sanitários masculinos, e dois femininos para alunos; uma casa para o zelador. O piso das salas de aula é assoalho, conservando o estilo arquitetônico da época; o piso externo é todo em concreto, não observamos área verde nem arvoredos. Quando as crianças estão no espaço aberto, sempre procuram as sombras das paredes.

Verificamos que o aspecto físico da escola parece oferecer o mínimo necessário para favorecer ao aluno uma aprendizagem, dentro das normas tradicionais de educação. Não observamos aspecto inovador algum com relação à sala de jogos, brinquedoteca, ou outro ambiente em que se possa diversificar a ação pedagógica. A estrutura parece permanecer a mesma da época de sua inauguração, claro que com manutenção, com a ressalva de mudanças de mobiliário, recursos humanos e pedagógicos.

Continuando a descrição dos aspectos físicos, a *Escola Estadual* é construída em terreno irregular com declive. A construção é moderna, feita toda em concreto pré-moldado. A mesma se localiza em uma posição que as pessoas podem ter acesso tanto por uma rua do bairro, quanto por uma avenida denominada marginal. As ruas que circundam a escola são todas asfaltadas. Os alunos e os pais têm acesso pela rua do bairro, chamada por eles de “entrada de cima”. Já os professores e demais pessoas têm acesso pela entrada da avenida marginal, denominada “entrada de baixo”.

O acesso à escola pela rua do bairro possui uma escada relativamente grande, sem descanso e com degraus curtos, esse aspecto é muito comentado pelos moradores que utilizam a escola, pois entendem que é perigosa, devido ao declive da escada. O acesso utilizado pelos professores e pessoas da comunidade, é por meio de um portão grande para passagem de automóveis. Há relatos que a avenida marginal é muito movimentada com velocidade mínima de 60 km para os automóveis, pois é uma avenida de acesso à entrada e saída da cidade, ao centro dela e a vários bairros.

Outro aspecto de crítica nos relatos de pessoas da comunidade se refere à instalação do Instituto Médico Legal ao lado direito da escola, com vista pela “entrada de baixo”. A construção com muros de divisa relativamente baixos é motivo para os alunos ficarem olhando, por curiosidade, a movimentação dos policiais civis, militares e de pessoas no interior do prédio. Ainda ao seu lado direito da escola, há um terreno da prefeitura, o qual é utilizado para instalação de circos. O muro que faz divisa é baixo, porque o terreno é em declive, e os moradores comentam que se têm a impressão de que o circo está dentro da escola. Também observamos nos relatos de moradores, que os alunos ficam expostos às pessoas estranhas que moram ou freqüentam os circos.

A escola é construída em três prédios, separados por escadas de concretos e margeados por canteiros com folhagem e com roseiras. *No primeiro prédio* localiza-se a sala da diretoria; secretaria; sala dos professores; dois banheiros, um masculino e um feminino para uso dos professores e funcionários administrativos; consultório odontológico; laboratório de informática; uma sala de aula para reforço; almoxarifado; uma sala de aula e uma sala utilizada como biblioteca, porém desativada. *No segundo prédio*, denominado de “prédio do meio”, localiza-se o pátio coberto; uma cozinha; uma despensa; dois banheiros um masculino e um feminino para uso dos alunos e seis salas de aula. E, por fim, no terceiro prédio encontram-se localizadas mais seis salas de aula.

O pátio é relativamente pequeno, possui mesas de madeira e bancos, porém estes não ficam disponíveis à utilização dos alunos. Segundo relato da merendeira, as mesas e bancos ficam guardados em um canto do pátio, pois dificultam a circulação dos alunos. Observamos que os alunos fazem a alimentação, ora sentados nos degraus que separam os prédios, ora em pé. Os bebedouros são de alvenaria, localizados um à esquerda e outro à direita da cozinha.

A quadra de esportes é descoberta e localiza-se ao lado de algumas árvores, porém observamos que os alunos não usufruem das sombras, pois estas são utilizadas pelos automóveis dos professores e demais pessoas da comunidade que utilizam a escola por algum outro motivo. A escola possui uma parte de seu terreno cimentada e uma grande parte por gramada.

A escola está construída em um terreno amplo, porém maldistribuída, a sua infra-estrutura parece não oferecer um ambiente físico de qualidade. A quantidade de escadas, ausência de rampas e a localização dos prédios de sala de aula dificultam a circulação dos alunos, já que esta é quase sempre feita por escadas, embora não muito elevadas, mas parecem dispostas de forma que dificulta à movimentação dos alunos.

1.3 O Cotidiano das Escolas

Iniciamos o conhecimento do cotidiano escolar da *Escola Municipal* observando a entrada e a saída dos professores. Os professores adentravam ao local

de trabalho pelo prédio novo e assinava o ponto. Observamos que sempre chegavam em cima da hora, ou seja, segundos antes de bater o sinal de entrada. Quase não conversavam entre si; quando ocorria algum tipo de diálogo, o assunto era sobre a temperatura, cansaço, coisas do cotidiano social, nada sobre ação pedagógica. A expressividade de alegria e o sorriso foram pouco percebidos. A expressão mais observada era de uma pessoa sisuda, cansada e, muitas vezes mal-humorada, tanto nos professores do período da manhã como nos da tarde. Após assinarem o ponto, dirigiam-se ao pátio caminhando muito vagarosamente para formar a fila dos seus alunos, para conduzi-los às salas de aula. Um fato muito interessante foi observado no professor de Educação Física, freqüentemente era visto rodeado pelos alunos, entre os quais se percebia muita intimidade e um bom relacionamento. O riso alto e as brincadeiras faziam parte da relação desse professor do sexo masculino.

Um fato muito interessante, até parece ser uma cultura, é a falta de professores às segundas-feiras. Era comum, para não dizer freqüente, observar a diretora ligando para professores substitutos, em cima do horário de entrada, parecia que os professores deixavam para avisar, bem no horário de entrada, o que dificultava encontrar professor para substituir. Observamos a diretora ligar para vários professores, nunca na primeira tentativa encontrava algum disponível para substituição. Talvez seja esse um dos motivos que os alunos não respeitam o professor substituto, pois este, quando chega à escola para dar aula, não tem intimidade com a escola, com o conteúdo e com os alunos porque, muitas vezes são escolhidos pela disponibilidade, e isso dificulta o comprometimento com a educação escolar.

O recreio dos alunos era em horário diferente, o primeiro recreio para os alunos de primeira e segunda série, e o segundo para os de terceira e quarta série em ambos os períodos. A escola servia uma refeição, preparada pela própria escola, com cardápio elaborado pela nutricionista da prefeitura; porém observamos que a maioria dos alunos consumia bolachas e salgadinhos como bata-frita, pingo de ouro, etc. trazidos de casa. Eram poucos os que se alimentavam da refeição da escola.

Com relação à direção, essa é escolhida pela Secretaria Municipal de Educação. Sua rotina iniciava antes do horário de entrada do período da manhã e só terminava no horário de saída de ambos os períodos, fazendo intervalo para refeição.

A diretora estava presente em todos os dias e nos dois períodos escolares. Não observamos ausência alguma, durante o ano letivo da nossa pesquisa. A mesma sempre muito cooperativa tanto conosco, quanto com os professores e pais de alunos. A diretora buscava simplificar as atividades escolares, reconhecendo os especialistas, psicopedagogo e terapeuta ocupacional, bem como os professores, como agentes do Município, contratados para desempenhar papéis e regras preestabelecidas.

Os alunos fazem educação física sob o sol, mas parece não se incomodarem com isso. Observamos que, nessas aulas, os alunos são muito felizes, brincam e riem o tempo todo. Quando dava o horário de terminar, ouviam-se reclamações não querendo parar a aula.

A estrutura de saúde e higiene na escola é desenvolvida somente pelo atendimento odontológico. Esse atendimento é realizado por uma dentista, contratada pela Prefeitura Municipal, a qual atende os alunos dos dois períodos. A equipe de especialistas é composta por psicopedagoga institucional e uma terapeuta ocupacional. O atendimento psicopedagógico é diário nos dois períodos, e o atendimento terapêutico ocupacional é realizado em grupo, duas vezes por semana.

As reuniões de pais são desenvolvidas durante o período escolar, por exemplo, em dia de reunião, os alunos têm aula até a hora do recreio, depois são dispensados, para os pais e professores participarem da reunião. Esse procedimento pareceu-nos bem complicado, pois observamos que, devido à dispensa dos alunos após o recreio, muitos pais não mandam os filhos à escola em dia de reunião.

Constatamos que o cotidiano da *Escola Municipal* está dentro de uma metodologia que podemos chamar de tradicional, não observamos inovação alguma em termos de ação pedagógica, reuniões de pais, diversidade social na hora do recreio. Em outras palavras, novas propostas de ensino, envolvimento de pais nos assuntos escolares e no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Com relação ao cotidiano da *Escola Estadual*, começamos observando o início da rotina diária como, por exemplo, entrada dos alunos, dos professores, dentre outros. A escola inicia o dia abrindo primeiramente o “portão de cima”, o qual dá acesso a um dos prédios onde se localiza outro portão, este, por sua vez, mantinha-se fechado e sob a vigilância de uma funcionária até bater o sinal, esse procedimento ocorria tanto no período da manhã, quanto no da tarde.

No período da manhã, o sinal é dado às 7h e no período da tarde, às 13h. Este sinal era bastante alto e tinha o som de uma sirena. Imediatamente após o sinal, o portão era aberto. As crianças entravam na escola correndo, e dirigiam-se ao pátio para formar a fila por ordem de chegada. Observamos que a corrida era para pegar os primeiros lugares da fila, pois o primeiro aluno era sempre conduzido pela mão da professora até a sala. Após alguns minutos, os professores dirigiam-se até o pátio e encaminhavam os alunos em fila até as salas de aula.

Interessante que os alunos, mesmo em fila, corriam e muitas vezes, empurravam um contra o outro. Após a entrada dos alunos, o portão era fechado, ficando aberto somente o portão da entrada de baixo e o portão denominado de “portão de cima”. Notamos algo bastante contraditório, fechava-se um portão, mas outro o “de baixo”, permanecia o tempo todo aberto. Ainda, um dado observado com frequência, se relaciona à entrada de alunos atrasados, estes batem no portão, o qual é aberto por uma funcionária, notamos que muitos alunos chegavam atrasados.

A escola mostrou-se bastante barulhenta até mais ou menos uma hora após a entrada, nesse tempo era comum ouvir professores gritando com os alunos, embora os gritos fossem freqüentes em qualquer horário do período, estes eram numa intensidade menor. Os professores tanto de um período, quanto os do outro pareciam sempre bastante fechados. Do lado de fora da sala dos professores, ouvia-se bastante conversa entre eles; porém ao saírem da sala, os rostos pareciam bastante fechados, de pouco sorriso e com semblante de cansaço. No período da tarde, observamos que as fisionomias pareciam ainda mais fechadas.

Não obtivemos tipo algum de contato, mesmo que informal, com os professores dos dois períodos. Eles não se dirigiam para bater um papo simples ou algo assim, às vezes que tentamos um contato informal, não obtivemos sucesso. Observamos que os mesmos não tinham o desejo de aproximação, portanto foi mantida certa neutralidade. Desse modo, não pudemos conhecer a formação acadêmica de cada uma, e nem conhecer um pouco do seu dia-a-dia na escola, já que nosso estudo não teve uma proposta específica para trabalhar com os professores. Quanto ao recreio dos professores, estes o faziam na sala dos professores, conversavam entre eles, e muitos comiam a merenda da escola, que sempre era uma

refeição preparada pela merendeira, seguindo um cardápio da nutricionista da prefeitura

O recreio dos alunos era bastante barulhento e desorganizado, as crianças gritavam e corriam de um lado para o outro sem parar. Muitos tropeçavam, caíam sobre os colegas, levantam-se e continuavam correndo. Fazem a refeição em pé, ou sentados nos degraus das escadas, comiam muito rapidamente, para poder brincar, a brincadeira mais comum, se é que podemos chamar de brincadeira, era ficar correndo um atrás do outro sem parar. Um dado muito interessante, esse tipo de correria acontecia com os meninos, e com as meninas. Mas também, algumas vezes observamos brincadeiras de luta entre os meninos.

Observamos uma rotatividade grande de professores, ou seja, freqüentemente víamos professores diferentes na escola, talvez esse seja um dos motivos da dificuldade de intimidade entre eles. A mudança de diretora também foi um aspecto muito observado, no período do ano letivo em que desenvolvemos nossa pesquisa, pudemos constatar muitas mudanças. Iniciamos a pesquisa com a diretora titular; após um mês, a mesma afastou-se por licença prêmio; uma professora da própria escola assumiu a diretoria que, após 45 dias, afastou-se por motivo de saúde; assumiu dessa vez outra professora da própria escola permanecendo no cargo por três meses; em seguida voltou à diretora titular a qual assumiu por mais dois meses e afastou-se, dessa vez, por motivo de saúde; assumiu novamente a penúltima professora por mais 45 dias; e finalmente terminou o ano letivo com a diretora titular.

A reunião dos pais era outra situação do cotidiano escolar. Observamos que algumas reuniões para assuntos gerais são marcadas logo às 7h da manhã e às 13hs. Os pais eram reunidos no pátio, e as informações e orientações eram dadas pelo coordenador, os professores não participavam dessa reunião. Quando se tratava de reuniões específicas da vida escolar dos filhos, estas também eram no horário de entrada dos alunos. As mesmas ocorriam nas salas de aula do filho, enquanto isso, os alunos eram agrupados em um local gramado sob os cuidados de uma funcionária.

Outro aspecto notado foi o comparecimento da figura do pai à escola. Observamos com certa freqüência a presença deles conversando, ora com o coordenador, ora com a diretora. Percebemos que quase sempre o motivo era discussão entre os alunos.

Durante o período das observações, conversamos muito com o coordenador da escola, isso permitiu conhecer um pouco mais os aspectos sociais da escola. O coordenador informou-nos que está no cargo há pouco tempo e o maior desejo dele é transformar a escola, principalmente com relação à crença de possuir um ensino fraco. O mesmo pareceu ter vários projetos a desenvolver, principalmente no que se refere à biblioteca, reunião de pais, melhorias físicas e sociais da escola. Para ele, a participação dos pais seria um dos aspectos mais importante para a transformação da escola, tanto culturalmente, como socialmente. No ponto de vista, dele, a melhor maneira de atender ao bem-estar do aluno nas questões acadêmicas, é envolver os pais e os professores na vida escolar do aluno; principalmente os pais, pois são responsáveis, muitas vezes, pela manutenção do nível ideal de aluno. Isso exige um esforço extraordinário da escola para manter esse nível de idealização dos pais, já que estes não participam do processo da educação escolar.

No entanto, na prática, diz o coordenador; os pais são os primeiros a refutarem a escola e as suas orientações. Observamos no seu relato, que na escola parece haver relativamente pouco trabalho planejado especificamente para promover a participação dos pais nas atividades da escola e na vida escolar dos filhos. A relação família-escola, diz ele, deixa muito a desejar.

1.4 A Clientela das Escolas

A *Escola Municipal* comporta vinte e nove salas de aula, distribuídas em dezesseis para o período da manhã, doze no período da tarde, e uma sala de recuperação de ciclo, mas denominada nessa escola, como sala especial, todas com jornada de cinco horas-aula. A clientela é variada em sexo, idade, tamanho e origem socioeconômica, porém, neste último aspecto, observamos que a maioria se estabelece em classe socioeconômica média, a minoria tem origem em classe baixa.

Por se tratar de uma escola centro-urbana, os professores comentam que a maioria dos alunos vem para a escola acompanhada pelos pais, o material escolar é organizado, e a disciplina em sala de aula é boa, como se a classe econômica influenciasse nesses aspectos. Comentam que as faltas dos alunos são raras, as salas estão sempre cheias, no entanto, para algumas professoras, frequência não é sinal de

bom desenvolvimento da aprendizagem; isso pode demonstrar interesse, obrigação dos pais em mandar os filhos à escola, mas não significa que estes estejam estimulados a aprender.

Constatamos que a maioria dos alunos usava uniforme, e parece que isso é norma da escola a qual deve ser seguida. Em relatos informais com as professoras, pudemos constatar que a higiene dos alunos é boa, tanto com relação ao corpo, quanto ao material escolar. Mas isso não impedia que elas trabalhassem questões de cuidados corporais com os alunos, comentavam que sempre é bom, tratar desse assunto com eles.

Com respeito à questão da aprendizagem, os professores nos relataram informalmente que é bastante diversificada. A sala de aula é composta por alunos não só que possuem uma boa aprendizagem, como também por alunos candidatos ao insucesso escolar. Isso reforça o aspecto de que classe socioeconômica não indica sucesso escolar, pois diante dessa clientela, se isso fosse verdadeiro, não era para existir alunos com dificuldades de aprendizagem. Constatamos, portanto, que o insucesso escolar possui variadas causas, não indicando relação direta com a classe econômica. Isto nos leva a pensar que o sucesso escolar também não pode estar diretamente ligado ao envolvimento dos pais nos assuntos escolares, isso pode ser um dos aspectos que pode favorecer, no entanto não devemos pensar em uma ligação restrita e direta do sucesso escolar a ele.

Enfim, concluímos que a *Escola A* ainda recebe a influência de comportamentos e atitudes da escola tradicional. Contudo, parece existir a influência da necessidade de obter ações contemporâneas, haja vista que concedeu espaço para a realização do nosso estudo.

Obviamente, embora isso pareça constituir uma relação perfeita com a escola, foi preciso ter cuidado ao nos envolver com a direção e com os professores, pois estávamos trabalhando com os pais, sujeitos que, muitas vezes, têm críticas severas com relação à escola, não propositalmente, mas por julgar eles e seus filhos não são acolhidos pela escola.

A respeito dos aspectos físicos da *Escola Estadual* a mesma comporta catorze salas de aula incluindo uma sala de recuperação de ciclo. A clientela é

composta por alunos moradores um conjunto habitacional e mais três bairros vizinhos, todos de classe popular, com nível econômico baixo.

Segundo relato do coordenador o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos é bastante variado. Dentre os vários problemas enfrentados pelos professores, os mais graves são referentes à manutenção da disciplina em sala de aula e à aprendizagem. De modo geral, a disciplina é um dos problemas enfrentados pelos professores de terceira e quarta série, às vezes, têm muita dificuldade em aquietar em média trinta e cinco alunos que, ao mesmo tempo, falam, saem dos lugares e quase sempre fazem tudo, menos as lições que devem fazer. Verificamos por meio dos relatos, que esse problema ainda é mais enfrentado por professores iniciantes e substitutos.

Diante do problema com a disciplina, relata o coordenador que a aprendizagem de alunos que têm um pouco mais de interesse acaba prejudicada, pois o professor não consegue criar um ambiente escolar propício à aprendizagem. Observamos que a tarefa da escola com relação à disciplina é menos a de eliminar a indisciplina que de criar um comportamento escolar construtivo e positivo.

Notamos no relato do coordenador, que a escola, ou seja, diretoria e coordenação pedagógica deixam esse problema ser resolvido pelos professores que, geralmente aplicam castigo, como por exemplo, colocar o aluno fora da sala de aula, fato que não auxilia em nada a mudança do comportamento dos alunos. Esse tipo de estratégia é para uma resolução imediata, diz o coordenador, ele resolve, pois o professor se livra do aluno e das atitudes dos comportamentos indesejáveis realizados por ele, mas, ao retornar, no dia seguinte, o aluno pode voltar a cometer os mesmos comportamentos.

Já com relação à aprendizagem, constatamos por meio de relatos informais com o coordenador que admite que ela ocorre de forma bastante heterogênea, isto é, relata que a escola possui uma pequena clientela com aprendizagem considerada dentro da média, e a maioria abaixo dela, ou seja, alunos que apresentam um baixo desempenho. Quais seriam os motivos para um baixo desempenho? Para o coordenador são vários, os quais foram divididos por ele em três grupos: o primeiro diz respeito aos pais; o segundo aos professores e o terceiro e último refere-se ao alunado. Com relação aos pais, relata a falta de motivação ao estudo; a falta de

envolvimento e falta de participação deles na escola. No que diz respeito aos professores, relata: falta de orientação de como lidar com os problemas de aprendizagem; falta de eficiência na prática na prática pedagógica, cujas metodologias erradas podem impedir o desenvolvimento pleno dos alunos; falta de apoio moral e social ao aluno e alta rotatividade de professores a qual impede a criação de vínculos na relação professor-aluno. No tocante ao aluno relata; falta de interesse; problemas com auto-estima e autoconceito.

Além desses aspectos, verificamos também a clientela no quadro socioeconômico. Percebemos que é uma clientela de classe econômica de baixa renda, não usam uniformes, as roupas são variadas, usam shorts e camiseta, calça comprida tipo jeans, com aparência de bastante uso e calça de malha.

Os materiais são carregados em bolsa tipo mochila, mas a maioria com bolsa tipo carrinho. Um fato interessante foi observado com as meninas, a sua totalidade tem carrinhos na cor rosa, com figuras de princesa e a boneca “Barby”. Nos pés, quase a totalidade da clientela calça chinelos de borracha, porém, no frio observamos que usam tênis. A higiene é precária, esse aspecto foi comentado pelo coordenador, que nos informou que as professoras trabalham semanalmente as regras de higiene, porém ainda é um quadro bastante insatisfatório.

Em síntese, parece que embora a clientela seja simples, sem muitos estímulos sociais, constatamos que os professores não têm problemas relativos à ausência dos alunos nas aulas. Por mais que os pais possam parecer ausentes pela escola, os mesmos cumprem o mínimo necessário à educação da criança que é encaminhá-los para escola. Concluindo, até aqui mostramos o cenário das Escolas Públicas: Municipal e Estadual. No próximo capítulo faremos a contextualização dos quatro grupos, sendo dois da *Escola Municipal* os quais denominamos respectivamente de *Grupo A1 e A2* e dois da *Escola Estadual*, denominado *Grupo B1 e Grupo B2*.

2 O CONTEXTO GRUPAL CONSTRUIDO NAS ESCOLAS: MUNICIPAL E ESTADUAL

O desenvolvimento de atitudes, ideais, lealdades, mudanças de comportamento e intenções através da organização da experiência do indivíduo, sempre foi reconhecido como objetivo final dos indivíduos, e isso, só podem ser conseguidos através do grupo social.

Henry Prescott

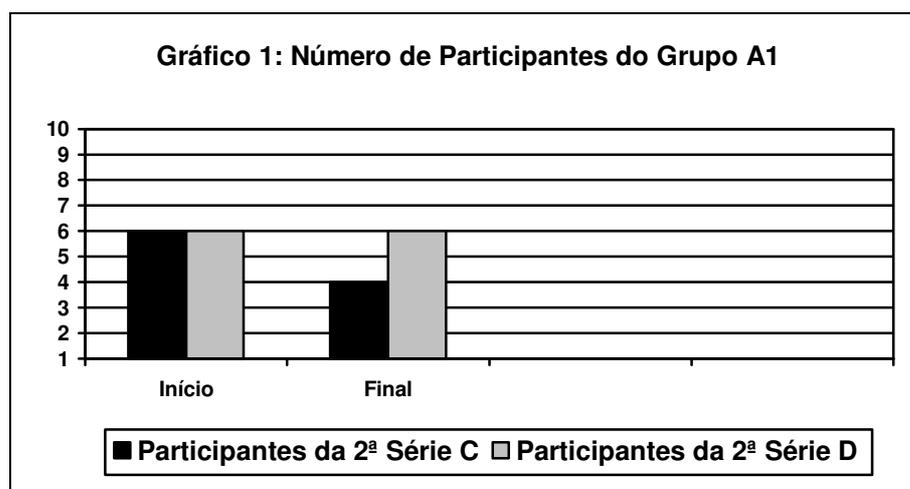
A construção do contexto grupal é fundamental, pois indica, de um lado, o movimento de participação e, de outro, as resistências dos pais em suas práticas de envolvimento com a escola e com a vida escolar do filho. Esse foi um dos desafios no cotidiano da pesquisa: trazer os pais para escola, interagir com eles no espaço escolar numa perspectiva de intervenção, obter a participação voluntária, porém acrescida de crenças como: os pais não participam da realidade escolar dos filhos; os pais não comparecem à escola.

A seguir, apresentaremos a contextualização dos grupos de intervenção, da *Escola Municipal* denominando de **Grupo A1** para o grupo de pais de alunos da segunda série, e **Grupo A2** para os de pais de alunos da terceira série procurando contextualizar os pontos básicos identificados na sua construção. Apresentaremos a contextualização dos grupos de pais de alunos da *Escola Estadual* nomeando de **Grupo B1** para os pais de segunda série e **Grupo B2** para os de terceira série, seguindo os mesmos critérios para as duas escolas.

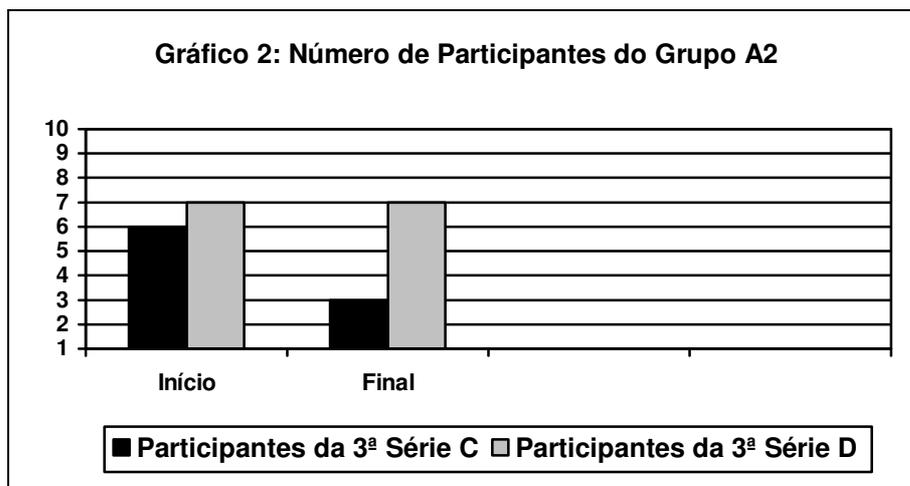
2.1 A Constituição dos Grupos

O grupo de pais de alunos da segunda série denominado *Grupo A1* da *Escola Municipal* foi constituído inicialmente por doze participantes, sendo seis mães da segunda *série C*, e seis mães da segunda *série D*. Pensamos em número maior do que o proposto anteriormente no projeto, para nos precaver de uma possível perda de participantes no decorrer do ano letivo. Foram convidados pais e mães, porém esse grupo foi constituído por mães e uma bisavó.

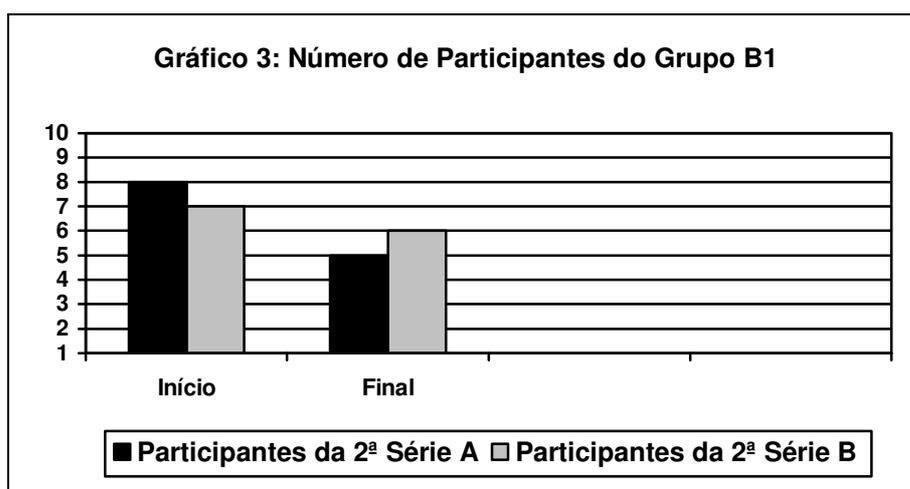
Já no terceiro, encontro duas mães cancelaram suas participações, e estas eram da segunda *série C*. Finalizamos esse grupo com dez participantes, que foi a proposta inicial, constituído por quatro mães da 2ª *série C*, cinco mães da 2ª *série D*, e uma bisavó também da segunda *série D*. Podemos observar a constituição final no gráfico abaixo:



Para a constituição do *Grupo A2*, tivemos a mesma proposta do *Grupo A1*, que foi constituir um grupo com um número maior de participantes, proposto no projeto deste estudo. O *Grupo A2* de intervenção foi constituído por dez participantes distribuídos da seguinte forma: três mães e um pai da 3ª *série C*; quatro mães e dois avôs da 3ª *série D*, como mostra o gráfico 2:

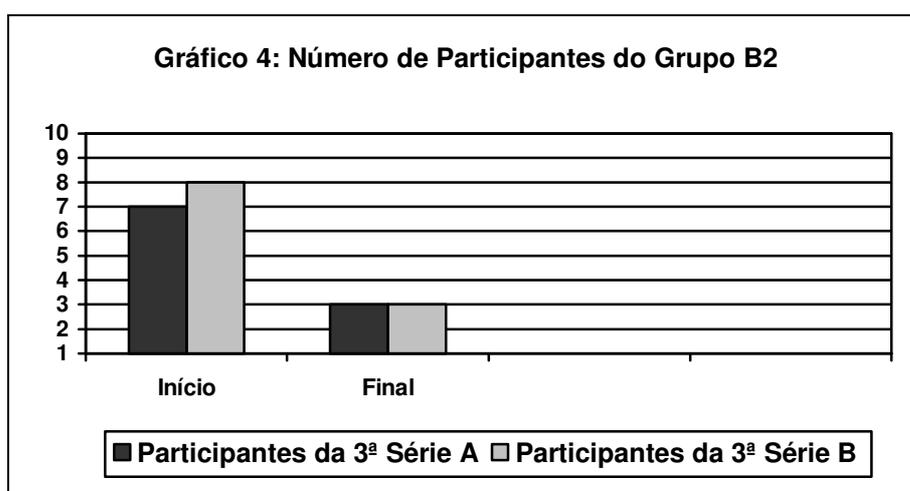


O *Grupo B1* da *Escola Estadual* foi composto inicialmente por quinze mães, vale lembrar que o pai sempre foi convidado, porém, neste grupo, não tivemos presença alguma da figura paterna. Inicialmente, o grupo foi composto por quinze mães participantes e, a partir do quarto encontro, passou a ter uma composição de onze mães. A constituição inicial foi a seguinte: 2ª série A: oito mães participantes; 2ª série B: sete mães. Após os cancelamentos de três mães da 2ª série A e uma mãe da 2ª série B no quarto encontro, a constituição final foi: cinco mães da 2ª série A e seis mães da 2ª série B, como podem observar no gráfico abaixo:



A constituição do *Grupo B2* da *Escola Estadual* foi bastante diferente dos demais. Inicialmente, o grupo foi constituído por quinze mães, é importante ressaltar

que os pais sempre foram convidados, porém não confirmavam presença. A constituição foi a seguinte: sete mães da terceira série A e oito mães da 3ª série B. Porém, no decorrer da intervenção, tivemos sucessivas perdas e após vários cancelamentos, terminamos o grupo com seis mães. A constituição foi a seguinte: três mães da 3ª série A e três mães da 3ª série B. Podemos observar a constituição no gráfico abaixo:

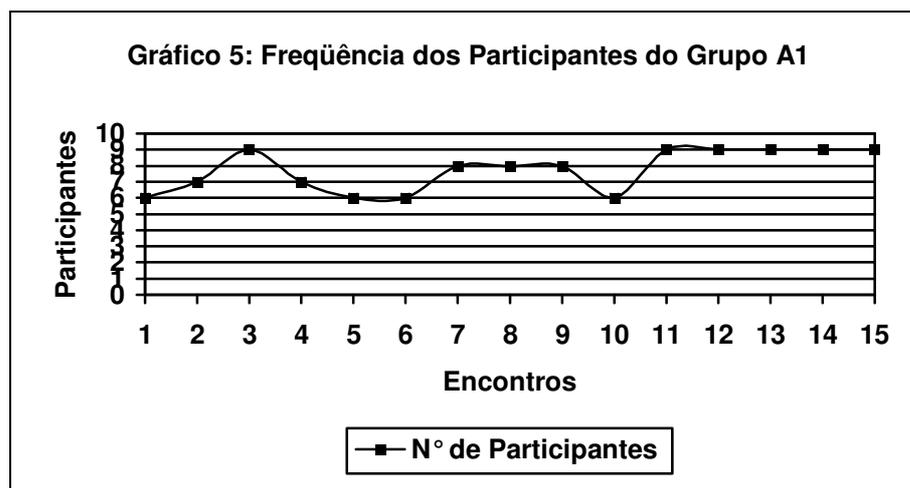


2.2 O Comparcimento dos Pais nos Grupos

Notamos que os participantes apresentam comportamentos diferentes quando estavam em grupo e quando estavam sozinhos; isso é verdade, sobretudo quando os participantes podiam atuar como grupo em interação, e não apenas como alguns indivíduos separados. Também verificamos que o grupo, quando estreitamente unido, tem ideal e valores que procuram manter e perpetuar, chegando até excluir os estranhos. Mediante isso, percebemos que o *Grupo A1* podia auxiliar as participantes na satisfação de suas necessidades de apoio mútuo, e conseguiu manter-se coeso até o final, porém mesmo com essa coesão, houve ausências de participantes no decorrer dos encontros. Contudo, as ausências eram sempre justificadas, ora pelas mães que mantinham contato externo entre elas, ora por aviso com bilhetes encaminhados por meio do filho.

Um dado interessante que constatamos nesse grupo foi o fato de cinco mães nunca cometerem falta alguma, enquanto as demais tiveram entre duas e quatro

faltas. O maior número de faltas, quatro, foi dado pela bisavó, em consequência da idade e problemas de saúde, e três faltas de mãe da segunda série D, devido ao compromisso com o trabalho. A seguir, mostraremos a frequência dos pais participantes do *Grupo A1* no gráfico 5:

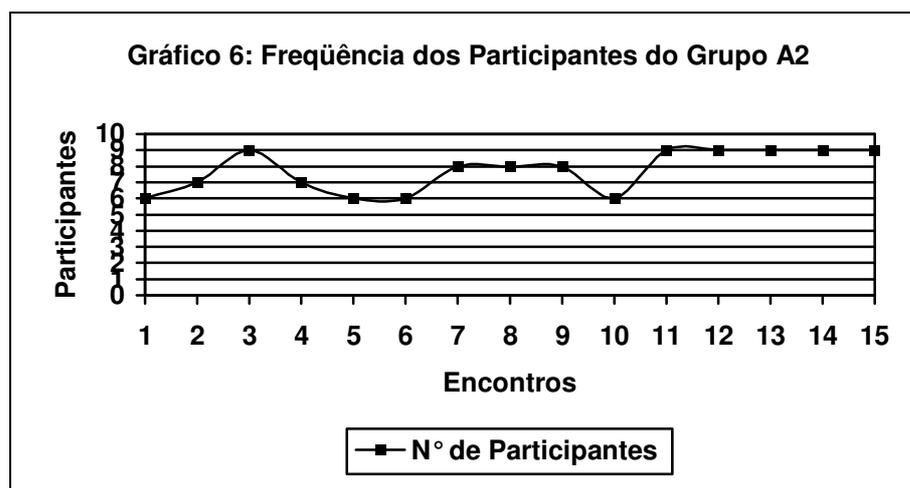


Como é possível observar no gráfico 5, no primeiro encontro, tivemos a presença de sete participantes correspondendo a 70%; em seguida, no segundo encontro, tivemos o aumento de mais duas participantes; no terceiro e no quarto encontro, o comparecimento foi de 100%. No quinto encontro, o comparecimento sofreu uma queda e foi novamente de 70%. O sexto encontro apresentou mais uma queda no comparecimento: apenas 60%.

No sétimo e oitavo encontros, notamos uma elevação no comparecimento, atingindo 100% no nono e no décimo encontro. No décimo primeiro, o comparecimento volta a cair para 70% de participantes; no décimo segundo, décimo terceiro e décimo quarto, o comparecimento volta a aumentar em 10% em cada encontro, atingindo a marca de 100% no décimo quarto e décimo quinto encontro.

Verificamos que em três encontros o índice foi de 70% de mães participantes, e em quatro encontros tivemos 100% da presença de participantes. Observamos que a intervenção se iniciou com 70% e finalizou com 100% do comparecimento das participantes, isso parece demonstrar a efetividade da intervenção, pois ocorre um equilíbrio entre o número mínimo e o número máximo de mães participantes.

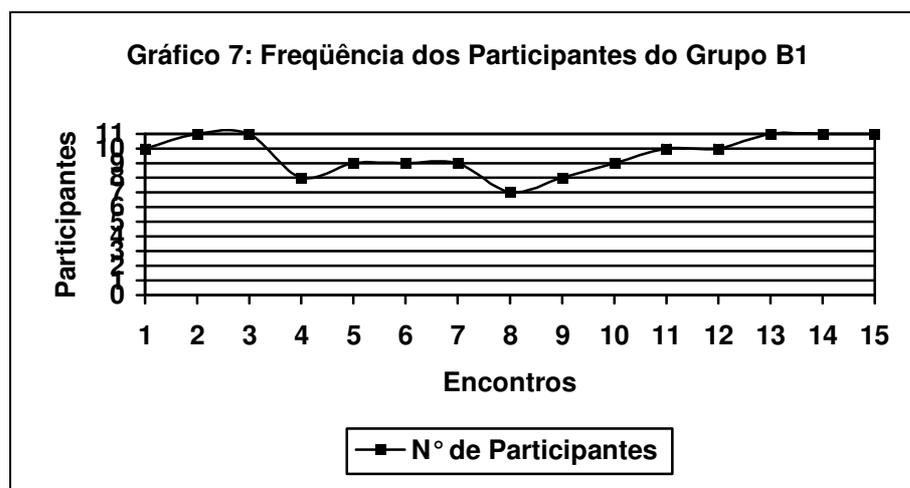
Observamos que no *Grupo A2*, a presença dos participantes foi bastante variada, em nenhum encontro o comparecimento foi de todos, porém também não tivemos uma participação menor que 50%. Podemos verificar a trajetória do comparecimento desse grupo no gráfico abaixo:



Observamos no gráfico 6, o comparecimento de 60% dos participantes; em seguida, no segundo encontro, tivemos o aumento de mais uma participante; no terceiro, compareceram 90% dos participantes; no quarto, quinto e sexto encontro notamos uma queda de 10% no comparecimento em cada encontro; já no sétimo, oitavo e nono, o comparecimento ficou fixo em de 80% da presença dos participantes; o décimo encontro apresentou novamente uma queda de participantes ficando com 60% deles; do décimo primeiro ao décimo quinto, o comparecimento fixou-se em 90% da presença de participantes.

Verificamos que a intervenção se iniciou com 60% e finalizou com 90% do comparecimento das participantes, mesmo com uma evolução de comparecimento bastante variada, a intervenção terminou com número importante de participantes, considerando a dificuldade dos pais comparecerem à escola semanalmente durante quinze semanas. Concluimos que obter ou esperar o comparecimento dos pais à escola, como, por exemplo, para um trabalho de intervenção exige que tenhamos calma e ausência de expectativa, pois nem sempre os pais não comparecem porque não querem; muitas vezes, os participantes se ausentaram por motivos bastante lógicos, como por exemplo, a impossibilidade de faltar ao trabalho.

O comparecimento dos participantes, quase que na totalidade na maioria dos encontros, fez com que o **Grupo B1** da **Escola Estadual** se destacasse dos demais, tanto com relação à presença quanto em relação ao desenvolvimento do trabalho grupal. O fato de o comparecimento desempenhar em parte um papel importante na interação grupal, também se torna evidente a sua importância no processo de intervenção.

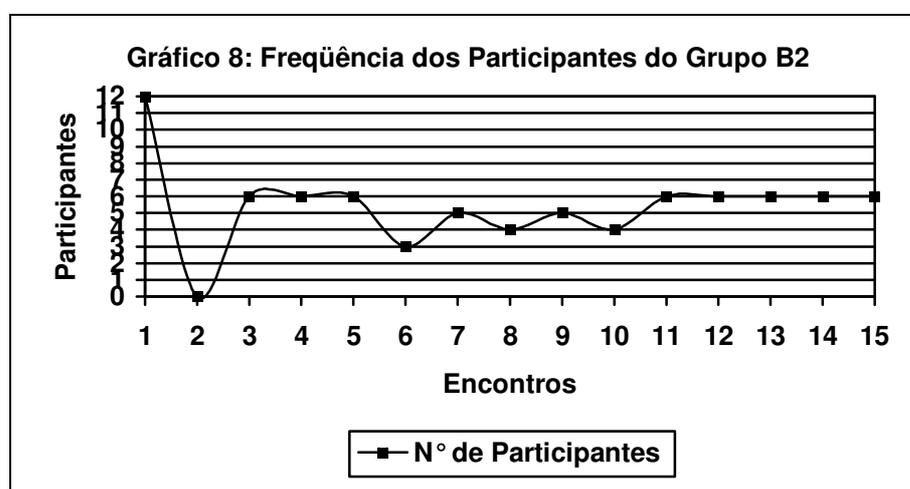


Observamos no gráfico 7, o comparecimento de 66% dos participantes no primeiro encontro; no segundo, tivemos o aumento de mais uma participante; no terceiro, compareceram 73% dos participantes; no quarto, ocorreu o comparecimento de 83%, quinto, sexto e sétimo encontro notamos uma estabilização e o comparecimento fixou-se em 81%, é importante ressaltar que a partir do quarto encontro, o total de participantes foi onze. O oitavo encontro teve o comparecimento mais baixo, aproximadamente 63%. Já no nono e décimo, o comparecimento subiu aproximadamente 10% em cada um. No décimo primeiro e décimo segundo, compareceu aproximadamente 90% de participantes e décimo terceiro, décimo quarto e décimo quinto o comparecimento foi de 100%.

O comparecimento dos participantes no **Grupo B2** foi distinto dos demais, por exemplo, no primeiro encontro, de quinze mães que confirmaram a presença, houve o comparecimento de doze; já no segundo tivemos uma ausência em massa. Outro dado inédito que observamos no terceiro encontro foi o cancelamento de cinco mães participantes, já no quinto, mais quatro cancelamentos. Dessa forma, a

constituição do grupo nesse momento passou a ser de seis mães, com um comparecimento diferenciado. Vale lembrar que a partir do quinto encontro até o final, a constituição do **Grupo B2** ficou sendo de seis mães. Portanto, esse grupo foi o que apresentou o menor número de participantes.

Concluindo, o comparecimento dos participantes em um grupo não é algo muito simples, pois depende do comportamento socialmente adequado das pessoas, o qual faz ligação com a capacidade de interagir e também de questões de interesse, não somente social como também pessoal, dos participantes. No gráfico 8, podemos observar a evolução do comparecimento das participantes deste grupo:



Vemos no gráfico 8 que o comparecimento no primeiro encontro foi de 80%, porém no segundo, a ausência foi total. No terceiro, tivemos um comparecimento de 40%, essa porcentagem permaneceu até o quarto encontro. A partir do quinto encontro, como foi relatado anteriormente, o grupo ficou constituído de seis participantes, isso demonstra que, neste encontro, tivemos o comparecimento de 100% das mães. No sexto, o comparecimento de três participantes revela 50% do total. Do sétimo ao décimo, o comparecimento variou entre aproximadamente 83% e 66% de participantes. A partir do décimo primeiro até o décimo quinto, o comparecimento foi de seis mães o que representa 100% de participação

2.3 A Organização dos Grupos no Espaço Físico da Intervenção

A seguir, pretendemos demonstrar a organização do espaço físico dos grupos no espaço físico do processo de intervenção. Primeiramente, apresentaremos a organização dos grupos *A1* e *A2* da *Escola Municipal* e, em seguida, os grupos *B1* e *B2* da *Escola Estadual*. No *Grupo A1*, os encontros ocorreram em uma sala cedida pela escola. A sala em que nos reuníamos era utilizada em outros horários, tanto como sala de professores, quanto sala de leitura.

A sala era bem ampla com 6m de largura por 8m de comprimento, o mobiliário era constituído de seis mesas circulares com cadeira almofadas, três estantes abertas em forma de prateleiras distribuídas na lateral esquerda à entrada da sala, ocupadas por livros de literatura infantil, uma estante fechada de madeira, modelo balcão localizada na lateral direita à entrada da sala.

Havia também duas lousas uma em cada parede de seis metros. O local era bem iluminado e ventilado, e localizava-se próximo à secretaria e a um corredor de circulação de pessoas, tanto para os pátios, quanto para a área interna da escola. O grupo se reuniu desde o primeiro encontro, em volta de uma mesa circular de tamanho grande, localizada próximo a uma estante de livros e a alguns metros da porta. Observamos que as mães participantes ocuparam sempre os mesmo lugares desde o primeiro encontro. Ao chegarem, ocupavam seus lugares, sem ter a tentativa de mudança. Mesmo na ausência de alguma mãe, o lugar desta não era ocupado por outra mãe. Podemos visualizar na figura 1 abaixo a disposição dos participantes.

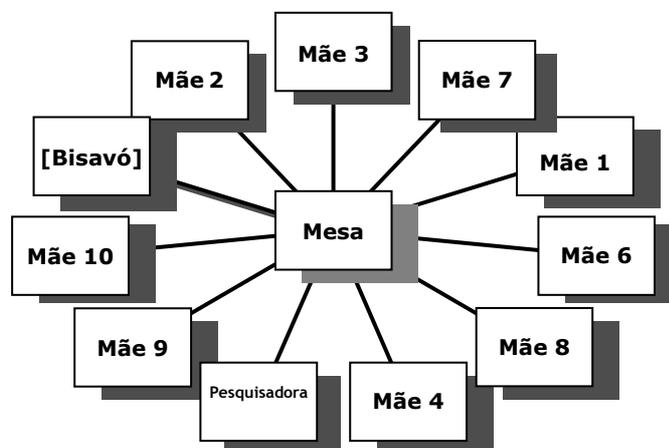


Figura 1 – Disposição Espacial do Grupo A1

Com relação ao *Grupo A2*, este se reunia no mesmo local do *Grupo A1*, uma sala cedida pela diretora, conforme descrita anteriormente. Interessante que este grupo também ocupou as cadeiras em volta da mesma mesa do primeiro grupo. Necessário se faz dizer que, no primeiro encontro, nós esperamos os participantes escolherem e se distribuírem nas cadeiras, para assim não haver indução alguma. No segundo encontro, verificamos que os participantes, ao chegarem, ocupavam a mesma posição inicial, tanto em relação à mesa quanto aos seus lugares.

Concluimos neste aspecto, que os participantes identificaram-se com seus pares desde o início. Encontramos ao longo da intervenção, sempre a mesma organização espacial, mesmo na ausência de algum participante. A seguir, demonstramos na figura 2 a organização do *Grupo A2*.

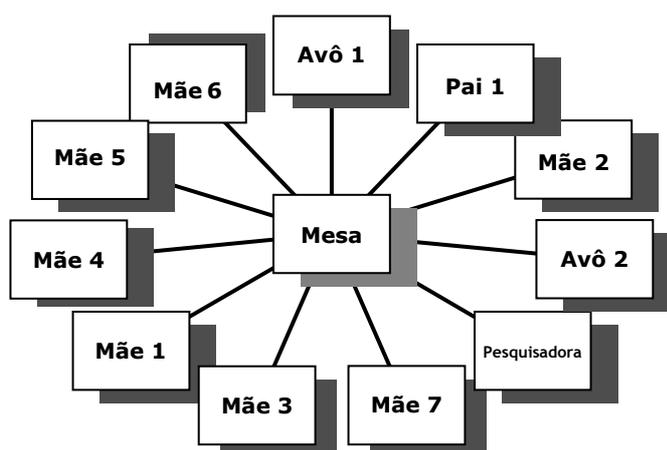


Figura 2 – Disposição Espacial do Grupo A2

Inicialmente, os encontros dos grupos da *Escola Estadual* ocorriam na sala de almoxarifado. Nessa sala, havia livros da biblioteca desativada; carteiras com aparência de muito uso; televisão; estantes contendo os mais variados objetos tais como: livros, cadernos; trabalhos de alunos; tapetes dobrados e amontoados em dois cantos da sala. Enfim, parecia ser uma sala na qual se depositava tudo o que não era utilizado pela escola. Devido a essas condições, todos os dias, ao chegarmos à sala, arrumávamos as carteiras que ficavam espalhadas, organizando-as em forma retangular, já que na forma circular não era possível devido ao pequeno espaço. A sala era quente e escura, pois as janelas permaneciam fechadas e com cortinas na cor preta, supúnhamos que a sala também era utilizada para vídeos.

A porta era de madeira e só fechava com chaves; estas, por sua vez, ficavam com a servente, portanto para manter a porta fechada encostávamos uma carteira, a qual impedia a abertura da porta. As carteiras eram pequenas, pois se tratava de mobiliário para crianças. Dessa forma, não eram confortáveis para as participantes, que na sua maioria era altas e fortes.

Da sala que nos reuníamos, ouvia-se perfeitamente a aula de uma professora, isso causava certo constrangimento nas participantes, pois todos os dias era possível ouvi-la gritando com os alunos. Por esse motivo, conversamos com o coordenador para uma possível mudança de sala. Fomos atendidas rapidamente, não nos mudaram, mas providenciaram outra sala para aquela série. Permanecemos nessa sala até o oitavo encontro. Após uma limpeza e uma reorganização dos objetos na sala, a mesma foi transformada precariamente em uma biblioteca e sala de estudo. Do nono encontro até o décimo quinto, ocupamos novo espaço: reuníamo-nos em volta de uma mesa de madeira retangular com cadeiras de madeira. Retiraram as cortinas escuras, e a sala tornou-se clara e ventilada.

Com relação à organização do *Grupo B1* observamos que a ocupação espacial de seus membros não foi fixa durante o processo de intervenção. Parece-nos, portanto, que isso ocorreu devido à identificação e a interação ser grande entre os participantes, não havendo membro algum a necessidade de aproximação ou distanciamento específico com um determinado membro. Notamos que mesmo com toda essa precariedade e dificuldade de acomodação, o grupo foi bastante coeso e se fortaleceu ao longo da intervenção chegando completo ao final.

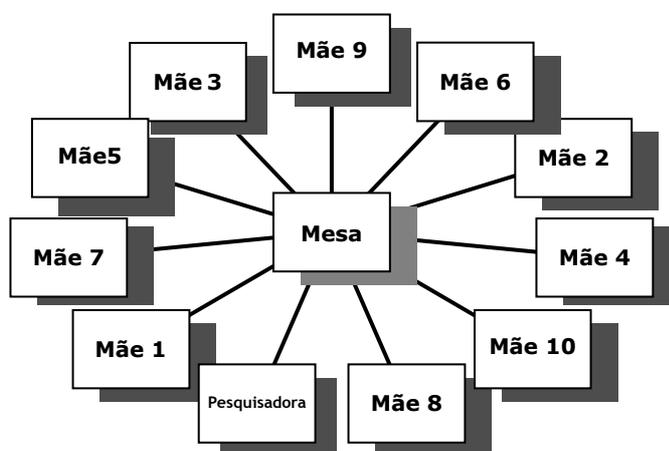


Figura 3 - Disposição Espacial do Grupo B1

Pelo fato de o *Grupo B2* ter uma constituição diferente dos demais e uma frequência variada, a organização acabou também sendo diferente. Este fato permitiu não só certa distância mantida entre as mães participantes, como também o lugar que ocupavam, na maioria da vezes, era o mesmo. Mediante a esses fatores, iremos demonstrar a seguir uma amostra dessa ocupação espacial, que ocorreu a partir do quinto encontro, momento em que se definiu realmente a constituição deste grupo.

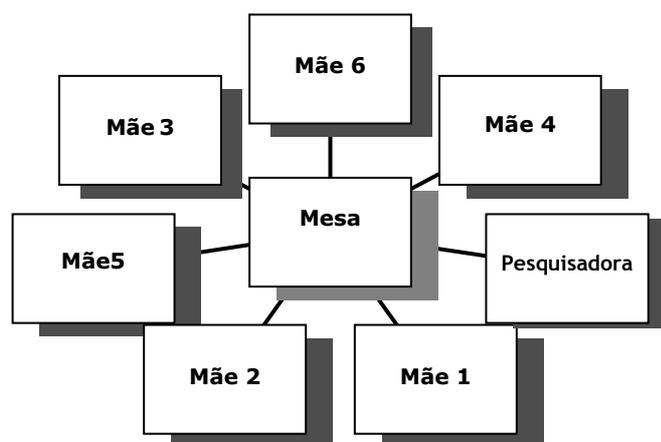


Figura 4 – Disposição Espacial do Grupo B2

Um dos objetivos da organização do grupo no espaço físico é o de ter uma visão da estrutura do grupo, no intuito de conhecer as relações intragrupais que se configuram entre os participantes. As formas como as participantes se distribuía no espaço físico facilitou a compreensão da participante que podia estar isolada ou perto de outra. Diante da aproximação ou distanciamento dos membros entre si, ficou evidente a configuração da intimidade entre os membros. Isto é, aqueles que se identificavam entre si sempre estavam mais próximos, e quem não conseguia uma identificação, ou agia com neutralidade, estava sempre mais distante.

Concluímos que parece que a disposição dos participantes no espaço físico gera interação entre os seus membros, à medida que os mesmos mudavam de posição, interagiam entre si. Ainda observamos que as posições variadas podem gerar um clima grupal de maior intimidade entre todos os membros, aspectos que apresentaremos a seguir. Notamos também que um bom clima de grupo no momento do desenvolvimento não interferindo no trabalho dos participantes, é muitas vezes o bom clima, a solução mais simples do que podemos imaginar, pois o clima grupal

parece ser essencial para a realização do crescimento, tanto no nível individual quanto no nível de grupo.

2.4 Influências do Clima Grupal nas participantes do Grupo B1

Um clima social agradável parece ser o ideal para a realização de um trabalho de intervenção. Pudemos constatar no Grupo B1 que esse ambiente acolhedor gerou algumas situações entre os membros tais como:

- a) *Cumprimento e despedida*: Observamos o ato do cumprimento do dia com três beijinhos: a partir do quarto encontro, ao chegarem, as participantes se cumprimentavam dando três beijinhos. No final de cada encontro, também espontaneamente, despediam-se com um abraço forte, inclusive na pesquisadora. Esse tipo de comportamento foi criado pelas participantes.
- b) *Café da manhã*: a partir do sexto encontro, as participantes do grupo foram motivadas pelo clima acolhedor e decidiram espontaneamente, fazer o café da manhã no início de cada encontro. Cada participante ficava encarregada de trazer alguma coisa para compor o café, como: garrafa de café, chá, bolo, bolachas variadas, xícaras e guardanapos. Esse momento do café era utilizado para conversas informais do dia-a-dia. As mães falavam de moda, emprego, novela entre outros assuntos, de forma descontraída. Notamos que esse tipo de situação tornou a cada dia o grupo mais envolvido e também as atitudes democráticas e espontâneas, entre as mães favoreceram o progresso do grupo no trabalho de intervenção.
- c) *Festa do Amigo Secreto*: esta foi mais uma das influências do acolhimento gerado pelo clima grupal. No décimo terceiro encontro, faltando apenas dois para encerrar o trabalho no grupo, as mães decidiram espontaneamente, fazer uma festa com a *realização do amigo secreto*. No final do décimo quarto encontro, elas prepararam

os papéis com os nomes de todas, e realizamos o sorteio. Nesse dia ficou também estabelecida a margem de valor dos presentes, e cada uma deu algumas dicas de presentes que gostaria de ganhar. Vale lembrar que todas as mães, inclusive a pesquisadora participaram. A revelação do amigo secreto foi no final do décimo quinto encontro acompanhada de uma festa com salgado, bolo e refrigerante. Contudo, esse dia foi marcado por um forte sentimento, uma vez que muitas mães se emocionaram ao se despedirem

É interessante observar que, à medida que o grupo avançou na intervenção, o mesmo, de forma implícita, gerou seu significado por meio do clima grupal. A subjetividade, ou seja, a particularidade do grupo foi o objetivo mais importante para a compreensão das experiências íntimas, valores e expectativas de cada participante. A influência do clima grupal foi singular e único, visto que constatamos esse aspecto somente no *Grupo B1*. Dando prosseguimento à proposta da organização da análise de dados, no próximo capítulo, trataremos do processo grupal com a análise da intervenção dos grupos.

3 O PROCESSO GRUPAL: ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

*Toda análise é por si só uma crítica.
Não é nada congelada. É um dado
histórico e a história é jamais
repetitiva,*

Milton Santos (1926-2001)

Passamos agora para outra face das análises. Apresentamos neste capítulo, o processo grupal revelando a análise da intervenção com os quatro grupos de pais das duas escolas. Pretendemos mostrar aqui a intervenção, tentando descrevê-la a partir dos seguintes aspectos: *análise da dinâmica dos encontros dos quatro grupos* a qual visa focalizar, em sua configuração, o sistema da dinâmica das relações sociais das mães no grupo pautadas na intervenção; *análise do conteúdo da intervenção dos quatro grupos* que tem por objetivo revelar os diferentes temas e categorias, emergidos nos conteúdos dos encontros que foram gravados e transcritos, e, por fim, a análise da *avaliação da intervenção* que tem o propósito de revelar sua contribuição.

A finalidade primordial deste capítulo consiste em permitir a compreensão de como os grupos se articularam nas suas relações, possibilitando, por meio da espontaneidade, a construção da intervenção. Observamos que parece que a não-diretividade do grupo reflexivo proporcionou aos pais participantes, na maioria mães, usufruir dos seus valores, interesses e expectativas acerca dos assuntos, tanto pessoais quanto aqueles ligados à vida escolar do filho.

Nas análises realizadas, verificamos que relatar a trajetória de intervenção com grupo de pais foi uma experiência que nos fez compreender, o modo pelo qual

cada grupo se diferenciou na forma de viver no cotidiano, a condição de seus envolvimento com a escola do filho. Significou também resgatar várias memórias de vida pessoal e familiar construída na prática de vida social, entretanto, suscitadas durante os encontros das mães nos grupos. A análise da intervenção será apresentada *por grupo* com o intuito de facilitar a compreensão. Primeiramente apresentaremos a análise da *dinâmica dos grupos*, em segundo a *análise da intervenção* na qual as categorias serão expostas por temas e por último a *avaliação da intervenção*.

3.1 A intervenção no Grupo A1: Escola Municipal

3.1.1 Análise da dinâmica dos Encontros

O *Grupo A1* se constituiu após a realização de seis reuniões destinadas para o convite à participação dos pais no grupo de intervenção. Constatamos certa dificuldade em compor esse grupo, pois os pais convidados relatavam vários motivos para não participarem, tais como: dificuldades devido ao horário de trabalho; distância da escola e não ter com quem deixar os filhos menores. Ainda observamos, em algumas das justificativas, certo discurso relacionado à crença dos pais com relação à psicologia. As crenças são difíceis de mudar, o quadro da composição do *Grupo A1* revelou que isso parece ser verdadeiro, pois embora tivéssemos esclarecido os objetivos do grupo de intervenção, os pais continuaram apresentando fortes preconceitos. Na verdade não são nada mais do que crenças que se tronaram fixas e transformaram-se em um discurso permanente. Por exemplo, a crença de que o filho não é “louco”, foi um dos motivos apresentados por muitos pais da 2ª série para não participarem do grupo de intervenção.

Este grupo foi composto inicialmente por treze participantes, porém houve a desistência de três mães no terceiro encontro. O *1º encontro* contou com a participação de *sete mães*. A presença nos encontros de todos os grupos sempre foi, em sua maioria das mães, já neste encontro, houve a presença de um casal (pai e mãe), ressaltamos que esse aspecto foi inédito, visto que só ocorreu neste encontro deste grupo. Notamos que a ocupação do espaço físico foi de forma espontânea. Também observamos que o fato de a sala ser ampla e a mesa de formato circular,

facilitaram tanto a acomodação das mães no espaço físico quanto a aproximação das participantes.

Iniciamos o *1º encontro* explicando vários aspectos como, por exemplo: sobre o consentimento informado, a confidencialidade, a neutralidade com a Prefeitura e com a Escola, e ainda como seria a dinâmica dos encontros. Em seguida aos esclarecimentos dos procedimentos, propomos uma apresentação utilizando a técnica do “bate bola”; uma mãe se apresentava e, em seguida passava a “bola” para a outra. A pesquisadora iniciou a apresentação; em seguida, passou a bola para uma mãe, a dinâmica continuou assim consecutivamente até todos se apresentarem. Neste encontro, percebemos um movimento intenso do grupo entre os temas *família* e *escola*, visto que em todas as apresentações das mães ocorreram reflexões acerca dos dois temas.

O *2º encontro* foi bastante agradável, pois as mães pareciam demonstrar maior interesse em participar, visto que verbalizaram várias frases de contentamento ao chegarem à sala de reunião. Neste encontro, além das mães que participaram anteriormente, tivemos a presença de mais duas mães, totalizando *nove participantes*. Percebemos que as duas novas participantes foram bem-recebidas e acolhidas pelo grupo, já que as mães se incumbiram de convidá-las para ocuparem os lugares ao redor da mesa distribuindo uniformemente as cadeiras, tomando o cuidado para que ficassem próximas uma das outras. Observamos que o espaço ocupado pelas mães foi idêntico ao do encontro anterior, com ressalva das novas participantes que se sentaram ao lado da pesquisadora. Devido a presença das novas participantes, o encontro se iniciou com os esclarecimentos éticos e, em seguida, sugerimos a apresentação das mães. O movimento do grupo gerou dois grandes temas: *família* e *escola*, mas notamos que o segundo foi o tema que ocupou a maior parte das reflexões, visto que emergiu em nove momentos, enquanto o primeiro em apenas três momentos.

O *terceiro encontro* teve a participação de *dez mães*, ou seja, contou com o total das participantes desse grupo, já que três cancelaram a participação, justificando que devido o horário de entrada no trabalho, não possibilitava continuar participando. Como no encontro anterior, neste também houve a participação de mais uma nova integrante. Percebemos que o clima grupal parece mais agradável que anteriormente,

visto que todas as mães se cumprimentaram sorrindo, abraçaram-se e trocaram palavras de tom carinhoso, enquanto esperavam pelo o início do encontro. A ocupação do espaço físico continuou a mesma, isso nos indicou que as mães se acostumaram com os mesmos lugares que ocuparam no primeiro encontro. Todavia, o fato de não mudarem de lugar não significou falta de interação, já que a mesa circular juntou todas as cadeiras ocupadas pelas mães, e estas interagiram muito de forma verbal, antes e durante este encontro. Notamos também que refletir sobre a *escola* despertou grande interesse nestas mães, visto que o movimento deste encontro gerou unicamente este tem abrangendo reflexões acerca do ensino, entre outras relacionadas à escola e à prática pedagógica da professora.

No *quarto encontro*, houve novamente o comparecimento das *dez mães*, e este ocorreu após as férias escolares do mês de julho. Interessante que as férias parecem ter aproximado ainda mais as mães, pois, ao chegarem notamos que foi grande a troca de afetividade entre elas, pois se abraçaram e verbalizaram muitas palavras de carinho. Também pudemos notar nas verbalizações do bate-papo informal, antes do início do encontro, que as mães sentiram falta do grupo durante o período de férias. O movimento do grupo foi bastante intenso gerando os tema *família* e *escola*, intercalados entre oito momentos. Observamos que a coesão do grupo contribuiu muito positivamente com relação à intensidade das reflexões, pois todas as mães participaram com importantes colocações.

O *quinto encontro* contou com a participação de *sete mães*. Neste encontro, ficou mais evidente a interação das mães, revelada por meio da aproximação e da afetividade. O contato carinhoso que costumavam manter no início dos encontros, neste se estendeu na despedida, visto que notamos que todas se despediram com abraços e beijos, mostrando uma relação interpessoal com maior intimidade. No tocante ao movimento do grupo, este continuou sendo intenso, gerou os temas *família* e *escola*, mas verificamos que o primeiro ocupou a maior parte das reflexões, pois em sete momentos, este emergiu em quatro deles. Observamos que, aos poucos, as mães foram sentindo a necessidade de trazer o tema *família* para as reflexões, já que até o encontro anterior *escola* foi o mais refletido. Pudemos perceber que a intervenção evolui e atingiu uma nova posição, já que galgou mais um degrau, pois neste encontro, as mães envolveram nas reflexões da *família* assuntos relacionados à

influência dela na escola. O importante, porém, foi observarmos que as mães, após terem refletido diferentes situações relacionadas à família, neste encontro, puderam interligá-la aos assuntos escolares.

O 6º encontro foi o que mostrou o maior índice de ausência, uma vez que contou com a participação de apenas seis mães. O contexto grupal gerou novamente dois temas *família* e *escola*, mas observamos que, apesar de o grupo estar com um número de participantes reduzido, as mães ampliaram muito as reflexões, visto que totalizaram dez momentos, nos quais a escola emergiu em sete deles. Ainda notamos no movimento deste encontro que as mães perceberam a função da interação no grupo, uma vez que a ausência de quase a metade das participantes não alterou o número de momentos dentro do movimento grupal. Isso significou que não é somente o número de participantes em um grupo que pode fazer aumentar produção do movimento grupal, mas também a interação do grupo bem-estabelecida pode desenvolver uma produção maior, mesmo quando a frequência dos participantes é baixa.

O número de participantes voltou a subir no 7º encontro, e este contou com a participação de oito mães. Nele, as mães abordaram os temas: *família* e *escola*, mas o primeiro indicou o maior índice de reflexões, ao contrário do encontro anterior no qual o tema escola, foi o que mais suscitou reflexões. O aumento das reflexões sobre a família parece ter provocado oportunidade de um grande desabafo das mães, uma vez que este tema surgiu em dez momentos, enquanto o outro em apenas três, dentro do movimento grupal. O conceito de educação familiar e a figura do pai foram os aspectos mais presentes nas reflexões do tema família, e ainda, quando o tema escola emergiu, este também trouxe dois aspectos interligados na relação família-escola. A diminuição das reflexões sobre a escola foi o resultado mais visível da necessidade de as mães refletirem suas inquietudes com relação à família, destacando, dessa forma o progresso da intervenção, uma vez que as reflexões estiveram vinculadas à relação família-escola.

No 8º encontro, registramos a participação de nove mães. Observamos que o movimento do grupo gerou apenas o tema *família*. Ressaltamos que as mães tiveram autonomia e espontaneidade para construir as reflexões acerca da família, isso significou que, se no encontro anterior esse tema abrangeu o maior índice de

discussões, parece que neste existiu a necessidade de as mães continuarem a refletir suas inquietudes. Notamos que a espontaneidade, a interação e a não-diretividade do grupo permitiram mais um passo na intervenção, já que as reflexões revelaram a necessidade de as mães resolverem os próprios conflitos do contexto familiar. Notamos que ocorreu um avanço importante na intervenção, uma vez que esta, por meio das reflexões sobre a *família*, favoreceu às mães também a oportunidade de buscarem possíveis soluções para os problemas do cotidiano familiar.

Após quatro encontros consecutivos sem a maioria das participantes, o 9º *encontro* voltou a contar com a participação de *dez mães*. Observamos que a intervenção com suas ações positivas foram até aqui um importante diferencial para as participantes, visto que antes do início do encontro, enquanto aguardavam o horário, as mães discursaram sobre os encontros anteriores com as que se ausentaram, com aparente entusiasmo. Isso representou que o grupo reflexivo possibilitou o desenvolvimento da intervenção e o aumento do interesse de as mães participarem, além de possibilitar a oportunidade de estas discutirem aspectos do cotidiano familiar. Com relação ao movimento do grupo, este gerou um único tema: *escola*. Interessante, após dois encontros nos quais a família foi ponto alto de reflexões, neste, a escola retorna como tema único, isso parece indicar que tanto a família quanto a escola, necessitaram de momentos para as mães discutirem os aspectos singulares de cada instituição.

Também como no anterior, o 10º *encontro* teve a participação de *dez mães*. Observamos que elas pareciam bastante adaptadas ao grupo, revelando sempre afetividade e companheirismo, uma vez que não notamos até aqui comportamento algum de rejeição ou de antipatia no contexto grupal. Percebemos que o movimento grupal ganhou força neste encontro, pois gerou treze momentos intercalados entre os temas: *família* e *escola*. No tema escola, a figura da professora ganhou destaque na maioria das reflexões e somou o maior índice de momentos_ nove, mais que a metade de todas as reflexões. Isso parece demonstrar que a atuação da professora é extremamente importante para as mães, já que pode ter uma dimensão positiva ou negativa na vida escolar do filho.

Em termos de participação, o 11º *encontro* contou com *sete* participantes, voltando novamente a cair a frequência e, em relação ao movimento, este continuou

gerando dois temas *família* e *escola*. Entre as reflexões, escola foi o tema mais desenvolvido, visto que emergiu em seis momentos em um total geral de dez. Neste encontro, as mães estavam mais preocupadas em discutir os assuntos ligados mais especialmente à educação escolar. Observamos que, a partir das reflexões sobre escola, as mães avaliaram o sistema educacional brasileiro, interligado à percepção da família. Isso mostrou-nos que elas estão preocupadas em assessorar os filhos na escola e procuraram refletir o sistema para que pudessem, na verdade, adaptarem-se às características da educação escolar de hoje. Notamos que à medida que o grupo emergiu nas reflexões sobre escola e o sistema educacional, a intervenção avançou na direção da busca de estratégias para os pais lidarem especialmente com o envolvimento deles na vida escolar do filho.

No *12º encontro*, a participação voltou a crescer, pois tivemos a presença de *oito* mães. Observamos que *escola* foi novamente tema único, e todas as mães participaram das reflexões. Isso promoveu um encontro com muitos momentos, no entanto todas as reflexões muito parecidas e às vezes idênticas, uma vez que todas as mães contribuíram muito em cada momento. Além disso, observamos que o movimento intenso fez a intervenção galgar mais um degrau, visto que todas as mães se pronunciaram com relação às reflexões, denotando interesse em buscar soluções para os conflitos relacionados à escola.

Já quase no final do processo grupal, percebemos que a participação aumentou, visto que chegamos ao *13º encontro* com *nove mães*, e *escola* continuou sendo o tema único originado no movimento grupal. Notamos que as reflexões acerca da escola revelaram importantes mudanças no comportamento das mães, uma vez que elas discutiram as estratégias que desenvolveram com relação à vida escolar dos filhos. Mediante isso, percebemos que as mudanças nos confirmaram o objetivo da intervenção, e houve uma visão do que ela *_a intervenção_* representou para o contexto grupal.

O *14º encontro* contou com a participação das *dez* mães e foi o penúltimo do processo grupal com o objetivo de intervenção, haja vista que o *15º* teve como finalidade a avaliação da intervenção. O movimento do grupo gerou os temas *família* e *escola*, totalizando dez momentos dentre os quais seis foram dedicados às reflexões sobre a escola. Se, para a escola a família é importante, para a família aquela também

tem valor, pois notamos que, neste encontro, as mães dedicaram-se às reflexões de ambos os temas, revelando a importância da relação família-escola para o envolvimento dos pais com a escola do filho. Contudo, notamos ainda que para as participantes, o envolvimento não ocorre somente a partir do fortalecimento da relação que os pais mantêm com a escola do filho, mas também por meio do valor que família atribui à educação escolar. Dessa forma, este encontro proporcionou a eficácia da intervenção, uma vez que pudemos observar que as mães conseguiram atingir o objetivo do processo grupal, de forma acentuada, e ainda a interação ofereceu a possibilidade de terminarmos o processo com o número máximo de participantes. Isso nos indicou mais uma vez a realização efetiva da intervenção.

O 15º. *Encontro* contou com a participação de *dez mães* e teve como finalidade a avaliação da intervenção. A técnica utilizada na avaliação foi a dos cartões, os quais foram mostrados às participantes com as seguintes frases: *o grupo; eu no grupo; grupo e a relação família-escola e por fim grupo e o desempenho escolar do filho*. Iniciamos a avaliação solicitando que as mães falassem espontaneamente sobre a frase que estava à sua frente e, depois de todas as mães falarem, mostrávamos o segundo cartão e assim sucessivamente até terminarem todos os cartões.

Uma vez que o *Grupo A1* chegou até o final do processo grupal com a totalidade de participantes, observamos que este adquiriu maturidade, interação e mostrou a expressividade da dinâmica dos encontros por meio das reflexões emergidas e das mudanças de comportamentos que surgiram durante o processo. A espontaneidade expressada e a identidade deste grupo foram partes, e dos interesses e definições que as participantes revelaram com relação aos temas, cuja intervenção se mostrou presente na dinâmica dos encontros.

No caso da dinâmica dos encontros, tais interesses e definições surgiram por meio da interação das participantes, possibilitada pelo grupo não-diretivo. Todavia, a dinâmica dos encontros neste grupo foi, sobretudo, uma questão subjetiva e reflexiva, e ainda nos permitiu considerar o papel da não-diretividade o qual impediu a manipulação do grupo. Dessa forma, as participantes vivenciaram, por meio da espontaneidade, uma forma de resolução e de reflexão de seus conflitos, dando atenção especial às informações e experiências que puderam trocar durante o

processo grupal. Concluímos que a dinâmica dos encontros deste grupo mostrou, de maneira intensa, a importância da não-diretividade para a concretização da intervenção.

3.1.2 Análise do conteúdo da intervenção

A intervenção neste grupo ocorreu lentamente, observamos que, à medida que as participantes aumentaram a interação, apresentaram gradualmente seus sentimentos e comportamentos pelas reflexões. A intervenção se desenvolveu por meio de dois grandes temas *família* e *escola*. A *Escola* foi o mais refletido, visto que este surgiu em *quatro encontros* como tema único, ao contrário do tema *família* que se fez presente em apenas um encontro como tema único. Ainda, entre os catorze encontros, os temas *família* e *escola*, surgiram conjuntamente em *nove* encontros. De certa forma, embora a escola tenha sido refletida em vários encontros de forma isolada do tema família, observamos que as duas instituições parecem importantes para as participantes, uma vez que estas emergiram em conjunto na maioria dos encontros. Para facilitar a compreensão, apresentaremos, inicialmente, a análise do conteúdo de tema *família* e, em seguida, do tema *escola*.

3.1.2.1 A Família

1) A Família e os modos de união conjugal

O tema *família* esteve presente em nove encontros, e logo no *primeiro* as reflexões acerca deste tema emergiram nos relatos das apresentações das mães. Vimos que as famílias das *sete* mães participantes neste encontro foram constituídas por meio do casamento oficializado, a convivência segue o modelo de família nuclear. Porém, embora o casamento tenha sido a forma unânime de união, este, de certa forma, foi avaliado negativamente pelas mães que relataram em sua maioria, certo arrependimento por terem se casado demasiadamente jovens. Percebemos que a opção pelo casamento em sua maioria foi por falta de oportunidade de estudarem e imposição dos pais. A seguir, apresentamos uma amostra da análise desta categoria:

Meu nome é.... Sou casada, me casei muito jovem porque não tive oportunidade de estudar, isso é muito ruim, não tenho dependência com o dinheiro, meu casamento é assim [silêncio] eu vivo mais num é bom, eu aturo o meu marido, mais hoje eu num me casaria nunca, o casamento eu acho assim [silêncio] é péssimo. [M9-EM2ªS]

Meu nome é... Sou casada, que nem ela eu casei muito cedo, não deu pra eu estudar, e penso que nem ela [silêncio] não sei por que existe casamento, Deus me livre, acho que casar foi a pior coisa que fiz na minha vida. Mais era o que os meus pais queria né? [M3-EM2ªS]

Sou casada, não trabalho atualmente, tenho só até a 8ª série, como as a maioria aqui hoje, também casei nova, também me arrependo, poderia ter estudado e ter casado mais tarde, mas só agora a gente vê isso, quando a gente é mais novo acha que casamento é tudo, mais num é bem assim, a gente tinha que pensá mais na gente antes de casá, mas eu penso casá pra quê? (... silêncio...) pra quê? Só porque os pais da gente obrigava né? Num tinha outra opção, entendeu? [M6-EM2ªS]

Por esses aspectos analisados, foi possível perceber que o casamento é, em unanimidade o modo de união das famílias do *Grupo A1*, porém parece que existem certos sentimentos de arrependimento com relação ao casamento. Já que tais sentimentos foram particularmente revelados a partir da opção da mulher pelo casamento. Observamos que, na maioria dos relatos, as mães se casaram por falta de oportunidade de estudarem, e/ou conservaram o modelo de mulher exigido pelos próprios pais e, atualmente sentem-se culpadas pela falta da realização pessoal.

Essa combinação de falta de opção com a exigência dos pais para o casamento parece ter sido bastante nociva para algumas mães. Por exemplo, as reflexões envolveram várias pausas com silêncio, isso nos parece indicar que as mães passaram por alguns instantes de angústia ao rever o passado. Contudo o casamento, embora, tenha trazido algum tipo de arrependimento às mães deste grupo, ainda continua sendo a instituição de maior importância e possui características peculiares na constituição da família nuclear. Concluímos que as reflexões do *primeiro encontro* indicaram-nos o processo inicial da intervenção, uma vez que foi possível perceber uma análise reflexiva das mães acerca dos próprios sentimentos.

2) O adultério e o casamento na perspectiva da mulher

Ainda nas reflexões do *primeiro encontro*, notamos que o casamento parece apresentar situações instáveis nas emoções e nos sentimentos das mães, advindas principalmente da infidelidade. Verificamos que a fidelidade parece determinada na

união oficial, porém a infidelidade, em alguns casos, parece ter uma configuração de aventura para esposo e de vingança para a esposa que parece cometer a infidelidade, como forma de neutralizar a rejeição sofrida pelo esposo:

Sou casada, mas atualmente estou sofrendo muito, assim [choro]. Meu marido me traiu [choro compulsivo] disse que foi uma aventura rápida aí... Aí... eu é... é ... Também fui e traí ele. Me senti muito rejeitada, então.... Então com o outro eu me senti aceita, assim me vinguei dele, porque o outro me aceitou, entendeu? Mais é difícil... [silêncio] porque quando eu casei o juiz falou que a gente era unido pra sempre e num aconteceu isso, entendeu? [M8-EM2ªS]

Percebemos que, de certa forma, o casal não pode conviver sem liberdade, mas é um direito assumir as regras de condutas que asseguram o relacionamento conjugal. Os princípios sociais e oficiais do casamento estão ligados à igualdade de direitos para os cônjuges e é concebível para sociedade que estes optem por viverem dentro da lei. A reflexão da mãe M10-EM2ªS revelou que a M8-EM2ªS poderia ter recorrido à lei e não à vingança para se livrar do sofrimento, haja vista que a infidelidade da esposa, muitas vezes, gera certo sentimento de culpa, devido ao fato de a sociedade ainda ser machista em sua maioria:

[silêncio] O negócio é que a mulher se sente culpada, porque parece que ela num pode trair, mais os homem podem né? Então por que a gente ainda tem uma [silêncio] uma... sociedade assim machista? [M9-EM2ªS]

Olha [nome de uma mãe] eu sou advogada, e acho que você estaria sofrendo menos se tivesse usado a Lei e não a vingança. Assim, por exemplo, você deveria ter solicitado uma indenização por danos morais como hipótese de adultério, assim você estaria tranqüila com relação assim [silêncio] a você mesma. [M10-EM2ªS]

Outra mãe complementa com uma reflexão de apoio à lei:

Então... Eu concordo com ela, porque se você tivesse procurado a lei, você num precisava se prestar à vingança, eu acho que você está assim porque fez uma coisa pra magoar o seu marido, mas que no fundo não queria fazer, e ainda por cima num resolveu porque ele continua com com a outra pelo que você falou, e oh! Se tivesse buscado a lei, você tinha saído por cima dessa situação. [M1-EM2ªS]

Todavia sabemos que o casamento na concepção institucionalista, é um estado; estado matrimonial em que ingressa um casal. Desse modo, o casamento representa uma instituição social que nasce da vontade dos contratantes, mas que

recebe da lei sua forma, suas normas e seus efeitos. Entretanto sabemos que, para os sentimentos, não há contratos, estes surgem além das vontades dos indivíduos e não há condições de serem discutidos na forma da lei, uma vez que esta não consegue modificar os sentimentos por imposição do estado.

Assim, percebemos por meio de três reflexões, que os sentimentos negativos originados a partir da infidelidade, não são facilmente esquecidos, visto que podem apresentar diferentes reações nos indivíduos, como, por exemplo, baixa da auto-estima e sentimento de rejeição. Também essas reações podem não ser aliviadas somente com o uso da lei. O restabelecimento do equilíbrio dos sentimentos vai além de requerer do outro a indenização por danos morais, uma vez que a infidelidade pode afetar o estado emocional da pessoa, e a recuperação parece não residir somente na aplicação da lei:

Olha, eu concordo que tem a lei, mais a lei não muda o sentimento de quem foi traída.
[M3-EM2ªS]

Então [silêncio], eu também concordo com você, eu acho que o sentimento de quem foi traído num se resolve só com a indenização, porque assim oh! A pessoa fica se sentindo rejeitada, inferior, eu acho que pode usar a lei, mais assim no... No... Que diz assim aos sentimento dela, a lei num ajuda. [M6-EM2ªS]

Gente..., Dor de traição não tem lei que cura viu? Pode ajudar mais dói demais, eu entendo o que ela passou, num é fácil, viu gente! Porque os sentimento da gente não é brincadeira, a pessoa sofre muito com a rejeição, e num é qualquer indenizaçãozinha que cura não, viu? [M9-EM2ªS]

Depois de as mães terem realizado algumas considerações mais gerais, explicando os sentimentos originados por meio da infidelidade do esposo, finalmente explicitam a questão das conseqüências do adultério para a esposa:

Sabe que eu acho? Depois da traição, a mulher sente que num é mais escrava do marido, por isso ela trai também. [M2-EM2ªS]

Então, eu acho que a gente sente que deve ser de igual pra igual, e aí se marido trai a mulher quer trair, entendeu? Por que ele pode ela num pode. [M4-EM2ªS]

É... É verdade eu acho que mulher trai depois que o marido assim, como fala o padre depois que o marido adulterou né? [M6-EM2ªS]

Já algumas complementam a idéia das conseqüências do adultério, afirmando que é a qualidade do relacionamento que vai determinar se a esposa vai cometer a infidelidade ou não depois da infidelidade do marido:

Eu penso diferente, eu acho se a mulher tiver um bom relacionamento com o marido ele pode até trair, mais ela num vai fazer isso porque ele fez. [M9-EM2ªS]

É, eu também acredito que se ela achar que deve perdoar porque eles vivem bem, se relacionam bem o fato dele trair num é motivo pra ela trair também, entendeu? [M10-EM2ªS]

Percebemos que tanto o casamento quanto o adultério estão intimamente determinados, sem dúvida alguma, por padrões comportamentais da cultura. Mas, notamos que o casamento disputa um papel predominante acerca de um idealismo feminino, em que esposa busca encontrar apoio e compreensão na figura do marido. Esta compreensão e apoio são decisivos para a construção de uma forma de vida conjugal satisfatória que, atualmente, coloca-se em dúvida diante dos contínuos fracassos matrimoniais relatados pelas mães do *Grupo A1*.

Já em se tratando de adultério, parece muito difícil pensar em uma extinção, ou mesmo minimização de agressões sentimentais geradas por esse fator. Por meio das reflexões, notamos que o problema talvez não esteja somente no adultério, mas também na forma como as mães concebem os relacionamentos. Ainda, verificamos que os danos emocionais e/ou morais não são facilmente visíveis, uma vez que depende da história de vida emocional de cada cônjuge. Concluímos que a identificação das mães nas reflexões suscitadas acerca do *casamento* e do *adultério* permitiu o desenvolvimento da intervenção, haja vista que as reflexões se organizaram a partir de um sistema de idéias coerentes e pertinentes ao desejo das mães em discutirem o casamento, incluindo certo desabafo com relação ao adultério.

3) O papel de pai na família atual

Os papéis sociais parecem estar em constante mudança; conseqüentemente, os comportamentos desses papéis seguem a mesma transformação. Dessa forma, notamos por meio das reflexões, que o papel de pai também sofreu mudança para as mães do *Grupo A1*. As reflexões acerca dessa categoria, originadas no *sexto*

encontro revelaram que a relação do pai com a criança, e os sentimentos que estes têm com seus filhos parecem ter mudado de forma positiva, já que as mães relataram que na família tradicional, o papel do pai era representado por uma figura a qual representava medo e autoritarismo:

Ah! Hoje em dia, o pai se relaciona muito com as crianças, ele consegue até demonstrar que gosta; antigamente, as crianças só tinha medo do pai, num tinha carinho. [M1-EM2ªS]

A diferença que acho que tem hoje no pai é assim ele consegue brincar, conversar, porque, antigamente; o pai da gente nem olhava pra gente direito. [M2-EM2ªS]

Bom, hoje em dia, o pai é bem melhor que do de antigamente, né? [M4-EM2ªS]

Observamos que a figura de pai sofreu modificação no modo de lidar com a criança. Os relatos mostraram que o pai, na família atual, demonstra maior interesse pelo filho, e parece não utilizar modos repressores de ordem física, como por exemplo, o bater:

Hoje em dia, eu acho que o pai tem mais interesse pela criança, e outra coisa num bate nelas que nem os de antigamente. [M6-EM2ªS]

É, eu concordo, o pai de antigamente só batia, já o de agora parece que num bate mais, quem bate se no caso precisa é a mãe entendeu? [M7-EM2ªS]

Isso é verdade, o pai de antigamente batia mais que a mãe, e hoje parece que ele conversa mais em vez de bater né? O meu mesmo nunca bateu. [M9-EM2ªS]

Ainda, na mudança ocorrida no papel do pai parece estar subentendido o pressuposto de uma ligação causal entre o comportamento do pai com a criança e com a mãe, e a convicção de que, se o pai mudou o comportamento dele com a criança, também foi possível mudar seu comportamento com a mãe. Observamos que as atitudes do pai na família atual parecem ser vistas como um determinante positivo no contexto familiar, já que o pai também parece que mudou o comportamento dele com relação aos afazeres da vida doméstica, aspecto extremamente criticado no papel do pai da família tradicional, e atualmente muito valorizado pelas mães das famílias atuais:

É, mudou o pai com a criança e com a mãe, acho que uma coisa fez mudar a outra. Isso foi ótimo pra família de hoje entendeu?[M3-EM2ªS]

Tenho certeza disso, o pai mudou com os dois, né? Mais antigamente, nossa o pai num fazia nada em casa, quem fazia era chamado de mulherzinha, eles num fazia mesmo. Agora hoje em dia isso é muito importante pras mães. [M6-EM2ªS]

Eles ajuda em casa, lava quintal, faz comida, coisa que antigamente o pai num fazia de jeito nenhum porque isso era papel da mulher, né?[M7-EM2ªS]

Justamente, eu penso que ele mudou com a criança e com a mãe porque o pai de hoje ajuda muito a mãe em casa, né? [M9-EM2ªS]

M1-EM2ªS vai mais além, ao afirmar que a mudança de papel do pai é o que caracteriza a família atual:

Eu acho que a gente só pode dizer que a família é assim moderna quando pai é diferente do de antigamente, porque pai na família de hoje tem que conversar com as crianças, ajudar em casa, eu acho que se ele for assim, a gente pode dizer que tem uma família moderna, já no caso dele ser só aquele que trabalha, ele é igual àquele da família de antigamente. [M1-EM2ªS]

O conceito mais freqüente usado para explicar o significado do papel de pai na família tradicional foi o critério de educação. Observamos, por meio dos relatos que o autoritarismo destacou-se como a principal característica do pai na família tradicional. Para ilustrarmos, selecionamos dois depoimentos:

Antigamente era diferente, no nosso tempo, pai era símbolo de autoritarismo, era um terror só ele mandava, só ele educava, a mãe contava tudo pra ele e ele é quem tinha a autoridade, né? [M7-EM2ªS]

É antigamente tudo era comandado pelo pai, né? Só ele tinha autoridade de fazer e desfazer as coisas, assim na forma de educar, entendeu? [M9-EM2ªS]

As reflexões acerca dessa categoria foram muito claras em mostrar que as qualidades dos pais de hoje, incluem, sobretudo apoio, encorajamento e interesse pela vida das crianças nas famílias:

Ah! Hoje o pai é tudo de bom né? Eles apóiam, encorajem e assim se interessam mais pelas crianças, coisa que antigamente isso num existia, entendeu? [M3-EM2ªS]

Hoje em dia, o pai dá muito mais apoio ao filho, ele incentiva, dá força pras crianças, né? [M4-EM2ªS]

Eu concordo; hoje o pai é um incentivador; antigamente, ele era um ditador. [M8-EM2ªS]

Podemos notar que o papel de pai mudou de forma satisfatória na família atual na percepção das mães do *Grupo A1*. Embora não seja possível mudar a idéia acerca do pai de antigamente, foi possível perceber, por meio dos relatos que ele mudou seu comportamento na família atual. Todavia, não podemos modificar as experiências negativas que as mães tiveram com os pais delas, mas podemos observar que os conceitos com relação ao papel de pai na família de hoje são completamente opostos aos de antigamente. Logo, as características reveladas com relação à figura paterna parecem ter contribuído para a elaboração do conceito de pai na família atual.

4) O cotidiano da família

O cotidiano da família emergiu nas reflexões do *segundo*, do *quarto*, do *sexto* e do *oitavo encontro*. Notamos que o cotidiano não é de forma alguma constituído somente de bons momentos, mas também de conflitos e desequilíbrios emocionais os quais podem permear o dia-a-dia da família. Ainda, a sociedade parece moldar o cotidiano da família devido às funções sociais estabelecidas para os pais e para os filhos. Notamos que isso pode ocasionar, em alguns casos, certo grau de descontentamento nos membros da família, provocando uma convivência desagradável. De certa forma, o descontentamento parece surgir principalmente da baixa tolerância à frustração, tendo como consequência a hostilidade e o ressentimento. A seguir, apresentamos uma amostra dos relatos:

Ih, nosso dia-a-dia está péssimo, olha tá todo mundo desequilibrado lá em casa, assim parece que tudo o que a minha família quer, a gente num consegue, aí o que acontece? Todo mundo xinga todo mundo e aí tudo nós se magoa, assim se ressentem entendeu? [M2-EM2ªS]

Oh, tá que nem casa, se algum de nós num consegue aquilo que quer pronto... é "brigaiada" na certa, então a gente tem um dia-a-dia horrível, sem paz porque é um xingando o outro. [M6-EM2ªS]

Sei lá... É... Como que chama? é cotidiano né? Rs.... O nosso parece o da família do ["foguinho", personagem de uma novela], ninguém tem paciência quando as coisas

num sai como queria, aí é xingo pra todo lado, um ofende o outro, e sobra o quê? Só ressentimento, entendeu? [M7-EM2ªS]

No caso dos relacionamentos dos filhos, o cotidiano pode gerar entre eles tanto o amor quanto o ódio. Notamos também que quando o filho está feliz e satisfeito, consegue controlar suas frustrações; ao contrário, quando experimenta a frustração, pode se relacionar à base de hostilidade, transformando negativamente o cotidiano da família:

O dia-a-dia dos meus filhos é simples, assim... Se estão felizes tudo é uma maravilha, mas se num conseguem o que querem, aí sai debaixo, pois um parece querer matar o outro, assim no modo de dizer, entendeu? [M1-EM2ªS]

Sabe, em casa é assim, têm dois tipo de cotidiano, um que é do “céu” e outro que é do “inferno”, engraçado que isso muda de uma hora pra outra, é só um num conseguir o que quer, aí fica infeliz e atinge os irmãos. [M4-EM2ªS]

Olha, em casa é igualzinho, tem dia que está tudo uma maravilha, mas têm outros que é guerra, mais guerra mesmo, nem parecem irmãos, é um cotidiano de louco. [M9-EM2ªS]

O lazer é uma condição natural para as pessoas revitalizarem suas vidas, pois permite situações diferentes no dia-a-dia, podendo trazer prazer e alegrias. Observamos que atualmente a situação financeira das famílias parece não favorecer o lazer a seus membros, o que conseqüentemente pode gerar um cotidiano desagradável, uma vez que seus membros realizam as mesmas coisas, ou sempre da mesma maneira que praticam todos os dias:

A gente num se diverti mais, num passeia porque num tem dinheiro mais pra isso, então o nosso dia-a-dia é tudo igual, num muda. [M4-EM2ªS]

Lá em casa é a mesma coisa, a gente num tem dinheiro então num tem lazer, aí é tudo igual, de segunda a segunda num muda as coisa. [BISA1-EM2ªS]

Ué, sem dinheiro vai aonde? Vixe nosso dia-a-dia é pura rotina, a gente num tem lazer pra mudar um pouco. [M6-EM2ªS]

O relacionamento conjugal também emerge nas reflexões acerca do cotidiano familiar. Observamos que o ciúme do marido parece ser apresentado como um dos principais motivos das discussões no dia-a-dia da família:

É duro, viu? Meu dia-a-dia tem sido um inferno, porque ele fica achando que tenho outro, num posso dá um passo fora de casa, ele morre de ciúmes, aí a gente mais briga do que fica de bem. [M2-EM2ªS]

Por causa dos ciúmes, né? Assim a gente tem uma vida diária não muito boa, mais é o ciúme dele que dá sempre discussão. [M4-EM2ªS]

O cotidiano da família apresenta influências positivas e negativas e pode permanecer como um núcleo no qual os membros fazem ou deixam de fazer coisas que agradam a todos. Notamos que, no dia-a-dia, os membros lidam entre si numa tentativa de convivência satisfatória, porém a família não é totalmente protegida das influências sociais e das diferenças de personalidade, por isso podem ocorrer modos insatisfatórios de relacionamentos.

Concluimos que o *Grupo A1* percorreu até aqui uma trajetória de reflexões desencadeadas por assuntos que parecem trazer conflitos para as mães, uma vez que discutiram assuntos que se interligam intimamente, por exemplo, os modos de união e o adultério. Notamos que essa trajetória demarcou a intervenção, já que as mães aos poucos foram se fortalecendo, tornando-se capazes de discutir o adultério e o casamento os quais são assuntos demasiadamente complexos. Contudo, o grupo permitiu às mães por meio da espontaneidade e da intimidade, refletirem sobre situações que parecem causar-lhes certo sofrimento.

5) A vida profissional da mulher

Interessante que após as mães sentirem-se livres dos sentimentos ligados ao casamento e ao adultério, elas iniciaram uma reflexão mais direcionada à sua vida pessoal incluindo o aspecto profissional. A mulher no mercado de trabalho tem sido considerada como fator relevante para a estabilidade financeira da família. Parece que na maioria dos contextos familiares o orçamento doméstico é ampliado com a renda da mãe. Além disso, observamos que a perspectiva de desenvolvimento pessoal também parece importante na vida profissional das mães. Notamos essa categoria no *quarto encontro* e apresentamos, a seguir, uma amostra das reflexões:

Ah! Eu trabalho assim, pra ajudar na renda da minha casa, mais o trabalho pra mim me faz muito bem, eu sinto que estou muito mais desenvolvida depois que comecei trabalhar. [M3-EM2ªS]

A gente se sente melhor pessoalmente quando a gente trabalha, além de que ajuda em casa também, entendeu? [M10-EM2ªS]

Ainda na perspectiva profissional da mulher, percebemos que existe certa incompatibilidade entre a escolarização e o trabalho desenvolvido nas atividades de serviços domésticos. Essa situação, de acordo com a reflexão da M4-EM2ªS causa-lhe certa desvalorização, pois acredita que seu de nível escolaridade poderia proporcionar um trabalho com melhor qualificação:

Eu me sinto desvalorizada, porque eu estudei até o terceiro colegial, e aí eu me vejo limpando banheiro dos outros, eu num me sinto bem, eu faço porque num tem outra coisa no momento, mais eu acho injusto porque eu estudei. [M4-EM2ªS]

Observamos, nas reflexões, a crença da mulher como força-de-trabalho indispensável para a família; conseqüentemente, o lugar que a mãe ocupa no universo financeiro familiar é influenciado por essa concepção:

A gente pra nossa família só serve pra trabalhar. Oh! Vou falar a verdade, igual eu falei agora há pouco, eu preciso trabalhar, eu tenho que trabalhar porque sem o meu dinheiro, minha família tá perdida. [M3-EM2ªS]

É porque num tem outro jeito; eu sou obrigada a trabalhar porque todo mundo lá em casa depende do meu dinheiro, porque o do meu marido num dá pra nada, eu ganho mais que ele. [M4-EM2ªS]

É verdade, a gente só serve pra trabalhar, que nem eu, eu sou obrigada a trabalhar porque eu é que ganho mais e ajudo mais lá em casa. [M10-EM2ªS]

Concluimos que a renda das mulheres parece ter uma importância extraordinária para o orçamento doméstico, e atualmente parece muito difícil as famílias viverem sem o apoio financeiro das mães. No entanto, parece ficar evidente que a predominância do apoio financeiro da mãe às famílias representa a base da família contemporânea.

6) A criança na família atual

Após as reflexões de cunho pessoal, as mães organizaram a trajetória da intervenção discutindo o papel da criança na família. Muito interessante, pois as

reflexões até aqui percorreram a união, a família, o aspecto profissional da mulher e a criança. Esta ganhou espaço para reflexão no *quinto* e *oitavo encontro*. Observamos que as mães compararam a vida das crianças de hoje com as que elas próprias tiveram na infância. A consciência dos direitos da criança na família atual parece bastante diferente da que havia, se é que havia, nas famílias tradicionais, período em que essas mães viveram quando crianças:

Olha quando chegava visita em casa, a mãe da gente já botava a gente tudo pro quintal, pra não atrapalhar as conversa. Hoje? Hum as crianças são as primeiras que recebe as visitas e num sai da sala de jeito nenhum. [M4-EM2ªS]

Ih! Oh! Hoje as criança nas famílias de hoje, domina tudo, eu também, quando chegava visita em casa minha mãe só olhava nos já entendia, mais hoje? As crianças fica no meio das visitas e às vezes nem dá pra gente conversar direito. [M6-EM2ªS]

Mais é que hoje as crianças têm os direitos delas garantidos, na nossa infância criança num tinha direito nenhum, entendeu? [M9-EM2ªS]

Notamos na reflexão das mães M3-EM2ªS, M6-EM2ªS e M7-EM2ªS que a família de hoje lida de forma diferente com os sentimentos da criança. Parece que na família atual, a criança não pode ser magoada e nem reprimida, aspectos que na família de tempos atrás isso era aparentemente normal:

Se a gente sofria ou não, isso não importava. Hoje é assim, num pode magoar as crianças, num pode bater, num pode isso, num pode aquilo, e na família de antigamente num existia isso a criança nunca tinha vez, e magoar, repreender era assim normal, entendeu? [M3-EM2ªS]

Ah! Os sentimentos da criança hoje tá sempre em primeiro lugar, a gente nunca tem vez, né? No nosso tempo, ninguém se importava com o que a gente sentia. [M6-EM2ªS]

Sabe, se a criança antigamente fazia alguma coisa, era couro nela, e era normal. Hoje? Tem que cuidar pra num magoar a criança num ofender os sentimentos dela, né? [M7-EM2ªS]

Percebemos que as mães ao estabelecerem uma comparação entre criança da família atual, e a criança dos tempos em que viveram a infância, criticam o mimo desenvolvido pelos pais:

Eu num fui mimada, e hoje, nossa, o que tá acabando com as crianças é essa coisa de mimar muito. [M1-EM2ªS]

Eu concordo, porque tem cada criança que dá nojo, de tanto mimo que os pais deu, a gente num suporta ficar do lado da criança, de tão nojentinha que elas são. [M2-EM2ªS]

Nojentinha? Ih, nojentinha é pouco, nojentinho é o jeito que a mãe e o pai trata as criança, nossa, dá nojo mesmo. [M9-EM2ªS]

Além do mimo, as mães criticam o fato de os pais pensarem primeiro na criança e depois no bem-estar geral da família:

Vou te contar uma coisa, olha, eu odeio quando os pais fala assim: Ah! Eu preciso fazer isso pra minha criança, eu tenho que viajar com ela, porque se não ela cresce e aí vai me culpar, eu odeio isso porque, às vezes, num tem nem casa pra morar, então “inveis” de pensar em comprar uma casa, não, fica pensando em agradar a criança, ah” tem dó, né? [M7-EM2ªS]

Hummm, eu odeio isso também essa coisa dos pais deixar de pensar assim na família em geral, e só fazer as coisas pras criança, acho isso o cúmulo do absurdo, porque assim, primeiro é família em geral, né, depois a criança, né? [M9-EM2ªS]

Notamos que o significado de criança que emergiu nas reflexões das mães do *Grupo A1* parece estar ligado ao resgate dos valores sociais. As reflexões mostraram que as mães parecem demonstrar a ausência desses valores no “ser criança” atualmente.

Olha, hoje em dia, ser criança num parece que elas dão valor na sociedade, na família, sei lá, precisava ensinar isso pra elas que nem ensinaram pra nós. [M2-EM2ªS]

Eu concordo que precisava ensinar os valores da nossa sociedade, eu acho que está faltando porque hoje em dia as crianças num sabe o que é isso mesmo, entendeu? [M3-EM2ªS]

Vixe, num sabem o que é um valor social, que nem assim dá valor no meio ambiente né? Num sei, mais eu acho que ser criança hoje precisava saber disso viu? Os pais tinha que ensinar, viu? [M9-EM2ªS]

Em síntese, as reflexões com relação a essa categoria mostraram, em sua maioria, a diferença entre as crianças de hoje, e as de antigamente; de certa forma, as mães compararam a criança na família contemporânea e com a criança na família tradicional. Isso parece indicar que as mães são contra, em alguns casos, a maneira como a criança é vista pela família atual, pois as reflexões delas também consistiram em críticas ao modo de educar a criança atualmente. Diante da importância que as

mães deram à criança no contexto familiar, parece evidente a necessidade delas em discutir não somente o bem-estar pessoal da criança, mas também o social, visto que ela, a criança, é inserida na sociedade com exigências das duas áreas.

7) A educação dos filhos na perspectiva dos pais

Analisando as reflexões do *quinto*, do *sexto*, do *décimo*, do *décimo primeiro* e do *décimo quarto encontro*, percebemos que educação dos filhos pode apresentar uma das maiores dificuldades no contexto familiar das mães do *Grupo A1*. Uma delas está relacionada à afetividade dos pais, mas notamos que não basta dizermos que uma determinada quantidade de afeto seja suficiente para educar filhos saudáveis e com autonomia.

Em geral, observamos que depende do que é associado ao afeto, visto que por um lado, o filho pode ter pais dotados de muita afetividade, mas aliada ao controle, pode gerar dependência limitando a autonomia. E, por outro, o filho pode ter pais dotados de afeto, na mesma quantidade que o anterior, porém associado à confiança e ao diálogo, o filho pode ser mais orientado do que comandado gerando maior independência e autonomia. Para demonstrarmos esse aspecto selecionamos uma amostra:

Num sei o que acontece, a gente educa com tanto carinho, mais sei lá acho que só isso num resolve, porque ela tá cada dia mais dependente de mim, eu do carinho, converso, só que a gente exige demais dela, aí eu acho que ela num consegue fazer as coisas, é porque a gente fica controlando tudo, então eu acho que só isso num resolve. [M9-EM2^aS]

Olha pode ser que é isso, a exigência né? Porque a gente em casa dá muito carinho, afeto, acho que nem vocês só que a gente conversa muito, então isso ajuda eles criar confiança e independência entendeu? [M3-EM2^aS]

Para as mães M1-EM2^aS, M2-EM2^aS, M3-EM2^aS, M6-EM2^aS e M10-EM2^aS a diferença mais marcante entre a educação desenvolvida pelo pai e a desenvolvida pela mãe é a influência da repressão que ambos podem ter nos modos de educar. Notamos que esse aspecto pode ser gerador de conceitos negativos, aos quais os filhos atribuem formas positiva e/ou negativa para aquele que utiliza a repressão em menor quantidade:

Pra [nome da filha] eu sou bruxa, porque só sou eu que bato que boto de castigo, o pai num faz nada, o pai é maravilhoso. [M3-EM2ªS]

Igual lá em casa, eu sou a bruxa também, porque sempre as coisa errada, as artes eles faz na hora que o pai num tá, aí eu bato, né? Ponho de castigo, aí vem o pai de tarde quando tudo já tá resolvido, então ele fica com a parte boa, assim num reprime, entendeu? Então quem acaba sendo a bruxa sou eu. [M6-EM2ªS]

Sabe, em casa é diferente o bruxo é ele, porque eu num bato eu tenho dó, e ele não, ele é assim fez coisa errada ele castiga, bate, então ele é que ó “bruxão” que nem eles chama ele. [M10-EM2ªS]

Para M9-EM2ªS a educação dos filhos é de responsabilidade do pai e da mãe, e ao errar, o filho deve ser corrigido e orientado, mostrando-lhe principalmente as conseqüências negativas. Para esta mãe, a repressão parece ser vista como uma correção essencial na educação do filho:

Lá em casa eu e o pai educa, é assim aquele que está perto na hora da arte é responsável pela correção do erro, a gente às vezes bate, mais assim na maioria a gente corrige, conversa, chama fala o que tá errada, e assim a gente fala das conseqüências né, então eu num vejo que reprimir é pecado, eu vejo como corrigir o erro porque isso é muito importante, entendeu? [M9-EM2ªS]

É dada certa ênfase às modificações que ocorreram nos modos de educar. Por exemplo, a crença da repressão física parece ser uma prática em extinção. Observamos, por meio dos relatos, que as mães passaram a acreditar na eficácia do castigo social e no diálogo, porém assumem que, ainda de forma inconsciente, muito raramente, utilizam-se do castigo físico. Para ilustrarmos, selecionamos dois relatos:

Olha, eu mudei muito no meu jeito de educar, eu não bato mais, acho que bater num resolve, então eu do mais castigo, mas, às vezes, sem querê, mais é raro, eu bato, mais é muito raro, entendeu? [M1-EM2ªS]

Eu também mudei muito, num bato mais, porque sei lá eu vi que num resolve viu? Eu converso bastante e se precisar mesmo, eu ponho de castigo. [M9-EM2ªS]

Notamos que as mães percebem que a forma correta de educar vem com o tempo, e é no cotidiano familiar que se aprende a educar. As reflexões revelaram que estas mães não se apóiam em leituras específicas sobre como desenvolver a educação dos filhos, isso indica que a educação para elas é fruto da experiência advinda do contexto familiar:

Eu acho que é vivendo com os filhos que a gente aprende educar, eu nunca li nada, eu acho que é assim no dia-a-dia que a gente aprende, porque cada filho é de um jeito. [M8-EM2ªS]

Ah! Sei lá eu também acho que é na convivência que se aprende, porque quem escreve num convive com eles, aí eu acho que nem ela falou cada um é cada um. Que nem lá em casa a menina é completamente diferente do menino, então a leitura eu acho que pode resolver pra um, mais num resolve pro outro, então eu acho que a educação é experiência mesmo, viu? [M9-EM2ªS]

Já a mãe M7-EM2ªS acredita que a religião e os ensinamentos bíblicos podem auxiliar na educação dos filhos:

Eu aprendo muito na igreja, tudo o que o padre fala eu tento aplicar, eu acho que ajuda mudá na educação do [nome da criança]. Também eu estudo a bíblia isso me ajuda muito, e quando tenho muita dificuldade, eu levo pra comunidade do catecumenato que eu freqüento, aí eles me ajuda também. [M7-EM2ªS]

As reflexões acerca da educação dos filhos mostraram, por um lado, algumas dificuldades para as mães, mas por outro, para as mães M3-EM2ªS, M7-EM2ªS, M8-EM2ªS, M10-EM2ªS, a educação também é uma arte. Observamos que essa definição tem dois sentidos ligeiramente diversos, e ambos são adequados ao termo *arte*. Acreditamos que, em primeiro lugar, a *arte, no sentido de trabalho*, que depende de métodos conhecidos, os quais podem permitir que estas realizem o trabalho da educação de forma satisfatória e padronizada para todos os filhos. Todavia isso pode parecer uma antítese, uma vez que não é possível existir educação padronizada, porém existem pais que utilizam as mesmas regras para todos os filhos, o que pode, em muitos casos, dar certo, mas em outros, não, haja vista que cada filho tem personalidade própria:

Sei lá, eu acho que educar é uma arte, porque assim, eu acho que precisa ter o jeito o modo certo para educar, a gente em casa educa tudo eles igual. [M7-EM2ªS]

Eu acho também que é uma arte, às vezes num tem jeito de educar igual, porque das vezes pra menina mais velha dá certo, mais pra menor já num dá, entendeu? Então é uma arte sim, mais fazer assim tudo igual lá em casa num dá certo, porque cada uma é dum jeito. [M8-EM2ªS]

E, em segundo, *arte no sentido de criação*, ou seja, os pais parecem conhecer muitas técnicas e com isso podem saber qual utilizar em determinada situação, ou

para determinado filho de maneira que seja mais eficaz. Contudo a educação pode ser um ofício, ou uma arte, isso dependerá do modo de os pais empregarem padrões ou imaginação e criação, contanto que estes tenham uma visão geral dos princípios educacionais, e isso não parece significar diminuir a importância de cada uma das situações empregadas:

A gente em casa usa de tudo, a gente usa, às vezes, coisas igual pra todos, mais na maioria a gente faz, assim, usa coisa diferente, porque assim pra mais velha a gente fala dum jeito diferente que fala pra mais nova. [M3-EM2ªS]

Gente educar é uma arte mesmo, só que tem que lá em casa é difícil educar igual, nós nunca consegue falar igual pros dois, porque a menina é bem mais calma, aceita as coisas, já com o menino a gente tem que ser bem firme, então é assim a gente usa o que dá certo pra cada um. [M10-EM2ªS]

A educação sexual foi outro aspecto revelado. Percebemos que a educação sexual é considerada pelas mães como uma das principais orientações que os pais devem transmitir aos filhos. As reflexões mostraram que não é somente necessário dar apenas respostas francas às perguntas dos filhos, mas também ter uma educação sexual planejada com instruções corretas, e estas devem ser adequadas para a idade do filho:

Eu penso que a gente tem que ensinar sobre a vida sexual em casa, num é esperar que eles aprendem na rua, sei lá eu me preparo sempre, tanto pra responder o que eles quer saber, ou assim instruir sobre o que eu acho que tem que ser feito, só que pra mais velha, eu falo de um jeito e pro mais novo, eu falo de outro. [M2-EM2ªS]

Eu explico, eu respondo tudo que eles quer, mais eu mais ensino do que respondo, só que pra cada um de um jeito. [M9-EM2ªS]

A bisavó trouxe uma reflexão importante com relação à educação dos filhos explicando sobre a necessidade de a educação proporcionar segurança emocional ao filho, evitando, por exemplo, disciplina severa e autoritarismo:

Olha meninas, educar é tudo isso que “oceis” falou, mais eu acho que também os pai e as mãe têm que ser forte, mais não rígido assim que num um policial, pro filhos poder crescer mais seguro, assim ter segurança nas emoção, num ser aqueles filho fraquinho, inseguro que num sabe decidir nada. [BISA1-EM2ªS]

Parece freqüente ocorrer conflitos na educação dos filhos, quando a família compartilha a convivência com os avós. Observamos, no *nono encontro* que eles tendem a influenciar e a criticar a educação dada pelos pais, devido ao fato de terem vivido em uma época completamente diferente, parece comum os avós possuírem um conceito de educação com regras e costumes também diferentes:

Olha filha, é difícil porque minha filha e minha neta educa diferente, aí eu vou falar alguma coisa elas acham ruim, mas o jeito que elas faz tá tudo errado, o menino tá tudo mal-educado. [BISA1-EM2S]

Imediatamente a mãe M3-EM2^aS explica a indignação da bisavó complementando a reflexão acima:

Eu entendo a dona [Nome da bisavó] porque minha sogra mora comigo, ela mete o bedelho em tudo, mais é que agora é diferente de antigamente, num dá pra gente educar igual ela educou, né? [M3-EM2^aS]

Os conflitos podem ser tanto com relação às críticas à educação dos netos, como também ao modo de os avós se comportarem no contexto da família. Enquanto surge reflexão criticando a educação dos pais, emerge outra na qual observamos que os avós não permitem as mães colocarem regras, mimando os netos mais do que deveriam:

Olha, em casa é o contrário, minha sogra mora no fundo, mais ela num deixa eu educar do jeito que eu quero, porque se eu falo uma coisa, ela vai lá e fala tudo diferente, se eu num dou dinheiro pra castigar, ela vai e dá, olha é um inferno, porque ela mima demais. [M6-EM2^aS]

Nesse momento surge uma reflexão interessante da M9-EM2^aS, a qual revela uma possível solução para os conflitos na educação dos filhos gerados pela presença dos avós e convivência com eles:

Gente, eu compartilho tudo com minha mãe e com a minha sogra peço ajuda e dou o direito de educar quando eu num estou perto, quando elas fala que estou errada eu num falo nem que sim nem que não, pra num criar problema, eu faço do jeito que eu acho, porque o filho é meu, mais eu escuto, num fico brava com elas porque é pior, aí que elas fazem mesmo parece que de pirraça, vó é tudo igual. [M9-EM2^aS]

Embora possa não haver consenso algum para esse conflito, concluímos que este parece que sempre poderá existir, uma vez que não só os avós pertencem à geração diferente, mas também os pais, já que os filhos sempre estarão uma geração à frente desses e duas à frente dos avós. Portanto, parece não haver educação sem conflitos de geração. A idéia de educação recebeu grande atenção nas reflexões das mães do *Grupo A1*, sobretudo no aspecto das conseqüências tanto positivas quanto negativas que estas pode ocasionar aos filhos. Mediante as reflexões, podemos perceber a intervenção, quando as mães, a partir de suas experiências, retratam e definem a educação sob o olhar da família. Ainda que sem caráter científico, os conceitos revelados por meio das experiências das mães nos ajudaram a formar o conceito de educação da família atual. O próximo subitem tem a finalidade de apresentar a análise do tema *escola*, a partir das reflexões do *Grupo A1*.

3.1.2.2 A Escola

O tema *escola* foi mais refletido no *Grupo A1* que o tema *família*, dos catorze encontros que compuseram o contexto grupal, a *escola* emergiu em treze encontros e foi como tema único em quatro encontros. A preocupação com a *escola* relacionada à vida escolar dos filhos teve lugar de destaque neste grupo e reuniu oito categorias, uma vez que procuramos agrupar várias subcategorias em uma única categoria, a fim de evitar um texto prolixo.

1) Os problemas escolares do filho

A categoria denominada como: *os problemas escolares do filho* emergiu no *primeiro*, no *segundo*, no *terceiro* e no *décimo terceiro encontro*. Esta categoria apresentou vários aspectos ligados ao insucesso escolar do filho, tais como: dificuldades de aprendizagem; problemas com as disciplinas escolares; situação de aprendizagem na qual se incluem problemas com a alfabetização; frustrações oriundas do desempenho escolar e as diferenças individuais com relação ao desenvolvimento da aprendizagem.

Optamos por apresentar essa análise de forma mais geral e não especificada por encontros, uma vez que esta categoria surgiu em vários deles, porém em alguns, as reflexões se repetiram. Notamos que, dentre as situações que envolvem a vida escolar do filho, provavelmente nenhuma parece mais perturbadora, do ponto de vista dos pais, do que os problemas escolares que os filhos apresentam no decorrer da história educacional. Por exemplo, grande parte dos problemas escolares abrange as dificuldades de aprendizagem, e estas, a princípio, não parecem ser entendidas pelos pais. As reflexões iniciais revelaram que a dificuldade para a maioria dos pais é uma incógnita:

Olha, eu tô aqui, então vou ser sincera, ele tem muita dificuldade assim pra aprender, mais se você perguntar por que, eu num sei te dizer, entendeu? [M2-EM2ªS]

Engraçado que eu tento procurar entender, mais eu num consigo saber por que ela tá tendo essa dificuldade tão grande pra aprender. [M3-EM2ªS]

Então é que nem comigo, a minha filha está tendo muita dificuldade pra aprender, mais eu num consigo entender da onde vem vindo, porque até o ano passado ela ia bem. [M6-EM2ªS]

Enquanto para algumas mães a dificuldade de aprendizagem é uma incógnita, para outras, constitui um quadro, mais precisamente ligado ao professor, uma vez que as reflexões revelaram que as mães procuram justificar a dificuldade de aprendizagem do filho por meio da figura da professora:

Fia a professora num ensinou, ela fala: __ ah! Ela num “ixprica”, ela fala que a professora num ixprica, então a dificuldade dela vem daí da professora entendeu? [M1-EM2ªS]

Então? Com a minha é o mesmo problema, a dificuldade vem da professora que num explica. [M4-EM2ªS]

Humm. É o mesmo problema da minha, o problema é com a professora. [M9-EM2ªS]

Ainda com relação à dificuldade de aprendizagem ser uma incógnita para os pais, a reflexão da mãe M9-EM2ªS revela que eles parecem entender que a aprendizagem pode estar ligada aos fatores genéticos, uma vez que comparam suas histórias de aprendizagem com a do filho:

Num sei pra quem puxou, pois eu e meu marido num estudamos mais porque num tivemos condição mesmo, mais nós dois sempre fomos bons alunos, só que ele tá difícil, muito difícil, num sei o que fazer. [M9-EM2ªS]

E ainda, emergiram reflexões nas quais as dificuldades de aprendizagem se configuram na pessoa do aluno. Observamos que a inquietude, a compulsividade e a ansiedade podem ser características da personalidade dos alunos que aparentemente influenciam o desempenho escolar, uma vez que a união desses aspectos gera dificuldade de aprendizagem, uma vez que podem levar à falta de atenção:

Ihh óh. Mais eu sinto que o problema é dele. A dificuldade do meu é que ele num pára, ele num pára, ele é ansioso, mexe, mexe sem parar nas coisas, aí num presta atenção, e fica com toda essa dificuldade. [M7-EM2ªS]

Mas para a mãe M8-EM2ªS, a dificuldade aprendizagem pode ter se originado a partir da separação dos pais:

Chegamos nos separar, por causa de traição, ele traiu, aí depois fui eu...nossa uma dificuldade só, e eu acho que isso “travô” a minha filha, ela parece que deu um bloqueio, a mente dela parece que tá bloqueada, ela gosta da professora, da escola, mas na hora de escreve, ela não escreve, aí precisa alguém ficar do lado dela, porque se não ela num consegue mesmo, a professora acha que foi por causa da separação. [M8-EM2ªS]

O auxílio às tarefas sempre é avaliado como necessário e importante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, porém, os pais não podem confundir “auxílio ao filho”, com “fazer pelo filho”, visto que essa confusão no assessoramento dos pais, em alguns casos, pode acarretar dificuldade de aprendizagem devido à acomodação da criança, frente às atividades escolares:

Então tudo começou por que eu fazia tudo pra ele, tudo, lia pra ele, recortava, desenhava, eu tinha dó e fazia [silêncio] aí ele se acomodou dum tanto, que agora tá apresentando toda essa dificuldade, em vez de ajudar eu atrapalhei né? Confundi a minha ajuda, aí agora? Agora é que ele tá com dificuldade mesmo, tá acomodado. [M10-EM2ªS]

A finalidade da escola, bem como do ensino, é criar possibilidade que o aluno aprenda de maneira satisfatória os conteúdos das disciplinas. Porém, nem sempre

isso parece ocorrer, uma vez que certas disciplinas, como, por exemplo, a matemática, podem originar problemas para a criança aprender, no ponto de vista dos pais. Observamos, por meio das reflexões, que os conteúdos da matemática, nem sempre permitem uma aprendizagem satisfatória, principalmente quando associada à ausência de uma revisão periódica do conteúdo que, para as mães, se ocorresse tal procedimento, poderia ser uma das melhores formas para manter o entendimento e a memorização da matéria:

Olha, matemática é muito difícil, então se a professora revisasse sempre o que ela explicou ficaria mais fácil pra eles aprender. Mais acontece que elas num revisa. [M3-EM2ªS]

O negócio é que elas dão a matéria da matemática, quem aprendeu... Aprendeu. Quem não aprendeu “bau-bau”, já era. E aí na matemática sem revisão dá problema pra eles aprender, né? [BISA1-EM2ªS]

Eu penso que pra aprender matemática assim sem causar problema, devia ser obrigatório a revisão da matéria, entendeu? [M6-EM2ªS]

Os problemas enfrentados com a disciplina de matemática parecem causar não somente desmotivação da aprendizagem, mas também falta de interesse em realizar as tarefas relacionadas ao seu conteúdo:

Num vai mesmo, ela num quer saber nem de aprender e nem de fazer as tarefas de matemática. [M1-EM2ªS]

Gente como é difícil fazer a [nome da filha] aceitar que tem que fazer a tarefa de matemática. [M6-EM2ªS]

Mais ela num tem vontade de fazer, quando tem tarefa de matemática ela já chega em casa reclamando. [M9-EM2ªS]

A aprendizagem envolve inúmeros fatores, que podem influenciar o desempenho escolar de forma positiva ou negativa, dentre eles, podemos citar a alfabetização a qual faz parte do processo inicial de aprendizagem e pode exercer influência futura sobre a criança. Observamos, nas reflexões que, por meio da alfabetização a criança pode adquirir a base necessária para a aprendizagem dos conteúdos dos próximos anos, porém uma alfabetização insatisfatória pode impedir ou comprometer a aprendizagem dos próximos conteúdos:

Sabe, ele começou errado, ele num foi alfabetizado direito, então ele não tem base pra aprender o que a professora tá dando agora. [M2-EM2ªS]

É, eu concordo, a alfabetização boa é tudo, porque aí eles têm base pra aprender o que vem de novo, né? [M4-EM2ªS]

Olha, acho que isso é verdade porque o meu já foi alfabetizado ruim, ele num sabia tudo que tinha que saber, e agora tá aí, num tem base, né? [M7-EM2ªS]

O ensino pode permitir muitas possibilidades para a satisfação pessoal, mas também pode oferecer algumas frustrações, principalmente aquelas oriundas do desempenho escolar insatisfatório. Notamos, por meio das reflexões que, quando o desejo de ter um bom desempenho não é realizado, tanto o aluno quanto os pais enfrentam problemas, visto que, para os pais, isso parece ocasionar preocupação com insucesso escolar e, para o aluno, a diminuição da auto-estima e do auto-conceito:

É horrível, ela num alcança o rendimento esperado, aí eu me preocupo, né? E ela coitada fica com a auto-estima lá embaixo. [M8-EM2ªS]

Quando ela num rende, eu fico só pensando no fracasso dela, e ela parece que também se sente diminuída, não se valoriza. [M9-EM2ªS]

Parece difícil para os pais lidarem com *problemas escolares do filho* que surgem a partir das dificuldades que este apresenta na aprendizagem, com relação aos demais alunos, pois para, eles os pais, a escola não se prepara para atender às crianças que aprendem em ritmos diferentes. Notamos que uma das diferenças que emergiu nas reflexões diz respeito à criança que aprende lentamente, a qual no ponto de vista das mães, deveria ter um ensino mais apropriado, visto que os filhos aprendem, porém não conseguem acompanhar o ritmo dos demais alunos da sala:

Olha, ele tem dificuldade, mais aprende. Só que ele é lento e a professora num espera ele copiar, apaga tudo, aí ele fica sem a lição. Ué, mais num é culpa só dele, ela e a escola deveria arrumar um jeito pra ele poder acompanhar. [M2-EM2ªS]

O meu neto também é assim, é lento demais da conta, é diferente dos outros aluno uai, só que tem que ele aprende, mais nunca dá tempo do “mininin” copiar tudo, e a escola num vê isso daí, e nem a professora. Isso é ruim demais da conta, uai, tinha que ter um jeito pra ele, uai. [BISA1-EM2ªS]

A partir desta categoria, podemos concluir que os *problemas escolares* apresentam diferentes origens. Notamos que as reflexões apresentaram uma

variedade de situações que parecem comprometer a aprendizagem do filho. Todavia as evidências resultantes das reflexões parecem confirmar o conhecimento dos pais acerca da vida escolar dos filhos, e os problemas que estes enfrentam, pois os relatos mostraram a presença de vários fatores que podem desencadear o baixo rendimento escolar, originado, em alguns casos, pelos problemas que o filho se depara na escola.

2) O professor na perspectiva dos pais

Observamos que esta categoria foi composta por reflexões críticas tanto positivas quanto negativas com relação ao *professor* compreendendo os seguintes aspectos: características da personalidade do professor; orientação do ensino; relação professor-aluno e o professor no discurso do filho. Entendemos que a escola tem como uma das finalidades o desenvolvimento do aluno buscando a formação do cidadão como um todo. Essa formação deve ser baseada em atitudes positivas e conceitos de integridade e de moralidade para que o caráter do indivíduo, como aluno possa ser desenvolvido de forma correta e integral. Dessa forma, o professor também é uma das pessoas responsáveis na formação do cidadão.

De modo geral, os primeiros anos escolares parecem ser os indicadores para a base intelectual e moral da criança, portanto cabe ao professor transmitir os conceitos tanto intelectuais quanto sociais, uma vez que esses conceitos, futuramente servirão de base para a continuidade na formação do aluno e do cidadão. Mediante isso, o professor parece necessitar de algumas características de personalidade, fundamentais para poder auxiliar na formação integral do aluno. Notamos, por meio das reflexões do *segundo*, do *sexto*, do *nono*, do *décimo segundo* e do *décimo terceiro encontros*, que, no relato dos pais, alguns professores despreparados emocionalmente, cuja personalidade parece não ter as qualidades necessárias para o desempenho da profissão, podem se tornar nitidamente prejudiciais ao desenvolvimento do aluno e do cidadão que, em muitos casos, ficam sob a influência negativa da personalidade do professor. Optamos por apresentar uma amostra da análise a fim de evitar redundância nos relatos:

Num dá, com essa professora, num dá, ela não tem paciência, é mal-humorada e completamente desequilibrada, entendeu? Ele diz que num quer ser aluno, num quer

“vim” pra escola. Ele tá ficando triste, acho que por que ela tá influenciando. [M4-EM2ªS]

Uai, é que nem meu “netim” a dele é assim, acho que é mesma uai, porque dia que ela falta, ele fica feliz que só vendo, é porque ela faz mal demais da conta pra ele uai. [BISA1-EM2ªS]

Eu penso que o professor tem que ter paciência, paciência, paciência Se não prejudica a vida do aluno, entendeu? [M9-EM2ªS]

Ah! Também tem que ser seguro né? Porque um professor inseguro também influencia eu acho, né? [M10-EM2ªS]

Já a mãe M4-EM2ªS complementa que não basta somente ter paciência, mas também é necessário que o professor saiba separar os problemas pessoais da vida profissional dele. Verificamos, na reflexão desta mãe que, quando o professor não apresenta esse critério de separação na sua personalidade, pode influenciar negativamente na aprendizagem do aluno, visto que ele, o professor, parece transferir para os alunos, algumas emoções como, por exemplo, a raiva que está sentindo por diferentes motivos pessoais:

Eu penso que num é só ter paciência, precisa saber controlar os problemas que ele tem, porque tem professor que tá com problema na sua vida, tá com raiva de alguém, aí vem na classe e desconta tudo aquela raiva nos alunos que num tem nada a ver com isso, aí prejudica a aprendizagem do aluno, entendeu? [M4-EM2ªS]

A bisavó complementa:

Uai, o que tem demais da conta é esse tipo de professor infeliz, raivoso que ataca os alunos, e dá muito dó deles porque quem sofre é eles, que acaba que num aprende, porque fica triste. [BISA1-EM2ªS]

A partir das reflexões que emergiram no *sexto encontro*, foi possível observarmos que, na opinião das mães, o nervosismo e a irritabilidade do professor parecem fazer com que ele desenvolva as atividades profissionais com falta de paciência. Notamos que essas características, no ponto de vista dos pais, podem gerar antipatia, inimizade e hostilidade nos alunos e, dessa forma, conduzi-los à falta de interesse em aprender:

Olha, ela tá sempre nervosa, sempre irritada, aí perde a paciência fácil né? Mais o duro é que eles também ficam assim grosso com ela, responde mal, é [silêncio] eles tem antipatia por ela, daí num querem saber de fazer nada. [M2-EM2ªS]

Então só que eu acho que a minha é antipática com ela por “caso” disso que a [nome da mãe] falou. [M3-EM2ªS]

Eu num tenho dúvida nenhuma que é por causa do nervosismo dela que a minha responde pra ela assim grossa, num quer saber de ter amizade com ela, e o pior tá sem vontade de aprender. Sei lá mais a professora tinha que se cuidar, né? O nervoso dela só tem prejudicado a minha menina. [M9-EM2ªS]

A *orientação do ensino* surgiu nas reflexões do *sexto* e do *décimo segundo encontro* ainda dentro da categoria: *os professores na perspectiva dos pais*. Percebemos, por meio das reflexões de *seis mães*, que orientação do ensino não inclui somente o objetivo de orientar as tarefas e as formas de estudo, mas também a explicação dos conteúdos. Embora a orientação pareça necessária para facilitar a aprendizagem, já a falta dela e da explicação parecem muito prejudiciais, pois impedem que o aluno desenvolva o conteúdo com segurança. Dessa forma, uma vez sem compreender, por exemplo, um exercício, não há possibilidade de resolvê-lo, e isso pode gerar à perda de interesse pela aprendizagem. Ainda notamos que orientação verbal é mais eficiente na percepção das mães que a escrita:

O [nome do filho] nunca chorou e ele tá chorando pra vim na escola, ele num tá tendo ânimo de vim estudar, por quê? Ela, em vez de explicar a conta pra ele, orientar como faz, não! Ela explica uma vez só e manda ele lê no, livro, se ela explicasse assim verbalmente seria bem melhor pra ele entender. [M2-EM2ªS]

Olha, com meu “netim” é assim mesmo, ela num explica, só manda ler, aí ele fica desesperado demais da conta, porque ele num consegue fazer. Uai! Se ele num entendeu como que vai fazer “coitadim”. [BISA1-EM2ªS]

Ué tem que explicar e orientar entendeu? Isso é tarefa dela, né? [M2-EM2ªS]

No *décimo segundo* e no *décimo terceiro encontro*, foi possível observarmos claramente aspectos da intervenção, visto que as reflexões suscitaram estratégias que no ponto de vistas das mães, podem ser utilizadas pelos professores para melhorarem a orientação do ensino. A seguir, selecionamos uma amostra das estratégias que emergiram nessa análise.

Como deve ser a correção da tarefa:

Olha, a professora deveria corrigir as tarefas junto com eles, não no caderno deles. [M2-EM2ªS]

Uai, se ela corrigir com os “alunim”, fica fácil demais da conta pra eles. [BISA1-EM2ªS]

Mais eu acho que tem que passar a correção na lousa também. [M4-EM2ªS]

É, eu concordo tem que corrigi com eles, mais também tem que passar na lousa assim ele vê como é o certo, né? [M7-EM2ªS]

Como lidar com os cadernos dos alunos:

Mais eu acho que num é dessa forma, num precisa rabiscar o caderno dele. [M2-EM2ªS]

Sabe, o caderno rabiscado a criança perde o gosto de aprender porque se acha “burro”. [M1-EM2ªS]

Uai, caderno rabiscado é que nem comer em prato já usado, dá nojo, né? [BISA1-EM2ªS]

Eu concordo com a senhora [rs...] a criança vê tudo aquilo rabiscado perde o gosto, que nem a gente perde a fome quando vê que o prato num foi lavado [rs...] [M8-EM2ªS]

A professora tinha que cuidar do caderno deles com carinho, num ficar escrevendo em vermelho. [M9-EM2ªS]

É o vermelho é feio, além de que representa coisa ruim perigo né? Uai se eles usa azul, ela tinha que usar azul, né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

Como auxiliar o aluno na compreensão do conteúdo:

Olha, ela devia assim ensinar eles prestar atenção. [M6-EM2ªS]

Ah! E explicar assim com exemplos, né mesmo? Fica mais “facim” pra eles. [BISA1-EM2ªS]

Também assim pedir pra eles dá exemplos, entendeu? [M3-EM2ªS]

Aceitar eles fazer do jeito deles, porque se tiver certo, ué? Podia aceitar o jeito deles, né? [M4-EM2ªS]

Acho que num devia criticar, né? Isso prejudica eles compreender porque eles fica inseguro. [M9-EM2ªS]

É, eu concordo pra ajudar a compreender, a professora devia passar segurança pra eles, né? [M10-EM2ªS]

Como ensinar o aluno a utilizar o material didático:

Eu acho que primeiro ela tinha que explicar tudo, aí depois pedir pra eles usar o material. [M1-EM2ªS]

Mais também tem que ensinar como usar o material. [M4-EM2ªS]

Isso é verdade, porque eles num sabe nem onde está as coisas que têm que estudar. [M7-EM2ªS]

Uai, é que nem receita, se a gente pega a receita, a gente num fazer um “bolim”, um “pãozim”, mais se alguém explica junto a gente faz “facim”. [BISA1-EM2ªS]

Como apresentar o conteúdo:

Ué, explicar com vontade, com alegria. [M9-EM2ªS]

Explicar com calma uai. Porque com pressa e nervosa, aí ninguém aprende, né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

Num gritar, porque tem professora que explica gritando aí dá medo no aluno. [M7-EM2ªS]

Mostrar, filme né? Assim que dá exemplo do conteúdo. [M8-EM2ªS]

Eu já acho que ficava mais fácil ela explicar se ela colocasse todo mundo sentado em círculo, aí todo mundo via ela, e a mulecada num conversava tanto, né? [M4-EM2ªS]

Usar cartaz, revista num sei, sair um pouco da lousa ficava mais fácil ela explicar o conteúdo. [M10-EM2ªS]

Ainda se tratando do *professor na perspectiva dos pais* notamos que, a afetividade do professor e a interação deste com os alunos parecem ser aspectos importantes para o relacionamento social na sala de aula, uma vez que, as reflexões do *sexto* e do *nono encontro* apontaram que tais aspectos podem formar a base para uma relação professor-aluno saudável:

Hoje em dia o professor precisa ter afetividade com os alunos, porque assim a relação deles com eles fica bem melhor. [M3-EM2ªS]

Eu num acho que é só isso, eu acho que o professor precisa se interagir com os alunos também. [M7-EM2ªS]

Sabe, eu penso que esse negócio de interação tem que ser dos dois lados, do professor e do aluno, pra eles ter uma boa relação. [M9-EM2ªS]

Um relato muito interessante da M4-EM2ªS mostrou que a interação do professor com o aluno e vice-versa, deve ser estimulada pela mãe, visto que se esta

apoiar as críticas do filho acerca da professora, a tendência é piorar a relação. Já se fizer o contrário, se, por exemplo, a mãe concordar com a professora, o filho pode mudar a imagem negativa que tem da figura da professora. Portanto, observamos que os pais podem auxiliar na interação do aluno com a professora, com a finalidade de promover uma relação saudável entre ambos:

Sei lá, acho que estar conversando, mostrando o lado bom também da professora, eu sempre falo pro meu, ele sempre chega em casa, ele num terminou de copiar o que tava na “losa”. Eu falo por que você num terminou? __ Ah! Porque a tia apagou. Eu falei: __ Mas a tia num deu tempo. Aí ele fica calado, eu falei então: __ Você deve ter conversado na sala de aula, deve ter brincado, então a tia num tá errada. Eu comecei a fazer isso, e ele num reclama mais dela pra mim. [M4-EM2ªS]

A constatação do avanço da intervenção ficou explicitada nas reflexões de *quatro mães* as quais revelaram que uma relação professor-aluno insatisfatória pode levar a criança a certo sofrimento, porém com a ação de apoio das mães, esse aspecto pode ser extinto. Observamos que as mães promoveram uma ação interventiva, visto que relataram os efeitos dessa ação, quando perceberam que a relação do filho com a professora se tornou saudável. Selecionamos uma amostra para ilustrar essa análise:

Porque se a gente num agir. Aí que as coisas vai pras cucuia, tivemos uma ação assim, de ajudar as criança passar por essa fase sem sofrimento, né? Incentivamos a criança a incentivar a professora, num é [nome de uma mãe]? [M9-EM2ªS]

Olha, num é que deu certo? É a opinião boa da gente, das mães das crianças dessa professora, mudou o jeito da minha menina pensar, parece que a relação mudou da água pro vinho. [M3-EM2ªS]

Uai! Claro a gente só falou bem da professora, parou de concordar com eles, só tinha que melhorar né mesmo? Porque a criança acredita naquilo que a mãe fala, uai. Se a gente soubesse disso antes, tinha evitado muita coisa, né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

Após terem surgido reflexões de apoio à figura do professor no *nono encontro*, percebemos que no *décimo* as mães apresentaram reflexões importantes com relação ao trabalho desempenhado pelo professor. O mais importante é que a intervenção surgiu, uma vez que as mães, de forma espontânea colocaram-se no papel do professor. Mediante isso, conseguiram entender a atividade deste, a partir do momento que houve a inversão de papéis e, em unanimidade, as mães revelaram que não gostariam de ser professora. Notamos que esse encontro foi decisivo para

confirmarmos o valor da intervenção. A seguir, apresentamos uma amostra dessa análise:

Eu sou realista: eu não serviria pra ser professora, agora eu entendo que é difícil. [M9-EM2ªS]

Eu também não. Eu não tenho paciência. É a profissão que eu não conseguiria fazer de jeito nenhum seria professora. [M3-EM2ªS]

Eu tenho paciência com os meus ali, que dera com 30, meu Deus, a gente tem que dar valor, viu? [M6-EM2ªS]

Eu não serviria pra ser professora. Assim, poderia, de uma hora ou outra, “se” descontrolar, né? Não seria, acho que, capaz de fazer isso, depois desse tempo aqui no grupo eu entendo que a gente tem que ajudar os filho a valorizar a professora. [M7-EM2ªS]

Eu gosto muito de criança, mas pra ensinar, pra educar, acho que já não é comigo, não tenho paciência. [M10-EM2ªS]

A intervenção continuou a percorrer uma trajetória positiva, o grupo se fortaleceu e, junto dele, surgiram ações importantes, visto que no *décimo quarto encontro*, as mães foram além de refletirem as próprias experiências acerca da figura da professora e, espontaneamente buscaram, por meio do discurso dos filhos a percepção que estes têm sobre o professor. Deixamos claro que, ao término da reunião do *décimo terceiro encontro*, as mães demonstraram o desejo de querer saber o que os filhos pensavam sobre a figura da professora. A partir disso, realizaram a ação solicitando aos filhos que escrevessem sobre o professor. A seguir apresentamos uma amostra da análise das reflexões reveladas nos discursos escritos pelos filhos. Observamos que, quando a professora parece ser afetuosa com a criança e mantém uma relação saudável com esta e com os demais alunos não só possibilita a identificação com a sua figura, mas também é percebida como boa e serve de exemplo para o filho:

Então como eu vi aqui, ela se espelho aqui pelo que eu vi na professora de português, porque ela se identifica com ela. __Queria ser uma professora, eu seria muito legal com os alunos se eles conversassem, peço para eles ficarem quietos e guardarem os materiais. Eu seria uma professora muito legal e boazinha com os meus alunos, quando eles conversarem, não gritarei e nem colocarei de castigo atrás da porta, só explicarei que quando tô passando lição, não pode conversar, apenas quando terminá a lição, e quando eles precisá conversá vô tê calma com eles, quero ser legal como a minha professora. (filha) da [M8-EM2ªS]

Interessante que não somente a professora afetuosa serve de exemplo para a criança, mas também a austera, uma vez que o discurso da filha da M3-EM2ªS e M1-EM2ªS revelou características de uma professora exigente e autovalorizada. Notamos que estas características podem ter sido percebidas como positivas pela criança:

Rs... Olha, a minha se identificou com a brava, aquela de matemática. __Eu sou a Professora [nome da criança], sou muito brava, grito com essas crianças que num sabe nada, que num vai passar de ano, eu insino, e eles tão conversando, falo, e eles nem liga, eles fala qui eu sô chata, mas sou inteligente, eu sei qui sou muito inteligente, essa é minha história de professora. (filha) da [M3-EM2ªS]

Bom a minha também se espelhou na professora dela a dita cuja da matemática, ela escreveu: __ Ser professora tem que ser alta, magra, loira, passar batom e usar uma bolsa grande e tem qui falar assim: Fica quieto! Se não, vou mandar todo mundo saí, presta atenção nas conta porque eu num vou explicar di novo, num fez é? Num fez? Que vagabundo, que ficou fazendo em casa que num fez? Oh meu Deus..., Oh meu Deus, ainda bem que eu sou inteligente, sou muito inteligente. Essa é minha história de professora. Aí Olha eu não fiquei perto, ela escreveu do jeito qui ela quis, mas ela retratou direitinho a cara da professora, ela é assim mesmo, é alta, loira, tem uma bolsa grande, nossa, se espelhou direitinho nela. Bom, sinal que deve ter alguma coisa que ela gosta nela, né? [M6-EM2ªS]

Embora tenha crianças que se identifiquem com a professora exigente, outras já não gostam desse estilo. O discurso do filho da M4-EM2ªS revelou o desejo de ter uma professora afetuosa. Observamos ainda que a criança não discursou sobre a professora dela, mas deixou implícito na sua fala um desabafo sobre as características que esta provavelmente possui, e ela _ a criança_, não se identifica:

Olha o que o meu escreveu. __ Eu acho que todo mundo pra ensinar tinha que ser legal, se eu fosse professor eu ia ser legal com os meus alunos, eu num ia ser bravo com eles, nem gritar, porque eu odeio que grita comigo, eu não sou surdo, os aluno num é surdo. Então o professor nunca devia gritar, devia ser amigo, ser legal com os alunos, devia pedir as coisas e num exigir, se pedir os alunos faz. Se eu fosse professor eu ia pedir e nunca exigir. É isso que eu acho de professor. Assinado: [nome da criança]. (filho) da [M4-EM2ªS]

Já o filho da M2-EM2ªS também se negou a escrever e, além disso, percebemos na reflexão da mãe, que este não somente se identifica com a professora, como também com a profissão de professor. Notamos ainda certa espontaneidade na criança ao externar seu possível desejo profissional e certa aversão sobre o magistério. Porém, na aversão, parece estar implícito o sentimento pela professora:

Ah! O meu foi como o da [nome de uma mãe], não quis saber de escrever e ainda ele falou assim: __ Ah! Mãe, eu nunca que vou ser professor... Posso escrever se eu fosse caminhoneiro? Aí eu disse: __ não, claro que não, eu estou te pedindo pra escrever o que é ser professor. Aí ele respondeu: __ Ah! Não... Num vô escrever porque isso é muito chato. Eu quero ser caminhoneiro. Eu odeio ser professor, eu odeio professor. (filho) da [M2-EM2ªS]

A categoria: *o professor na perspectiva dos pais* foi uma das que mais emergiram reflexões. Talvez pelo fato de as mães se preocuparem em discutir mais o tema *escola*, isso tenha favorecido também mais desejos de refletirem a figura do professor por diferentes motivos, como foram expostos no texto desta categoria. Notamos que parece ser grande a preocupação das mães com o professor tanto com a personalidade, quanto com o desenvolvimento das atividades e a relação dele com o aluno. Contudo, essa intensidade de reflexões possibilitou o desenvolvimento da intervenção, visto que, em dois momentos, os resultados desta surgem de forma bastante clara nas ações das mães. Logo, constatamos a evolução da intervenção, por meio das ações que surgiram da não-diretividade.

3) A escola na perspectiva dos pais

Como apresentamos anteriormente, a *escola* emergiu nas reflexões das mães no *décimo primeiro encontro*. Elas evidenciaram que, embora seja fácil sabermos que as crianças merecem boas escolas, é muito difícil para os pais assinalarem as características importantes para uma educação escolar eficiente:

Saber que as criança precisa de uma escola boa a gente sabe, o duro fica pra gente assim [silêncio] saber apontar o que é mais importante, pra eles aprender bem. [M9-EM2ªS]

A gente num sabe se é ter professor bom, se é os pais precisa ajudar, se é o governo que tem que cuidar do ensino pra ele ser bom, a gente sabe que precisa... [M1-EM2ªS]

É que nem ela falou, as criança merece uma escola boa, mais nós num sabe dizer o que precisa pra ter um ensino bom, entendeu? [M3-EM2ªS]

Notamos que o Sistema Educacional Brasileiro foi avaliado sob o ponto de vista das mães como insatisfatório. Isso nos mostrou que as mães estão preocupadas

com a escola dos filhos e procuraram refletir sobre o sistema para que possam na verdade, se adaptar às características da educação escolar de hoje:

O governo fala piriri..., piriri..., pororó..., mais o sistema nosso de educação num é bom, se ele, por exemplo, a gente num sabe se ajuda se num ajuda, porque se a gente tivesse assim um profissional na escola pra orientar a gente, ficava mais fácil. [M3-EM2ªS]

É porque hoje num igual do nosso tempo, a educação hoje é diferente, e aí a gente num pode fazer que nem nossos pais. [M6-EM2ªS]

Eu concordo com você. Então eu acho que o sistema nosso de agora tá falho nesse sentido, eles cobra da gente, mais num tem ninguém pra orientar, entendeu? [M9-EM2ªS]

Na reflexão da M4-EM2ªS fica visível que ela sabe que o governo tem um discurso falacioso com respeito à diminuição da criminalidade, uma vez que para essa mãe, se houvesse um investimento maior na educação, conseqüentemente, a criminalidade diminuiria:

O governo, né, quer acabar com a criminalidade, mais é um discurso enganador porque, assim [silêncio]. Fala, mais não investe! Eu acredito que o... o começo é aqui dentro da escola, né? Se ele investisse na educação, a violência o crime diminuía entendeu? [M4-EM2ªS]

As reflexões mostraram que as mães têm consciência da importância do professor e também como este vem sofrendo pela falta de atenção do governo, já que as reflexões mostraram que este não tem recebido atenção. Notamos que, para as mães, o ensino transmitido de forma insatisfatória nas escolas estaduais se deve à falta de investimento do governo na especialização do professor. Ainda, percebemos que, para elas, esse aspecto parece contribuir para que as escolas particulares ofereçam um ensino de melhor qualidade:

Eu vejo assim, que os professores, eles estão perdidos, eles estão confusos, eles... parece que eles estão sob pressão, trabalhando de uma forma que, às vezes, não tá sendo produtiva...eles num têm atenção do governo. [M3-EM2ªS]

Eu acho..... De repente, pode não tá existindo prazer no que eles estão fazendo por isso o ensino é ruim, já nas particular, a escola investe no professor. [M9-EM2ªS]

Às vezes, uma falta de direção boa, de uma coordenadora boa, o governo precisava oferecer curso pra eles. Aí acho que melhorava eles e o ensino. [M4-EM2ªS]

Imediatamente após a reflexão da mãe M4-EM2ªS, a mãe M7-EM2ªS fez uma importante indagação com relação à diferença entre a escola estadual e a escola particular:

Alguém tá parando... Tá parando, tá pensando... Por quê? Porque as escolas particulares são melhor que as do governo? [M7-EM2ªS]

Selecionamos uma amostra das respostas a essa indagação:

Num sei mais eu acho que é porque eles têm uma equipe de apoio para o professor e para os alunos. [M4-EM2ªS]

É eles trabalha com psicólogo, psicopedagogo, coordenador assim um pessoal que orienta. [M9-EM2ªS]

Ah! Vai no [nome de uma escola] tem psicólogo lá diariamente. [M2-EM2ªS]

Mas outra mãe relata que a diferença entre o ensino da escola pública e o da particular pode estar relacionada ao número de alunos e à situação financeira, uma vez que quem mantém a escola particular são os pais:

São os pais que pagam esse profissional. Agora... Lá tá a minoria dos alunos. Não estão todos os alunos da cidade. Então além receber melhor, eles também lida com um número pequeno de aluno, eu sei porque a minha patroa fala. [M3-EM2ªS]

4) O significado de estudo para os pais

O estudo parece desenvolver nas pessoas diversos aspectos e comportamentos. Em algumas, evidencia a necessidade de cultura, sendo este um aspecto muito importante para a satisfação pessoal; em outras, a necessidade de mudar a vida social e profissionalmente. Este último pode ser importante para o exercício de uma profissão social e financeiramente reconhecida, uma vez que com uma formação profissional qualificada a pessoa, parece satisfazer as suas necessidades de segurança e de sucesso. Constatamos, por meio das reflexões do *décimo terceiro encontro*, que a mudança de vida social, ligada aos fatores financeiros que o estudo pode proporcionar com a formação profissional qualificada,

pode ser um forte incentivo dos pais para que os filhos compreendam a necessidade dinâmica do estudo. Selecionamos uma amostra:

Eu incentivo ele estudar pra ter uma boa profissão e aí poder ganhar dinheiro e ter uma vida boa. [M3-EM2ªS]

Uai, sem estudo hoje num se tem uma vida tranqüila né mesmo? Eu incentivo meu “netim” demais da conta eu falo: __ Estuda, estuda pra ser um doutor e ganhar mui dinheiro, né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

Notamos ainda que o estudo pode apresentar o significado de segurança, pois as reflexões indicaram que os pais parecem acreditar que é por meio do estudo que o filho obterá futuramente condições de estabilidade, para manter-se de forma satisfatória. Contudo, parece lógico que esse aspecto também está ligado ao fator financeiro:

Eu acho que o a pessoa com estudo tem mais segurança na vida. Eu falo: _ estuda porque assim você vai ter uma vida tranqüila, vai poder viver com estabilidade, num vai ter aquela vida que num pode comprar nada, vai ter mais segurança. [M6-EM2ªS]

Concluimos que o estudo, para as mães deste grupo representa, mesmo que de forma implícita em algumas reflexões, a possibilidade de ascensão social. E, ainda o fator financeiro parece estar ligado na maioria dos incentivos dos pais para o estudo, uma vez que os pais acreditam que somente a escolaridade em nível de terceiro grau concluída é capaz de garantir uma vida social e financeira melhor para os filhos. De certa forma, as reflexões parecem provar que existe um determinante econômico que se faz notar por meio do estudo.

Todavia o valor do estudo para os pais é mensurado pelo poder econômico adquirido pelo estudo, permanecendo à deriva o significado de cultura, devido à motivação para o status social e financeiro desenvolvida nos filhos. Esta motivação para o estudo pode ser valorizada pelos pais em função das satisfações que eles, os pais, acreditam ser proporcionadas pelo grau de escolarização. Em síntese, parece que o estudo na visão dos pais, é um fator que gera anseios e valores sociais.

5) O cotidiano escolar

Na vida cotidiana, o conceito de espaço subentende um lugar em que a pessoa se situa e desenvolve sua vida. No espaço escolar, a criança desenvolve-se intelectual e socialmente, diante de um cotidiano específico. Também a construção do espaço e do cotidiano escolar é uma resultante da coordenação de vários fatores sociais e educacionais. Nos fatores sociais, podemos incluir, por exemplo, a disciplina, os horários e o período de aula, entre outros. Já os fatores educacionais incluem as atividades de classe, as de casa, a aprendizagem do aluno, a participação dos pais às reuniões, entre outros.

Ainda, o cotidiano escolar no nosso entender parece também estabelecer uma organização do dia-a-dia do aluno, para de facilitar seu desenvolvimento educacional por meio das atividades escolares. Pelas reflexões do *terceiro* e do *nono* encontro, observamos que as mães fazem uma comparação entre as atividades escolares dos filhos na escola de hoje e as atividades que elas tiveram quando foram alunas e, perceberam que as atividades de hoje são demasiadamente extensivas podendo prejudicar a aprendizagem do aluno:

Ah! Hoje é bem diferente do que no nosso tempo. Eles têm que fazer muita coisa e tudo correndo, aí isso prejudica, né? [M7-EM2ªS]

Uai, prejudica demais da conta, uai porque a gente num tinha aquele monte de coisa que eles têm agora pra fazer, né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

As reflexões nos mostraram que o sentido das tarefas-de-casa parece primordial para mães. Constatamos ainda que, para elas, as tarefas de casa representam a extensão do cotidiano escolar, cujo objetivo é auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, selecionamos uma amostra para ilustrar essa análise:

Tem que ter tarefa pra sim, porque elas é muito importante porque ajuda eles aprender melhor. [M9-EM2ªS]

Eu acho que a lição pra casa é muito importante ter, porque é assim que eles reforça o que aprendeu na escola. [M6-EM2ªS]

Vixe, elas é boa demais da conta, uai, porque faz na escola e repete as lição em casa, isso ajuda, né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

Além disso, o cotidiano escolar parece ser a estrutura das relações significativas estabelecidas entre o aluno, o seu meio, e suas atividades. Percebemos, pois, que a dinâmica do cotidiano escolar parece contribuir para o desinteresse da criança, quando inclui atividades na sala de aula sem atrativos e criatividade. Seleccionamos três relatos:

Eu sinto que eles se cansam do dia-a-dia da escola porque tem muita aula que num chama atenção deles. [M2-EM2ªS]

É eu acho que, às vezes, essa maneira que tãõ passando as atividades é desgastante porque nelas num usa criatividade. [M4-EM2ªS]

Uai claro, elas faz tudo dia tudo igual, se a gente que é grande enjoa que dera as criança né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

Os valores, as regras e os limites formam integralmente o comportamento social da criança. Esses aspectos, conseqüentemente, parecem simbolizados na disciplina que, por sua vez, é necessária na sociedade, como, por exemplo: na rua, no lar, no clube, na escola. Ao contrário, quando a criança não respeita esse conjunto de regras, por diferentes motivos, surge a chamada indisciplina, esta representa a ausência das normas determinadas socialmente como adequadas para cada sociedade ou cultura. Na análise das reflexões do *décimo quarto encontro*, observamos que, para os pais, a indisciplina faz parte do cotidiano escolar e aparece primeiramente, como conseqüência da educação inadequada dos pais:

A educação vem de berço, né? A criação do filho tem que ter regra desde bebê, mais quando os pais num coloca limite, num explica como se comportar nos lugar, dá nisso, chega na escola o filho dá problema de indisciplina. [M6-EM2ªS]

Eu acho que a indisciplina primeiro é culpa dos pais que num educou com regra, né? [M4-EM2ªS]

As reflexões ainda revelaram que no contato com os meios de comunicação, como, por exemplo: rádio, televisão e internet, a criança pode aprender outras formas de se comportar, diferente daquelas que os pais ensinaram por meio da educação familiar. Dessa forma, a indisciplina parece ser gerada também pela influência desses meios, e não somente pela educação inadequada dos pais:

“Óii, eu já acho que tem pais que educa “direitim”, mais acontece que as coisas que os filhos vê na televisão, nessa coisa de... como que chama? Que usa o computador? É, a tal da internet ensina muita coisa errada, aí eles vê aquilo, conversa com outras criança nessa internet. Então eu acho que isso prejudica demais da conta, então eles num respeita a educação dos pais, eu acho que por isso que eles fica indisciplinado né na escola né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

Constatamos também que os novos padrões sociais e a influência deles no relacionamento pais/filhos parecem interferir a indisciplina escolar. As reflexões evidenciaram que o poder concedido pelos pais na educação da família tradicional e o atualmente dado aos filhos por algumas famílias contemporâneas, parece ser uma das razões da indisciplina. Essa inversão de poderes parece não ser adequada para escola, pois esta, no ponto de vista dos pais, ainda é detentora do poder. Desse modo, as reflexões revelaram ainda que a indisciplina pode surgir quando os alunos tentam liderar se comportando com rebeldia e à revelia das regras escolares:

Uai, antigamente quem mandava era os pais, agora é os filhos. Então, na escola ainda num é assim quem manda é o professor é a escola, daí dá nisso eles num obedece, faz o que quer porque acha que e eles que têm que mandar, né mesmo? Óii eu penso que outra causa da indisciplina também tá nisso. [BISA1-EM2ªS]

Tá difícil, hoje em dia tá difícil, porque quem tem o poder em algumas família é os filhos, então chega na escola eles[...] é que nem a vizinha falou, eles quer ter o poder, já antigamente num era assim. [M7-EM2ªS]

É antigamente os pais e as professora é que tinha o poder né? Por isso que num tinha indisciplina. Hoje são tudo rebelde quer fazer tudo do jeito deles, entendeu? [M2-EM2ªS]

6) A participação dos pais na vida escolar dos filhos

Ainda no *nono encontro* após a reflexão sobre o cotidiano escolar, as mães refletiram sobre a *participação dos pais na vida escolar do filho*. Interessante que foi traçada uma trajetória bastante lógica a qual suscitou intervenção, pois as mães relacionaram vários fatores importantes sobre a participação dos pais a partir da discussão sobre o cotidiano escolar. Notamos que esta reflexão foi bastante profícua já que mostrou vários motivos para as mães participarem da vida escolar do filho. A seguir, apresentamos uma amostra da análise. Primeiramente, notamos que o assessoramento dos pais nas tarefas de casa é percebido pelas mães não só como uma

forma de participação na vida escolar, como também pode estimular o interesse do filho a entender a rotina do cotidiano escolar:

Ué, eu acho que participar da escola é ajudar o filho na tarefa de casa. [M7-EM2ªS]

Sei lá, e aí a gente pode explicar que ela é importante pra rotina dele na escola, acho que a participação é isso dá interesse pra eles ajudando eles também nas tarefas né? [M2-EM2ªS]

Uai eu penso justamente isso, se a gente ajuda na tarefa, estimula ele,s né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

Eu concordo porque eles percebe que na rotina da escola tem que ter as tarefas, aí eles num fica achando que em casa só tem que brinca e que a escola é ruim porque tira isso deles. A participação é ajudar o filho. [M9-EM2ªS]

É verdade, eles pode achar importante porque a gente tá do lado deles, eu num tinha pensado nisso. [M6-EM2ªS]

A participação dos pais na escola do filho deve envolver a presença destes nas reuniões da escola:

Mais eu já acho que a participação assim dos pais é inclusive eles todos participar das reuniões. [M10-EM2ªS]

Justamente, sem a presença dos pais nessas reuniões num tem participação deles né? [M4-EM2ªS]

Outra reflexão interessante é que a participação dos pais não pode ser imposta; ela deve ser espontânea, uma vez que, sendo dessa forma, parece ocorrer maior satisfação dos pais em participar. Observamos que nesta reflexão duas mães fazem uma comparação positiva entre a participação delas no grupo e a participação dos pais na vida escolar dos filhos:

Olha, eu acho que os pais têm que participar da escola do filho espontaneamente, num pode ser forçado. Veja bem, é que nem nós aqui, porque que tá dando resultado e a gente participa? Porque a gente num foi obrigada a participar. [M1-EM2ªS]

Isso é verdade a participação deles tem que ser de livre vontade, porque se eles participar obrigado, vai participar só por um tempo. É mesmo que nem aqui no grupo, tá indo tudo muito bem porque a gente num vem participar obrigada. [M8-EM2ªS]

A participação dos pais na vida escolar dos filhos pode proporcionar melhoria na relação deles_ os pais_ com a professora, e aumentar o interesse dela em auxiliar nas dificuldades de aprendizagem do filho:

A gente sente que se tem a participação dos pais, os professores falam com gente melhor e se preocupa com nosso filho que tá tendo dificuldade. [M3-EM2ªS]

Eu percebo isso que eles acham que a gente valoriza a escola e se preocupa com nosso filho, e desse jeito ele ajuda bem mais, ele que tá com dificuldade, entendeu? [M9-EM2ªS]

A escola parece não proporcionar condições para que ocorra a participação dos pais, uma vez que não gera estratégias para que participem. As reflexões de *quatro* mães envolvem uma avaliação muito séria sobre a escola, e da expectativa negativa que esta possui com relação aos pais. Selecionamos uma reflexão para ilustrar essa análise:

Vou desabafar agora. O negócio é assim a escola num dá uma orientação pra nós de como que tinha que ser a nossa participação, eles fala... Fala... Mais na prática a gente num sabe o que é participar direito, porque eles não dão opção assim de forma clara, entendeu? E também fico muito triste porque eles sabem falar mal da gente, que a gente num participa disso e aquilo, só que a gente num sabe, aí pra falar mal da gente eles falam, mas tinha que orientar, entendeu? [M10-EM2ªS]

Percebemos que as reflexões revelaram que a participação dos pais na vida escolar do filho é importante por vários motivos. Mas concluímos que parece haver a necessidade de uma mudança de conceitos estabelecidos pela escola com relação à ausência da participação dos pais, visto que para as mães deste grupo, os pais demonstram interesse em participar, porém falta-lhes orientação adequada. Notamos que a mudança da percepção dos pais e da escola, acerca da participação pode ser um forte incentivo para a compreensão da dinâmica da relação família-escola, esta foi a discussão do *décimo encontro*.

7) A relação família-escola na perspectiva dos pais

A relação família-escola pode estar marcada por paradoxos: ao mesmo tempo em que parece desenvolvida nas escolas, cuja sociedade e mídia promovem

incentivos, já para os pais, está longe de ser verdadeira uma vez que, eles acreditam que ainda não existe uma relação satisfatória com a escola. Percebemos, por meio das reflexões do *décimo quarto encontro* que a relação família-escola tem possibilidades de realizar-se satisfatoriamente, mas ainda depende de a família ter certeza da sua importância, importância esta comprovada por razões ou fatores que não deixam dúvida nem dão lugar à objeção:

Ah! imagina a relação família-escola só existe pra escola e pra televisão que ficam exaltando isso. Mais eu acredito que podia ter sim, mais a gente num vê razão pra isso acontecer entendeu? [M10-EM2ªS]

Imagina só, tá nas propaganda da televisão e do rádio, porque pra nós num existe não. Mais sabe que eu acho cadê a importância disso, porque a gente que vem na escola o filho tá do mesmo jeito? [M6-EM2ªS]

Notamos que o problema da relação família-escola foi e continua sendo muito discutido pela Educação Brasileira. Embora pareçam existir constantes desacordos entre a escola e a família, há certa possibilidade de a família fortalecer seu vínculo com a escola, a partir do momento em que houver projetos que viabilizem à família a sua relação por meio da participação. Ainda, nessa análise observamos a intervenção, uma vez que as reflexões indicam a valorização do nosso projeto de pesquisa e a mudança no comportamento das mães:

Uai, a gente ouve falar demais da conta sobre a relação família-escola assim, pelas aquelas pessoas que são responsável pela educação. Mais eles num entra num acordo, né mesmo? [BISA1-EM2ªS]

Mais, sabe que eu penso, tinha que existi [silêncio] tinha que existir... Algum projeto pra família pra ajudar nessa relação, né? [M7-EM2ªS]

Então, um projeto que nem esse da Valéria, aí óh, a gente num tá participando, a gente num tá vindo, então tinha que ter esse tipo de coisa. Porque isso que a gente tá fazendo num é um tipo de relação com a escola? Eu acho que é. E a gente tá mudando não é mesmo? [M9-EM2ªS]

É necessário, portanto, considerar a posição crítica das mães no que diz respeito à ausência de uma relação família-escola fortalecida. Observamos que, embora não exista essa relação para as mães, há nelas o desejo para que exista, visto que as reflexões apontaram algumas sugestões em que a relação família-escola pode

se desenvolver satisfatoriamente e, com isso, trazer benefícios para ambas as instituições.

3.1.3 Síntese da análise da intervenção do Grupo A1

Tendo descrita a análise da intervenção nos subitens anteriores, delinearemos, neste texto, uma síntese das reflexões expressivas que emergiram durante a análise, consideradas no plano conclusivo. Em nossa análise, pudemos concluir que o *Grupo A1* atingiu o objetivo da intervenção, uma vez que as mães apresentaram, por exemplo, no *décimo segundo* e no *décimo terceiro encontro* estratégias que visam a melhorar a orientação do ensino desenvolvida pelo professor. Podemos citar outro exemplo, cuja análise nos possibilitou verificar que houve a possibilidade de as mães se conscientizarem sobre a importância da figura do professor, realizando uma auto-análise, no *nono encontro*, por meio da inversão de papéis.

Ressaltamos que a intervenção desenvolveu-se em quinze encontros semanais, sendo que o décimo quinto foi dedicado à avaliação da intervenção, cuja análise está apresentada no final do texto referente ao processo grupal. O tema família surgiu em dez encontros, sendo que em nove foi intercalado com o tema escola e, no 8º encontro a família surgiu como único. Já o tema escola, emergiu em treze encontros intercalados com o tema família, e no *terceiro*, no *nono*, no *décimo segundo* e no *décimo terceiro* encontro surgiu como tema único. A seguir, mostraremos dois quadros com a síntese das categorias de cada um dos temas:

TEMA	CATEGORIAS
F A M Í L I A	<p>1. A família e os modos de união conjugal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas as famílias são constituídas sob o modelo de família nuclear. ▪ O casamento é o modo comum de união conjugal. ▪ A opção pelo casamento para a maioria das mães foi por imposição da família e por falta de oportunidade para o estudo. ▪ A família nuclear possui características peculiares com relação ao modo de união. <p>2. O adultério e o casamento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O adultério surge como aventura para o homem e como vingança para a mulher. ▪ A infidelidade da esposa é uma tentativa de neutralizar a rejeição sofrida pelo esposo. ▪ A infidelidade da esposa gera culpa devido à repressão da sociedade machista. ▪ A infidelidade origina na pessoa a baixa auto-estima e o sentimento de rejeição. ▪ O casamento na forma da lei emprega a preservação da fidelidade. <p>3. O papel de pai na família tradicional e contemporânea</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O pai na família tradicional era símbolo de medo e de autoritarismo. ▪ O pai na família contemporânea demonstra interesse pelos filhos. ▪ O pai atual não utiliza os mesmos modos repressores utilizados pelo pai tradicional. ▪ O pai atual auxilia nas atividades domésticas. <p>4. O cotidiano da família</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresenta situações de satisfação, como de conflitos e desequilíbrios emocionais. ▪ Parece ser moldado pela sociedade. ▪ Pode trazer descontentamentos gerados pelos papéis sociais de seus membros. ▪ Revela uma relação de amor e ódio entre os irmãos. ▪ O descontentamento no cotidiano é gerado pela baixa tolerância às frustrações. ▪ Apresenta-se sempre igual devido à falta de lazer da família. ▪ O ciúme do marido provoca um cotidiano permeado por discussões. <p>5. A vida profissional da mulher</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ É considerada importante para o orçamento doméstico. ▪ Apresenta incompatibilidade entre escolarização e tipo de profissão. ▪ A família contemporânea depende da renda financeira da mulher. <p>6. A criança na família contemporânea</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A vida criança na família atual é diferente da criança na família tradicional. ▪ Os sentimentos da criança na família atual são percebidos de modo diferente pela família tradicional. ▪ Criticam a educação com “mimo” exagerado transmitido pela família atual. ▪ Sentem faltam dos valores sociais na criança. ▪ O papel de pai na família contemporânea inclui apoio, encorajamento e interesse pela vida do filho. <p>7. A educação dos filhos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A afetividade na educação aliada ao controle gera dependência no filho. ▪ A confiança e diálogo proporcionam maior independência e autonomia no filho. ▪ A afetividade dos filhos com relação aos pais é influenciada pelos modos de repressão. ▪ A educação é responsabilidade do pai e da mãe. ▪ A repressão é vista pelas mães como essência para a educação do filho. ▪ É no cotidiano familiar que se aprende a educar. ▪ A educação é fruto de experiências do cotidiano familiar. ▪ A religião e os ensinamentos bíblicos auxiliam na educação dos filhos. ▪ A educação é uma arte. ▪ A educação sexual é importante na educação dos filhos. ▪ A educação deve proporcionar segurança emocional. ▪ A educação dos avós inclui regras e valores diferente da educação dos pais. ▪ Criticam os modos da educação da avó. ▪ Os avós mimam demais os netos. ▪ Os avós estragam a educação dos filhos.

Quadro 3 - Síntese das categorias do tema família do Grupo A1

TEMA	CATEGORIAS
<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">S</p> <p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">O</p> <p style="text-align: center;">L</p> <p style="text-align: center;">A</p>	<p>1. Os problemas escolares dos filhos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A dificuldade de aprendizagem: ▪ é uma incógnita para a maioria dos pais; ▪ pode estar ligada à figura da professora; ▪ pode estar ligada a fatores genéticos; ▪ pode também estar ligada à pessoa do aluno. ▪ A inquietude, a compulsividade e a ansiedade do aluno podem gerar dificuldade de aprendizagem e influenciar o desempenho escolar. ▪ O divórcio pode ser um fator desencadeador da dificuldade de aprendizagem. ▪ Fazer as tarefas para o filho possibilita acomodação do aluno. ▪ A matemática é uma disciplina que causa dificuldade para a criança aprender. ▪ A ausência de revisão periódica dificulta a memorização e a aprendizagem dos conteúdos da matemática. ▪ A alfabetização insatisfatória impede a aprendizagem dos conteúdos das séries posteriores. ▪ As expectativas dos pais e dos alunos influenciam no desempenho escolar. ▪ A escola não está preparada para lidar com as diferenças individuais. <p>2. O professor na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A personalidade do professor influencia positiva ou negativamente a aprendizagem do aluno. ▪ O nervosismo, a falta de paciência e a irritabilidade do professor geram desinteresse no aluno aprender. ▪ O professor deve utilizar-se da orientação verbal sobre o conteúdo. ▪ O professor deve proceder a correção junto com o aluno. ▪ Não deve rabiscar os cadernos dos alunos. ▪ Não deve desenvolver à correção com caneta vermelha. ▪ Auxiliar na compreensão do conteúdo utilizando exemplos. ▪ O professor deve ensinar o aluno a utilizar o material didático. ▪ A afetividade e a interação são aspectos importantes na relação professor-aluno. ▪ A mãe deve auxiliar na interação do aluno com a professora. <p>3. A escola na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O Sistema Educacional Brasileiro é avaliado negativamente. ▪ O investimento na educação pode diminuir a criminalidade. ▪ As escolas particulares oferecem um ensino de melhor qualidade. ▪ A diferença entre a escola estadual e particular está no número de alunos. <p>4. O significado de estudo para os pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O estudo proporciona uma formação profissional qualificada. ▪ O estudo oferece estabilidade financeira <p>5. O cotidiano escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A tarefa de casa é extensão das atividades do cotidiano escolar. ▪ As atividades do cotidiano escolar sem atrativos e criatividade podem gerar desinteresse no aluno. ▪ É consequência de uma educação familiar inadequada. ▪ Os meios de comunicação como rádio, televisão e internet podem gerar na indisciplina na escola. ▪ Os novos padrões de relacionamento pais e filhos podem influenciar a indisciplina escolar. ▪ Ausência de regras, valores e limites geram indisciplina. <p>6. A participação dos pais na vida escolar dos filhos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O assessoramento dos pais nas tarefas é considerado como importante participação. ▪ O assessoramento permite ao filho o entendimento da rotina escolar. ▪ A participação: ▪ deve envolver a presença dos pais nas reuniões da escola; ▪ deve ser espontânea e nunca imposta pela escola; ▪ proporciona interesse do professor com relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem <p>7. A relação família-escola na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Depende da importância que a família atribui à escola ▪ Criticam a ausência da relação família-escola fortalecida. ▪ Revelam desejo para a existência da relação família-escola.

Quadro 4 - Síntese das categorias do tema Escola do Grupo

3.2 A intervenção no Grupo A2: Escola Municipal

3.2.1 Análise da dinâmica dos Encontros

A constituição do *Grupo A2* foi bastante semelhante com a constituição do *Grupo A1*, visto que necessitamos de quatro reuniões para compormos o grupo. Faz-se necessário lembrar que, mesmo explicando os objetivos do grupo, os pais não perceberam a importância da participação deles em benefício do filho, uma vez que a maioria que não aceitou participar, justificou que a escola deveria promover reuniões com os professores para buscar a solução dos problemas escolares do filho. Isso nos indicou certa transferência da responsabilidade da aprendizagem do filho exclusivamente para a escola.

Em se tratando da questão de gênero, este grupo foi o único que foi composto por participantes do sexo masculino, sendo dois avôs e um pai. Ressaltamos que essa particularidade foi bastante importante, uma vez que o grupo pôde construir reflexões a partir do ponto de vista masculino pois, nos demais grupos, as reflexões tiveram as características somente do ponto de vista feminino. O *Grupo A2* constituiu-se inicialmente de *treze participantes*, porém logo no *primeiro encontro*, houve o cancelamento de *três* deles. Verificamos ainda que neste grupo não houve o comparecimento dos *dez participantes* em encontro algum.

O *1º encontro* teve o comparecimento de *seis participantes*. Este encontro foi dedicado aos esclarecimentos relacionados ao consentimento informado, a confidencialidade, a neutralidade com a Prefeitura e a Escola e a dinâmica dos encontros. Após os esclarecimentos dos procedimentos, propomos uma apresentação utilizando a técnica do “bate bola”, que foi descrita no *grupo A1*. Neste encontro, o grupo gerou dois temas: *família e escola*, intercalados em *sete* momentos. Vimos, por meio do contentamento expresso na fisionomia dos participantes, que estes já no primeiro encontro apresentaram expectativas positivas com relação ao grupo, uma vez que perceberam que, por meio de suas participações, poderia haver troca de experiências, as quais os ajudariam na solução dos problemas de aprendizagem dos filhos e netos.

No 2º encontro, os participantes pareceram ter iniciado o movimento para a interação, visto que se relacionaram muito entre si ainda antes de iniciarmos a reunião. Neste encontro, além dos participantes do encontro anterior tivemos a presença de mais um, dessa vez de um pai, o único participante do grupo, totalizando *sete participantes*. Percebemos que a segurança do grupo fez o novo participante perder a timidez, e possibilitou uma recepção bastante calorosa e descontraída, visto que esse participante, o pai, em vários momentos fez o grupo soltar-se ainda mais e dar muitas risadas. Os participantes não se sentaram espalhados no espaço físico; ao contrário, as cadeiras ocupadas estavam bem próximas umas das outras. O grupo gerou novamente dois temas, *família* e *escola*. Com base na análise, notamos que, embora tenha ocorrido o surgimento de dois temas, *escola* foi o tema mais presente no movimento grupal, pois num total de *treze momentos*, o tema *escola* surgiu em *oito*. Notamos, ainda, que o entusiasmo pelas trocas de experiência entre os participantes foi bastante visível neste encontro.

O 3º encontro contou com a participação de *nove participantes*, incluindo mais duas novas mães que vieram para integrar este grupo. A apresentação das novas participantes foi facilitada pelo próprio grupo, o qual tratou de explicar como a dinâmica dos encontros era fundamentada. Isso nos indicou que o clima grupal no *terceiro encontro* apresentou-se em evolução e favoreceu a intervenção, já que os participantes perceberam, por meio da espontaneidade, a valorização do grupo, tomando a iniciativa de receber as novas participantes e proporcionar-lhes segurança e interação. Os temas *família* e *escola* voltaram a surgir neste encontro, intercalados em *quinze momentos*, recebendo novamente destaque o tema *escola*. Notamos que, neste tema, as reflexões direcionaram-se para a prática pedagógica da professora, apresentando principalmente certa preocupação dos presentes com “o ensinar”.

O 4º encontro ocorreu após as férias escolares do mês de julho no qual computamos duas ausências, portanto o grupo foi composto por *sete participantes*. Verificamos que eles, durante as férias, não só sentiram falta, como também perceberam o significado do grupo, haja vista que valorizaram muito aspectos importantes durante o bate-papo que antecedeu a reunião. Neste encontro, observamos que a interação entre os participantes fez com que o clima grupal se

tornasse mais agradável, visto que se relacionaram com entusiasmo e desejo de aprenderem com as trocas de experiência, deixando visível o efeito da intervenção. O movimento no *quarto encontro* foi bastante intenso totalizando *dezessete momentos*, intercalados com o tema *família e escola*.

O *5º encontro* foi composto por *seis participantes*, lembrando que foi com o mesmo número do *primeiro encontro*. Interessante que até aqui, sempre foram gerados os temas *família e escola*. Isso nos indicou que o grupo percebeu que ambas as instituições necessitaram ser refletidas, uma vez que a vida escolar do filho se interliga com a família, ou seja, há uma interligação entre família e escola. Neste encontro, percebemos que o movimento totalizou *oito momentos*, ocorrendo um tempo maior na mudança de um tema para outro. A questão da quantidade menor de momentos parece indicar que, embora o movimento tenha ocorrido em intensidade inferior aos encontros anteriores, este favoreceu a cada tema um número maior de reflexões. Notamos que ambos os temas se intercalaram em *quatro momentos*. Destacamos que isso é mais uma particularidade deste grupo: os temas apresentarem o mesmo número de momentos.

O *6º encontro* também teve o mesmo número de participantes do *primeiro* e do *quinto encontro*, contando, pois, de *seis* participantes. A *família* e a *escola* continuaram sendo os temas abordados no contexto grupal. Em virtude do que foi observado, a interação tornou-se elemento essencial para o crescimento do clima grupal, expandindo o grau de evolução da intervenção. Verificamos, neste encontro que o desejo de os participantes adquirirem conhecimento sobre a *família* e a *escola*, pelo prazer de saber mais sobre ambas as instituições, fez aumentar o número de reflexões em cada um dos temas. Dessa forma, as reflexões sobre a *família* e sobre a *escola* se relacionaram com o desejo de os pais se aproximarem da criança e do professor.

No *7º encontro*, o número de participantes voltou a subir e contou com *oito participantes*, e o contexto grupal fez emergir novamente os temas: *família e escola*. Neste encontro observamos um fato bastante interessante, pois, se a interação pareceu ser essencial para a evolução da intervenção, esta também pareceu importante para os participantes com relação à criança e à escola. Notamos, pois, que

ambos os temas abrangeram a importância da interação para a vida familiar e escolar do filho.

O 8º encontro continuou tendo o mesmo número de participantes que o anterior registrando a presença de *oito participantes*. Quanto ao movimento do grupo nada mudou até aqui, visto que *família e escola* continuaram sendo os temas gerados pelo contexto grupal. Observamos que no movimento do grupo surgiram *dez momentos* intercalados entre os dois temas, porém *escola* aparece em número maior de momentos que *família*. O desejo de os participantes refletirem sobre a escola apresentou, neste encontro, a caracterização do papel de aluno. Dessa maneira, o grupo conduziu uma construção própria de conceitos acerca da escola e os envolvidos nela. Além disso, o fato de o grupo construir espontaneamente tais conceitos fez com que a intervenção se tornasse importante para a elaboração de uma aprendizagem sobre questões relativas à vida escolar do aluno. Portanto a dinâmica do grupo foi útil para percebermos o que o aluno e o professor representam para os pais.

O 9º encontro contou com *oito* participantes, portanto idêntico ao *sétimo* e ao *oitavo encontro*. Após os temas *escola e família* terem emergido consecutivamente em oito encontros, no *nono*, *escola* surge como tema único. Isso pareceu-nos importante para o desenvolvimento da intervenção, pois indicou que a escola merece destaque, ou seja, ela é valorizada pelos pais e esse aspecto permitiu-nos atentar para a estrutura social da escola a partir do ponto de vista dos pais. O movimento do grupo foi único, uma vez que, em todos os momentos do contexto grupal, as reflexões foram relacionadas somente à escola. Ainda pudemos observar que o desenvolvimento deste tema implicou um aumento no número de reflexões, em períodos longos de tempo.

No 10º encontro, a participação volta a cair, e o grupo se constitui de apenas *seis* participantes, o mesmo número que no *primeiro*, no *quinto* e no *sexto*. Observamos que este foi o último encontro com a presença reduzida de participantes. O contexto gerou novamente os temas *escola e família*, mas notamos que a *escola* ocupou lugar de destaque nas reflexões, visto que emergiu em nove momentos dentre os *doze* observados no movimento do grupo. Interessante que a figura do professor foi o assunto mais presente nas reflexões do tema *escola* e envolveu diferentes

aspectos, como, por exemplo, o comportamento social do professor. Isso nos indicou que evidentemente trata-se de alguém que desempenha um papel importante na vida escolar dos filhos na opinião dos pais.

O 11º encontro revelou aumento na participação e contou com a presença de *nove participantes*. O movimento gerou novamente dois temas: *escola e família*, num total de *nove* momentos. Inicialmente as reflexões relacionaram-se com a escola, e as reflexões acerca da *família* surgiram em dois momentos e apenas ao final da reunião. Também grande parte das reflexões decorreu da preocupação dos pais com a *escola* como instituição educacional, que busca formar o aluno e o cidadão. Notamos progresso a respeito da intervenção, visto que os participantes pareceram bastante autênticos na exposição das idéias que possuem sobre a escola e que também construíram por meio do grupo. Então os participantes parecem ter conseguido um nível de crescimento, que, sem dúvida alguma pôde auxiliar nas construções das reflexões.

O 12º encontro contou com *nove participantes*, a mesma composição que o encontro anterior. Verificamos que o movimento do grupo foi construído por meio dos temas *família e escola* e iniciou-se com reflexões sobre a escola. Pela observação dos aspectos analisados, o movimento do grupo possibilitou *nove* momentos, os quais evidenciaram a interação e a espontaneidade dos participantes. No que diz respeito à intervenção, foi relevante compreender esse processo baseado nas reflexões as quais revelaram ações acerca do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Dessa forma, a dinâmica do grupo produziu certa predisposição para os participantes buscarem mudanças no modo de agir com o filho a respeito da sua vida escolar.

No início, este grupo aparentou ser constituído por pessoas estranhas que viviam muito isoladamente, cada uma para si; quando chegou ao 13º encontro, constatamos que, se no nosso julgamento estava, a princípio, correto, agora o grupo apresentava características opostas já que os participantes se mostravam intimamente ligados entre si e preocupados uns com os outros, ou seja, no decorrer dos encontros, os integrantes foram amadurecendo e desenvolvendo um laço afetivo entre ele que culminou com um forte sentimento de solidariedade. Percebemos que a presença dos *nove participantes* neste encontro, revelou o papel social do grupo como um

conjunto de comportamentos, fortalecidos por meio da interação e da troca de experiência, e o grupo desenvolveu o sentido de unidade e apropriou-se dele no processo da intervenção. O movimento do grupo gerou os temas: *família e escola*, constantes em treze encontros dentre os catorze que compuseram o contexto grupal.

O 14º encontro o penúltimo deste grupo, computou a presença de *nove participantes*. Também neste emergiram *família e escola* como temas. Observamos que este encontro envolveu uma intensa comoção nos participantes, uma vez que se tratava do penúltimo encontro: o grupo estava envolto em um clima de alegria, devido aos fortes laços de amizade criados e à constante interação, neste encontro, foi tomado pela dor da separação, já que os encontros chegavam ao fim, e o grupo seria extinto. Logo o grupo se tornou uma imagem sensível, provinda do significado social e emocional que este propiciou aos participantes.

O 15º encontro contou com *nove participantes* e teve como finalidade avaliar a intervenção, utilizando a técnica dos cartões, os quais foram mostrados aos participantes com as seguintes frases: *o grupo; eu no grupo; grupo e a relação família-escola e, por fim, grupo e o desempenho escolar do filho*. Iniciamos a avaliação solicitando que cada participante falasse espontaneamente sobre a primeira frase que estava à sua frente e, assim que todos relataram suas percepções sobre a primeira, mostramos o segundo cartão, e assim sucessivamente até concluir todos os cartões.

A análise da dinâmica do *Grupo A2* nos revelou que, apesar de não ter apresentado a participação total dos seus membros em encontro algum, isso não interferiu no clima grupal, nem tampouco prejudicou a intervenção. Observamos que grupo conduziu o contexto grupal revelando que o objetivo dos participantes foi principalmente contribuir com suas experiências, buscando refletir questões conflitantes ligadas à escola e à família. Outra observação sobre o êxito do grupo na intervenção referiu-se ao grau de interação que foi desenvolvido entre os participantes.

Dessa maneira, a interação proporcionou o surgimento de reflexões as quais revelaram a busca de soluções para os problemas enfrentados pelos pais, a respeito da escola e do envolvimento deles na vida escolar dos filhos. Tendo em vista os dados observados a interação, a espontaneidade e o grupo não-diretivo apresentaram-

se como fatores essenciais para a conquista da intervenção no *Grupo A2*. No texto seguinte apresentaremos a análise do conteúdo da intervenção deste grupo.

3.2.2 Análise do conteúdo da intervenção

A intervenção no *Grupo A2* foi significativa para entendermos as diferentes ações que os pais realizaram, tendo em vista o envolvimento deles na vida escolar do filho. Levando-se em conta o que foi observado, a intervenção desenvolveu-se por meio da interação efetiva que ocorreu já no início dos encontros. Porém, não podemos deixar de ressaltar a importância da espontaneidade e da não-diretividade no grupo, as quais também proporcionaram a evolução da intervenção. O contexto grupal permitiu o surgimento de dois grandes temas: *família* e *escola*, sendo que emergiram conjuntamente em *treze encontros*, e o tema *escola* surgiu de forma única em apenas um encontro.

3.2.2.1 A Família

1) A família atual: novos tempos, novo cenário

O *primeiro* e o *segundo encontros* trouxeram reflexões interessantes sobre a família atual. O lar parece que já não é mais um espaço onde a convivência com os membros da família e o cuidado da mãe com relação aos filhos são aspectos mantidos com certa frequência, como ocorria na maioria das famílias mais antigas.

Ah! Hoje a casa da gente é diferente da que gente foi criada, porque assim a gente num tem mais convivência, num dá nem pra gente cuidar direito dos filhos. [M2-EM3S]

Segundo o relato dos participantes, a quantidade de pessoas que compõe a família atual e o espaço da vida familiar diminuíram e com isso, o padrão de convivência tornou-se menos intenso com relação ao tempo, uma vez que a vida profissional dos pais e, particularmente da mãe, faz com que a ausência seja uma das características mais peculiar da família atual:

Então, hoje a família tem que ser pequena se num dá pra gente viver não. E mesmo assim a gente nem se vê direito porque eu trabalho dia todo aí chega em casa, aí tem o segundo tempo porque tem que cuidar da casa, tem que ver o que tá faltando, é uma coisa é outra, é bastante cansativo mais eu acho que a partir de um momento que você tem uma família hoje é isso que você tem que fazer, tem que se, procurar achar tempo pra tudo e correr atrás. Mais o duro é que a gente fica distante de todo mundo até dos filhos. [M5-EM3S]

O novo cenário familiar parece incluir os avós como membros necessários para a educação dos filhos, uma vez que eles, mesmo na velhice, parecem assumir o papel dos pais, já que estes atribuem tarefas e responsabilidades, as quais antigamente eram somente de responsabilidade dos pais:

Eu tenho 66 anos, e os meu neto mora comigo porque a mãe dele é tico-tico nu fubá. Porque os pai num cumpre com nada né? Você sabe com que é, né? Faz filho e depois deixa aí pro mundo, então a gente tem dó né? E pra num deixar abandonado eu e a minha veia cria eles, né? No meu tempo, os pais da gente nunca que fazia isso pra gente, né?[A1-EM3S]

A minha filha é que nem o seu [nome do outro avô] falou é tico-tico no fubá também, que é o pai dela é um marginal, num tá nem aí com nada, agora a minha menina a mãe dela, “amigou” com outro mudou lá prá [nome de uma cidade], e deixou a neta pra “mode” da gente criar. Bem “dizê” foi nós, eu e a vó que “semos” os pais, porque a mãe num si preocupa com nada, e ela mora com nos de quando ela nasceu. [A2-EM3S]

O papel de pai também parece ter se transformado na família atual, e a ausência da mãe na família, faz com que a figura paterna assuma toda a responsabilidade tanto da educação dos filhos quanto da manutenção da família:

Eu tive três “mulés” e tenho 23 filho, só que tem que todas elas me abandonou todas foram “umbora” com outro, a primeira ficou lá no Alagoas fugiu com outro. Então eu que crio, que cuido, faço tudo, comida, trago na escola faço tudo, lavo roupa, o pessoal fica tudo admirado de vê o que eu faço pra eles. Os mais velho já se cuida né? E os mais novo eu que cuido tudo e num tem “canganha” (confusão) nenhuma. [P1-EM3S]

A família atual tem um novo perfil porque surgiram novos padrões sociais os quais praticamente forçaram mudanças. Contudo, a complexidade das modificações estimuladas por essa nova idéia de família, implica desconstruções, o que parece comprometer o papel de mãe. Percebemos que este papel conservado no imaginário,

parece não atender aos desejos da família atual; com isso, pode haver um conflito pessoal deflagrado na mulher:

A minha família é bem diferente da que eu tive, mais acontece que eu queria ser que nem a minha mãe, mais hoje em dia num dá mais porque a vida no geral mudou o jeito da família mudou né? Aí eu fico pensando será que eu sou boa mãe, porque eles reclama muito, às vezes eu acho que eu tinha que ser diferente, mais é difícil pra mim. Eu num sei direito o que eu sou, se sou uma mãe moderna, se sou antiga se num nada, sei lá eu num sei o que que eu sou na verdade. [M1-EM3S]

No cenário da família atual, a mulher parece perdida, sozinha e confusa com a multiplicidade de papéis que tem que desempenhar:

Sabe, eu tenho que fazer mil coisas ao mesmo tempo, veja bem [... silêncio...] eu sou mãe, esposa, funcionária, consumidora, motorista dos meus filhos, aí no centro(espírita) que eu frequento ainda sou voluntária. Olha [... silêncio...] eu me sinto muito perdida e assim sozinha porque marido e filho num tá nem com gente. Eu acho que minha mãe tinha mais atenção. [M5-EM3S]

Pareceu-nos claro que a intervenção começou a apresentar seus efeitos logo no *segundo encontro*, uma vez que a partir das reflexões do *primeiro encontro* no tocante ao papel da mulher, foi possível notar algumas ações. Por exemplo, algumas mães expuseram mudança em seus comportamentos com a finalidade de resgatarem seus valores pessoais. Selecionamos uma reflexão para ilustrar essa análise:

Mais eu descobri aqui que eu tenho que começar olhar um pouquinho pra mim. E eu acho que isso tá fazendo bem, porque às vezes eu até pra mim cortar um cabelo eu num arrumava tempo, porque eu só pensava na minha família e nas coisas que eu tinha que fazer pra eles. Aí essa semana eu fui lá cortei meu cabelo, tingi em casa e disse: __fiz o que eu tinha vontade de fazer pra mim. [M5-EM3S]

Rs... Olha eu fiz a mesma coisa, fazia tempo que precisava cortar o meu cabelo aí eu ia deixando, ia deixando, essa semana larguei umas coisa de lado e pensei em mim, acho que ouvir aquilo a semana passada me ajudou, viu? [M7-EM3S]

A família atual parece trazer em sua estrutura o rompimento de alguns papéis da figura masculina cultuados na família mais antiga, como, por exemplo, o papel de esposo. Logo, o homem necessita de buscar uma nova construção para o papel de esposo, visto que a família atual protagoniza uma nova relação conjugal, cujo

comando masculino não parece mais ser característica do perfil do esposo. Apresentamos essa análise sob o ponto de vista do homem:

Olha, eu acho, que os homem de hoje têm que mudar um pouco a cabecinha deles, né? Porque hoje as mulher têm que trabalhar, hoje é comum, agora no tempo da minha mãe já não, mais mesmo assim elas trabalhava na roça, né? A minha mulher mesmo, sempre me ajudou, só que na roça né? Essa coisa de marido mandão sei lá, eu já sô velho, mais eu num aceito mais isso não. [A2-EM3S]

Eu também, sô assim, eu me aposentei, então eu fico em casa, mais eu ajudo minha esposa também, eu acho que tem que ajudá, acabou o tempo de marido mandar nas mulher, né? [A1-EM3S]

Bom “ieiu” como num tenho “mulé”, “ieiu” que faço tudo lá em casa, eu já mudei bastante, porque as “mulé” que “ieiu” arrumei até hoje, só me “aprontaro”, gastava tudo o dinheiro, sei lá ieiu num dei sorte não. Mais eu fui um marido moderno, ôche se fui. [P1-EM3S]

Mediante todos os aspectos descritos nesta categoria, a família atual assume um cenário com novos papéis, porém estes ainda parecem trazer alguns conflitos principalmente para a mulher, já que os novos papéis e a nova identidade de pai e de esposo, revelados com relação aos cuidados dos filhos, e à responsabilidade pela educação, parecem não gerar conflitos para o homem no ponto de vista dos participantes. Ainda pelas reflexões dos participantes parece que, algumas das famílias atuais precisam do apoio dos avós para a educação e formação dos filhos.

2) A educação dos filhos no cenário da família atual

A educação parece ser um processo que apresenta vários aspectos e que se inicia primeiramente na família. Entendemos, por meio das reflexões do *segundo encontro*, que ela é um conjunto de regras estabelecidas ou padrões de comportamentos que os pais estabelecem como necessários para a formação social do filho:

A educação começa em casa, e eu acho que uma junção de tudo aquilo que a gente acha correto pra que os filho seja pessoas boas na escola, na rua é? [M5-EM3S]

É falar o que é importante porque si num for importante, ninguém... Você num vai ensinar ou educar aquilo que num for importante pra você. [M2-EM3S]

Uma série de comparações com relação à educação mostrou que as diferenças existentes são significativas na maneira como as famílias estão constituídas, uma vez que as diretrizes educacionais possuem uma forma específica para a época atual. Logo, a educação para os participantes parece uma representação da sociedade mutável:

Ué, eu educo de um “jeitão” diferente que fui educado. Eu fui educado com medo, assim no “pau”, entendeu? Mais eu penso que nas família de hoje, num dá pra educar desse “jeitio”, a gente tem que seguir a mudança, o progresso, né? Cada época é uma época, ué? [P1-EM3S]

É verdade, a gente foi educada muito rigidamente, coisa que hoje em dia nas nossas família num dá pra gente aplicar aquela educação, porque os tempos são outros, a sociedade sempre muda, e a gente tem que acompanhar a educação da nossa família hoje. [M7-EM3S]

A educação tradicional evidencia uma realidade mais sofrida do que a atual, visto que o sofrimento com a repressão era uma constante na vida dos filhos:

Ah! Nós sofreu muito, a gente entrava no “coro” direto, os pais batia sem dó sem piedade. Hoje num vê mais isso. [A2-EM3S]

Mas antigamente os pais eram muito mais severos, as minhas irmãs, por exemplo, elas saiam pra ir na missa “cabava” as oito, oito e “poquinho” tinha que tá dentro de casa, se num tivesse dentro de casa, meu pai pegava a cinta e ia buscar. Eita tempo sofrido, agora a educação é mansa né? [A1-EM3S]

Vixe Maria, a coisa era dramática, era só cacetada na gente. Hoje os filho num sabe o que é puxão de orelha, acho que nem existe isso mais, né? [M7-EM3S]

De acordo com os dados revelados por meio das reflexões, parece haver certa incongruência entre a forma que os pais desejam educar e a forma que eles podem educar. Esta contradição parece ser gerada por meio da crença estabelecida, de que o filho não pode se frustrar:

Às vezes, eu quero educar um pouco mais rígido, mais dizem que num pode porque se não [silêncio] como é que fala [silêncio] é... É... Frustra o filho, né? [M4-EM3S]

Ôxe eu já ouvi dizer isso “tmem” que dá esse negócio aí, e “tmem” traumatiza num é? Então eu “tmem”, às vezes, num educo do “jeitio” que eu queria não. [P1-EM3S]

É verdade, a gente ouvi falar muito essa coisa de num pode traumatizar, frustrar então a gente se segura, e não educa tão do jeito que a gente queria. [M7-EM3S]

Ao analisar as reflexões do *quinto encontro* que emergiram com relação à educação, ficou evidenciado que, na família tradicional, a figura paterna parecia ter predominância na educação dos filhos. De certo modo, cabia ao pai a imposição de todas as regras e ao filho obedecer a elas. Já esse aspecto parece não existir na educação da família atual:

Minha mãe num mandava em nada. Um dia eu coloquei um biquíni, eu devia ter um nove dez anos eu vou fazer trinta e cinco esse mês, nossa, meu pai quase enfarto, me disse: __ vai tirar isso agora, filha minha não usa isso, e ai da sua mãe se tentar deixar você por. Mais hoje? Imagina que hoje a gente pode obrigar o filho da gente a tirar a roupa. [M5-EM3S]

Vixe e meu pai que obrigava a gente usar saiotê, e ai da gente se num usasse. Você acha que isso era coisa de pai mandar. Mais tudo era o pai né?Humm...Vai hoje obrigar as menina usar alguma coisa que a gente quer Deus me livre... [M7-EM3S]

Notamos nos depoimentos dos participantes que *educação* ministrada aos filhos na família atual, apresenta-se muito distinta daquela praticada pela família tradicional. Tendo em vistas essas diferenças, destacamos que a educação dos filhos atualmente parece oferecer menos repressão que a da família tradicional. Por conseguinte, a educação atual parece mais relacionada ao diálogo que à repressão.

3) A rotina familiar no contexto atual

A *rotina familiar* emergiu nas reflexões do *sétimo*, do *décimo quarto* e do *décimo quinto encontro*. A maioria das reflexões mostrou o desempenho de certas tarefas domésticas desenvolvidas pelos filhos como algo importante para o fortalecimento e a conscientização da rotina escolar. Tais tarefas, para os pais, por exemplo, tem a possibilidade de proporcionar responsabilidades ao filho:

Vixe Maria! Eu distribuo coisas pra eles fazer, pra eles entender que, se na escola tem coisa pra fazer, em casa “tunem” tem, isso ajuda a formar a responsabilidade neles. [P1-EM3S]

Eu acho que tem que dá, mas coisinhas pra eles fazer em casa, assim leva um lixo na rua, lavar os tênis, arrumar a cama. Sabe, eu acho que isso ajuda eles saber que na escola e em casa ele tem responsabilidade. [M2-EM3S]

Se dependesse da vontade dos pais, as tarefas domésticas deveriam ser divididas entre os pais e os filhos, uma vez que as reflexões mostraram que esse aspecto era comum na rotina da família dos pais quando eles eram crianças:

Sei lá, eu acho que tinha que ser que nem no nosso tempo, todo mundo em casa tinha que uma tarefa, a gente tinha, porque que agora num pode mais, né? [M7-EM3S]

É verdade, deveria existir isso em todas as famílias né? Porque o que tem demais todo mundo dividir as atividades, isso num mata ninguém, num matou nós, Né? [M3-EM3S]

Eu acho isso certo, a gente trabalhou tanto e num “morremo”, né? [A2-EM3S]

Parece que na família atual, os filhos também têm esquemas diferentes para desenvolverem as tarefas domésticas: eles realizam aquilo que querem; já na família tradicional, as tarefas eram impostas pelos pais:

Ah! Hoje em dia eles querem fazer só as coisinhas fácil, que nem arrumar a cozinha nem quer, no meu tempo, a minha mãe que falava o que a gente tinha que fazer, ninguém escolhia nada não. [M2-EM3S]

A rotina familiar para os pais parece favorecer o desenvolvimento da organização. Esse aspecto, no ponto de vista dos participantes, auxilia o filho na vida escolar, uma vez que a escola é permeada por rotinas, e estas necessitam de organização:

Olha eu penso que eles aprende a se organizar, porque assim, pra as tarefas de casa tem que ser organizada, por exemplo, a gente primeiro arruma a cama, pra depois tirar e depois limpar o chão, num e assim? Então eu acho que se eles ajuda em casa, na cabecinha deles, eles já vão formando esse negócio de saber fazer as coisas tudo organizadinho. [M5-EM3S]

Evidentemente, essa organização que a rotina familiar oferece, deve ser direcionada com relação aos objetivos e à forma para auxiliar filho na escola:

Então eu passo uma coisa pra ele fazer todo os dias, como rotina mesmo, mais eu acho que todos os pais devia fazer isso, mais tem que explicar o lado bom disso, assim que fazendo essa tarefa ele aprende a se organizar e isso pode ajudar ele na escola. Mais tem que explicar num pode dá coisa pra eles faze simplesmente porque tem que fazer, explicando eles aprende a ligar uma coisa com o a outra entendeu?[M6-EM3S]

A rotina familiar para os filhos lhes dá também oportunidade de entenderem que a aprendizagem escolar depende de uma rotina. Por conseguinte, os filhos aprendem que, mesmo fazendo todos os dias a mesma coisa, isso tem um significado para a memorização e aperfeiçoamento do conteúdo aprendido:

Se eles fazer as coisas em casa tudo à moda “migué” (à vontade de forma esculhambada), o cabrinha vai fazer assim com aquilo que a professora ensina. Então serviço em casa é pra eles aprender que pra aprende na escola precisa de fazer as coisas da rotina pra eles memorizá mais e fazer bem feito. Então eu penso assim a rotina em casa ajuda eles a num ficar “bragueado” (atrapalhado) na escola naquilo eles estão aprendendo. A senhora entendeu? [P1-EM3S]

A possibilidade de os pais condicionarem os filhos a em casa parece legitimar a importância da escola para a família na perspectivas da maioria dos pais:

Eu penso que a se a gente dá coisa pra eles fazer em casa e explicá que isso tem que se feito porque na escola também tem rotina e ela deve ser seguida, se a gente faz isso a gente tá dando muito importância pra escola, entendeu? [M1-EM3S]

Eu “tumem” penso assim, porque os pai que num faz isso são tudo meio chibungo (sacana) com a escola. Agora, se a dá as coisas, assim se eles têm uma rotina os pais, “óxente” dão o maior valor pra escola, assim compreende que tá ajudando a escola, entendeu? [P1-EM3S]

Portanto, a falta de uma rotina que os filhos parecem viver na família atual e, conseqüentemente, as dificuldades que os pais encontram para oferecerem um mínimo de tarefa doméstica aos filhos, parece justificar o desinteresse destes na rotina escolar:

Olha, vou falar uma coisa: se os pais “imposse” mais em casa certas coisas pra mode deles fazer, eu penso que eles estavam muito mais interessado pelo dia-a-dia da escola, sabe como que é? Agora os pai de hoje têm dó, não dá nada pra eles fazer em casa, então? Dá nisso né, eles num é capaz de aceitar as coisas da escola. [A2-EM3S]

Diante disso, percebemos que o fato de o filho receber certas atividades para desenvolverem em casa como rotina, ainda que sejam mínimas, auxilia-o a aceitar as atividades propostas pela professora na rotina escolar:

Eu acho muito importante dar nem se for uma coisinha pra ele ter como rotina, isso ajuda até a professora, porque ele pode comparar as coisa que mãe manda e as coisa

que a professora manda, e acaba aceitando a rotina da escola e a professora também, entendeu? [M7-EM3S]

Eu acho até que os “cabrinha” vai querer até se “amostrar”(se aparecer) pra professora, quando a gente assim coloca essas coisa em casa pra eles, né? E aí fica difícil dele se “arrombar” (se dar mal). [P1-EM3S]

Mas ainda a rotina familiar para os pais parece auxiliar no desenvolvimento cognitivo do filho. Também nesta reflexão, notamos a intervenção, uma vez que a mãe M7-EM3S deixa um exemplo de estratégia para os pais lidarem com a rotina familiar do filho, que emergiu durante as reflexões:

Sabe, eu acho que a devia começar já a fazer isso que eu pensei agora. Então eu pensei assim que a rotina ela deve favorecer, claro que não seria só ta conversando mas por exemplo a leitura junto se você ta fazendo alguma coisa uma receita de bolo por exemplo a criança que tem problema de matemática, então é pegar dois ovos, meio quilo, trezentos gramas então parece que até nisso na hora de fazer um alimento na hora de expor um alimento na mesa o que tem de vitamina o que não tem então a rotina da família ela favorece não só no sentido de ta conversando, demonstrando interesse, mas no próprio dia-a-dia, eu penso assim. [M7-EM3S]

Por todos esses aspectos, observamos que a rotina familiar ocupa lugar de destaque para a família atual como mediadora para a compreensão, e realização da rotina escolar de maneira satisfatória.

4) O comportamento do filho no cenário da família atual

Grande parte do comportamento da criança parece influenciado por fatores do meio familiar. Mediante os dados analisados no *décimo primeiro*, no *décimo segundo* e no *décimo quarto encontro*, observamos que a família atual tem proporcionado aos filhos a aquisição de comportamentos bastante diferentes daqueles da família tradicional:

Hoje a criança num tem comportamento bom, a família num sei parece que num ensina a criança ter um comportamento bom, com respeito, é tudo muito diferente do... Do... Nosso modo de se comportar. [M1-EM3S]

Sei lá, aí eu acho que o problema de comportamento da criança tem sido a família, porque ela abre muito, porque assim até os pais são muito diferente que os nossos, o comportamento da criança hoje é, num sei, parece que num tem respeito mais. [M3-EM3S]

O comportamento da criança na família atual inclui também uma questão de liberdade concedida de forma exagerada pelos pais:

A criança de hoje é bem diferente do jeito que nós fomos, porque as família dá muito liberdade para os filhos. [M6-EM3S]

“Oxente” hoje os cabrinha (criança) se comporta tudo forma “migué” (à vontade). Tudo arrelento (faz pouco caso) com as coisas que os pais ensina, porque eles dá muita liberdade, você me entendeu? [P1-EM3S]

Sabemos que a sociedade pode exercer forte influência sobre os tipos de comportamentos que a pessoa desenvolve na vida. Dessa forma, percebemos que alguns participantes justificaram o comportamento da criança na família atual como sendo resultado das relações sociais, como, por exemplo, as relações que a criança mantém com os colegas na rua e na escola:

Hoje em dia, tá meio difícil, num tem como hoje em dia, a gente num tem como mais ensinar bom comportamento pro filho ou uma filha ou um neto que seja. Óh muitos comportamento ruim se aprende na rua, se aprende na rua se aprende com os coleguinhas ta muito difícil, porque você num pega um filho ou uma filha ou um neto que seja e amarra no pé da mesa, né? [A2-EM3S]

As características da personalidade da criança são utilizadas como justificativa para os modos de a criança se comportar na família:

É que cada um tem uma personalidade própria porque numa família que tem vários filhos ou no caso vários irmãos um num se comporta é igual ao outro, na mesma família você tem aquele que é tranqüilo, calmo que num dá nenhum trabalho e às vezes, tem o outro que é totalmente ao contrário, ele é agressivo, é irritado e a criação é a mesma então que, que é, é da personalidade, ele já vem com essas informações e o que, que acontece ele já tem essa personalidade formada e se você num der uma base de respeito, de princípios morais, o que ele vai fazer, ele vai se aflorando naquilo que ele já é, assim vai ter aquele comportamento que é da sua personalidade, entendeu? [M5-EM3S]

Em virtude do que foi revelado nas reflexões, observamos que os participantes reconhecem que deve haver hierarquia no modo de a criança se comportar com os pais:

É porque eu penso assim, a criança num pode sobrepor o pai e a mãe, no modo de se comportar, porque senão perde o sentido né. Já pensou se os filhos começar a ter um comportamento demanda nos pais, num pode, né, então, por exemplo, eu num quero ai é você que vai obedecer então no lugar dele eu vou obedecer meu filho é meio complicado, né. O filho tem que respeitar uma ordem na forma de se comportar. [M7-EM3S]

E a indignação pelo comportamento do filho em desobediência à hierarquia é assim revelada pelo pai P1-EM3S:

“Ópai ó” (olha só) é simplesmente um absurdo. Eu falo pros meus cabrinha: __ se olhe, me respeite. Porque é um absurdo o filho num ter esse negócio de respeitar a ordem de “puder”, o “puder” é dos pais, ópai-ó (olha só), eu acho uma coisa fora do comum, é um absurdo, desrespeito do “puder” é um absurdo. [P1-EM3S]

As reflexões do *quarto encontro* mostraram que é necessário o filho saber do seu limite, já que isso assegura uma boa relação social. Percebemos que os pais cultivam certa expectativa com relação aos direitos e deveres do filho para que, futuramente, este tenha um comportamento satisfatório na sociedade:

“Ópai-ó” (olha só) saber seu limite é tudo, porque a criança tem que saber seus “direitio” e seus deveres, assim porque pode ser adulto, criança, velhinho se você souber seu limite, saber se comportar direitinho, você é bem-recebido em qualquer lugar do mundo. Eu num tenho leitura de jeito nenhum, mais eu sei me comportar, leitura eu num tenho de maneira nenhuma, a minha escola foi trabalhar desde “piquenim”. Porque por exemplo, se eu chegar aqui com respeito sabendo meu limite, eu sou bem-recebido. Minha preocupação sempre foi essa ensinar eles saber os limites deles pra poder saber conviver nesse mundão “veio” de Deus. [P1-EM3S]

Levando em consideração os aspectos enfocados nas reflexões, observamos que os pais admitem que o comportamento da criança na família atual é diferente do modo de a criança se comportar na família tradicional. Também percebem a falta de hierarquia na forma de se comportar como sendo influenciada pelos pais que, de certa forma, admitem a falta de respeito dos filhos e aceitam-na conformados.

3.2.2.2 A Escola

A instituição escolar foi bastante refletida no *Grupo A2*, porém constatamos muita semelhança nos discursos das reflexões com relação aos demais grupos.

Portanto, optamos por selecionar, nesta análise, aquelas que caracterizamos como exclusivas, com a finalidade de evitar um texto prolixo. Logo, nessa análise, mostraremos um número inferior de categorias comparado aos dos demais grupos.

1) A escola na perspectiva dos pais

Por meio das reflexões do *terceiro* e do *quarto encontro*, observamos que, a escola, para a maioria dos participantes, ocupa um lugar significativo na formação social da criança, uma vez que representa o segundo ambiente mais importante para o desenvolvimento social da criança no ponto de vista dos pais. Selecionamos uma amostra para ilustrar essa análise:

“Ópai-ó” (olha só) a escola é uma segunda casa pros cabrinha (criança), é assim a gente ensina em casa e depois a escola continua criança a se desenvolver pra sociedade. [P1-EM3S]

É verdade, o [nome do pai] tem razão a escola é a segunda casa deles, onde eles vão aprender a se comportar, né? [A1-EM3S]

A reflexão da mãe M2-EM3S no *nono encontro* ressaltou um aspecto muito interessante quando relatou que a escola parece apresentar um espaço aberto para os pais, porém na visão destes, ela é um espaço inacessível quando é preciso estabelecer uma relação com o professor:

A escola está aberta, os professores não. A gente não encontra um espaço com os professores, eles se fecham pra gente, é muito difícil se relacionar com eles. [M2-EM3S]

Observamos, ainda no *nono encontro* várias reflexões que parecem comprovar a tese de que os filhos nutrem grande desinteresse pela escola, uma vez que denunciam a falta de estímulo e baixa qualidade de ensino:

Eu penso que a escola num estimula, porque a criança chega todo dia a mesma coisa, a gente num vê nada de estimulante de diferente, aí eles chega em casa e tem um mundo completamente diferente na televisão, na internet, então eles perde o interesse. [M1-EM3S]

Ah! Sem contar né que o ensino hoje está péssimo na escola pública, mais péssimo mesmo. [M6-EM3S]

O *décimo primeiro encontro* trouxe reflexões revelando que a escola atual parece estar carente de regras que possam determinar efetivamente um bom comportamento do aluno, comparada às regras da escola de antigamente:

Valéria sabe o que falta na escola? Regras, mas regras certas, por exemplo, antigamente num tinha “barriga-me-dói” a maioria criticava a escola porque achava que era um quartel, mas funcionava agora virou uma desordem total e agora é totalmente diferente, e pra criança, tem que ter regras, e eles têm que ter noção exata que essas regras têm que ser cumpridas, se não tiver não funciona, não adianta né? Aí fica esses alunos sem comportamento correto na escola. [M5-EM3S]

Eu concordo, então quando tem a regra o aluno tem que cumprir, mais atualmente a gente num vê isso com firmeza como era antigamente. [M3-EM3S]

Antigamente, o aluno tinha que se esforçar pra andar na regra num é? Porque se não vai tinha castigo, mais atualmente isso num existe mais. [M7-EM3S]

Contudo, outras reflexões evidenciaram que a escola está carente de regras, porém a família não aceita algumas delas quando impostas pela instituição. Seleccionamos uma reflexão para ilustrar essa análise:

A escola falta regras, mas também de certa forma a família não aceita as regras que a escola coloca como no exemplo que você colocou né [nome de uma mãe], a escola tentou aplicar algumas regras e os pais veio aqui brigar, então a família também tem culpa nessa falta de regra, eu acho entendeu? [M1-EM3S]

Por outro lado, outra reflexão mostrou que a escola atual até possui regras, porém o aluno parece não cumpri-las porque sabe que não vai ser punido devido à proteção dos pais, pois se ocorrer a punição, os pais comparecem à escola para impedir que seja aplicada ao filho:

Olha Valéria eu penso que a escola até tem regra sim, mais acontece que eles sabe que num vão ser punidos se num cumprir, porque os pais vem aqui pra “mode” de proteger eles. [A1-EM3S]

O mais interessante foi observarmos que existe certa dificuldade de o aluno aceitar as regras da escola atual, devido também à falta de regras na família atual:

As família de hoje é culpada disso tudo. Eu acho que num tem regra na escola, mais porque que num tem? Porque eles já num têm regra em casa, entendeu? Acorda a hora que tem vontade, dorme a hora que tem vontade, quer assistir filme até as onze, assiste filme até as onze, quer brincar primeiro antes de fazer as obrigações, deixa brincar primeiro, então, quer dizer, falta regra, eu penso que pode brincar mais as obrigações têm que ser primeiro. [A2-EM3S]

As reflexões parecem evidenciar que a dificuldade de a escola aplicar seu sistema de regras, e vê-la cumpridas pode ter sua causa na família atual:

Olha, pra concluir, quem tirou as regras da escola foi a família de agora. [M6-EM3S]

Eu concordo, eu também acho que a família de hoje tem certa culpa na falta de regras da escola hoje, viu? [M2-EM3S]

Pois é claro que foi, porque antigamente a família apoiava as regra da escola. [A2-EM3S]

E ainda com relação à escola, ela parece ser lembrada pelos pais quando o filho apresenta dificuldade na aprendizagem, já que tem que haver um responsável por esse insucesso:

Então a família lembra da escola quando a criança apresenta uma dificuldade. [M4-EM3S]

Com certeza é isso mesmo, porque aí os pais vêm e culpa a escola, e às vezes ela num é culpada, né mesmo? [M7-EM3S]

Notamos, nas reflexões do sétimo e do décimo quarto encontro, que os pais podem não demonstrar a devida importância da escola para o filho, ou ainda não se lembrar dela _a escola_ no seu dia-a-dia, visto que os relatos mostraram que a escola parece não ser cultuada dentro do contexto familiar. Seleccionamos uma amostra:

A escola num tá de jeito nenhum, dentro da família, porque os pais num falam da importância dela pro filho, das vezes até falam, mais não como se devia. [A1-EM3S]

Então, a família não tem a escola dentro dela, eu acho que ela assim num cultiva a importância dela entendeu? [M6-EM3S]

2) O professor na perspectiva dos pais

A figura do professor, para os pais, apresenta diferentes percepções. Percebemos, nas reflexões do *segundo encontro*, que o professor ideal, é aquele que sabe lidar muito bem com seu filho, e o carinho parece ser uma característica primordial no ponto de vista dos pais:

Pra mim o professor ideal é aquele que trata bem meu filho, que cuida dele com carinho. [M6-EM3S]

Então sei lá, eu acho que o professor ideal existe quando ele vê meu filho com todo carinho, assim sabendo mesmo lidar com ele com carinho, né? [M1-EM3S]

Hoje o que eu mais queria era um professor que tratasse minha filha com carinho, acho que se isso acontecesse, ele seria ideal pra mim. [M4-EM3S]

As reflexões do *segundo encontro* denotam que o fato de os professores classificarem os alunos em bons, médios ou ruins, gera certo preconceito, uma vez que observamos que os pais consideram que todos os alunos são pessoas, porém com suas individualidades, e que o professor, ao empregar esse tipo de avaliação, pode desencadear no filho um sentimento de inferioridade diante dos demais alunos:

Ué todos os alunos são pessoas, mais cada um tem um jeito, aí se chama um de bom e outro de ruim, ela tá sendo preconceituosa, porque ele começa achar que é uma pessoa ruim também, e num é assim, né? [M3-EM3S]

Eu acho que é uma humilhação muito grande ela chamar minha filha de burra, assim querendo dizer que ela num é boa aluna, nossa isso deixa a minha lá embaixo perante a classe. Sem contar que isso é preconceito, né? [M7-EM3S]

As reflexões do *terceiro encontro* evidenciaram o fato de os pais e alunos designarem a palavra “tia” para professora como característica da família atual, uma vez que mostraram que o professor de antigamente era chamado exclusivamente pelo pronome de tratamento para autoridade “professor e/ou professora” acrescido do nome do professor:

Eu acho que começou por causa mesmo, da separação muito cedo mesmo da gente. A família hoje tem que deixar a criança na escola muito cedo, então deixar pra tia é melhor que deixar pra professora, né? [M7-EM3S]

É porque antigamente a gente ia tarde pra escola e já os pais ensinava a gente chamar assim: __ Professora fulana de tal, né? [M2-EM3S]

As reflexões apontaram que o reconhecimento do termo “tia” usado para o professor parece ocasionar pouco respeito aos alunos. Embora os pais acreditem que “tia” possa representar carinho, ao mesmo tempo também crêem que parece diminuir o respeito dos alunos para com a figura da professora, e a responsabilidade dela pelo ensino:

Porque é assim carinhoso, mais sei lá, eu acho que tinha que chamar de professora. Eu acho esse negócio de tia é carinhoso, mas num dá muito respeito eu acho que o aluno num respeita a professora como devia. [M4-EM3S]

Eu concordo com a [nome da mãe acima], eu acho que esse negócio de tia tirô muito o respeito do professor, né? E a responsabilidade dele pra ensinar também. [M1-EM3S]

Apesar de algumas reflexões desvelarem críticas com relação à “tia”, observamos que outras nos mostraram que alguns pais gostam desse tipo de tratamento, visto que para eles, o filho pode guardar uma boa lembrança da professora:

Mais é carinhoso, eles lembra com carinho de um retorno bom, uma lembrança boa da professora. [M7-EM3S]

É, pode ser verdade, eles vão ter boa lembrança. [M2-EM3S]

Mas, a maioria dos participantes opinou que somente o fato de a professora ser chamada de “tia”, não garante uma boa lembrança, uma vez que acreditam que professor é uma profissão como outra qualquer, e que os alunos devem guardar a lembrança da boa professora e não da “tia” professora. Ainda percebemos que “tia”, para os pais não é profissão, e sim uma pessoa que faz parte da família:

Ah! Vocês me desculpa, mais eu acho que lembrança boa é a criança guardar que a professora foi muito boa pra ela, e não que a tia, porque professor é uma profissão, eu acho muito errado, família é família, profissão é profissão. [M4-EM3S]

Vai chamar um advogado, por exemplo, de tio, vai vê se ele permite, si ele gosta, então é carinhoso, né? Na verdade é carinhoso, mais eu num acho certo. Professor é uma profissão, e tia é um parente da família. [M1-EM3S]

Virou uma bagunça, é tia pra todo lado, e as tia da família mesmo, as criança chama pelo nome, eu mesmo tenho sobrinho que me chama pelo nome, então eu acho que quando inventaram isso, misturaram muito profissão com família. [M6-EM3S]

Parece haver uma preocupação dos pais com relação ao uso indevido do termo “tia” para a professora, porém estes acreditam que mudar essa forma de tratamento pode ser muito difícil devido ao uso desse termo ser bastante generalizado não só na escola, mas também na sociedade:

Eu concordo com você [nome de uma mãe], mais é que todo mundo agora chama de tia, é na escola, é na loja, no médico, você tá certa, professor é profissão, mais agora desde que todo mundo chama, fica difícil de mudar, e obrigar a chamar pelo nome, agora eu acho que num devia então ter começado a fazer essa mistura de chamar a professora de tia, porque agora tá difícil de tirar isso, num vai ser fácil mudar agora, não, né? [A2-EM3S]

Eu concordo com o [nome do avô2], num devia ter começado isso, né? Pra tudo o lugar a gente ouve tio e tia, mais em tudo lugar mesmo. Tudo bem que vocês acha carinhoso, mais num tá certo, professor é professor tio é tio. As criança devia que nem nós aprender a chamar de professor desde pequeno, ué!! [A1-EM3S]

Ainda nessa perspectiva, as reflexões indicaram que o termo “tia” nem sempre parece ligado ao perfil de uma boa professora, visto que não é a forma de tratar os alunos que vai fazer diferença no papel desempenhado em sala de aula, mas a sua formação e atuação profissional:

Chamando ela pelo nome, por professora ou por tia, eu acho que num é porque chama ela de tia que ela vai ser carinhosa, eu num acredito nisso. [M6-EM3S]

Eu já acho que fica até pior, porque as criança começa achar que tia num é assim tão boa, que nem falam. Então eu acho que carinho tá no modo dela se interagir na sala, na formação dela, e carinho faz parte da interação mais num... Num tá só no papel assim da tia, entendeu? [M1-EM3S]

Então eu acho que num é a tia ou tio que vai fazer a diferença, é a formação da professora, a educação que ela teve na casa dela, né? [A2-EM3S]

Além disso, em algumas reflexões ficou evidente que o tratamento dispensado pelos alunos não faz diferença no papel do professor, por exemplo, que o aluno use o termo “tia” ou “professora”, visto que este não parece preocupado com o respeito que o aluno mantém na relação professor-aluno, mas quando existe a falta dele na forma de o aluno se relacionar:

“Leu” acho que pra elas tanto faz como fez, elas num tão nem aí pelo jeito que chama elas, se é de tia, se é de professora, acho que elas num dão nem bola pelo jeito que chama elas, a num ser quando xinga elas, aí elas lembra o que é educação, mais do resto elas num estão nem aí. [P1-EM3S]

A sala de aula parece um ambiente, cujos comportamentos dos alunos se diferenciam em muitos aspectos. Por exemplo, têm alunos com comportamentos que denotam timidez; outros, inquietos e ainda outros, arredios. Essas diferenças nem sempre são avaliadas de forma satisfatória pelo professor; com isso, o aluno pode vir a sofrer a influência de uma generalização por parte do professor, ou seja, este pode estabelecer uma relação baseada na repressão, por achar que todos os alunos mereçam ser tratados com severidade. Observamos que esse tipo de professor parece trazer muita insatisfação, uma vez que sua atitude parece gerar medo e desinteresse no aluno:

Não adianta gritar né, nem falar palavrão que ela num vai conseguir nada, mesmo porque num são todos os alunos igual, e ela trata todo mundo de igual pra igual. Aí o que acontece? Todos têm medo dela e tão se sentindo desinteressados, né? [M5-EM3S]

Xinga as crianças de cínico, falso se acha, eu fiquei revoltada, porque são várias as criança que morre de medo dela e num quer vim pra escola, ela acha que todo mundo faz bagunça, mais num é todo mundo, ela precisa saber diferenciar. [M7-EM3S]

Eu falei eu acho que eles pegam os agitados e desconta o mal-humor nos quietos, mais isso prejudica porque dá medo nas crianças, né? [M4-EM3S]

As reflexões do *nono encontro* mostraram que o professor parece utilizar várias estratégias para obter um comportamento favorável diante da aprendizagem. Uma delas é a utilização da punição que, sem o devido cuidado, pode causar hostilidade, em vez de motivação:

Então... Xingava lembra que eu te falei, letra desgraçada, seus vagabundos, ela agia assim punindo os alunos, só que isso acabou fazendo ela até ser agressiva... Você, punir pra eles melhorar no modo de aprender é uma coisa, mas minha filha num estava fazendo nada de errado, e pior que num puniu ela foi agressiva com ela. Acredita que ela pegou minha filha pro pescoço a terça-feira? [M7-EM3S]

Imediatamente os participantes respondem a essa reflexão, eis uma amostra para ilustrar:

Meu Deus ela se desequilibrou feio, né? [M6-EM3S]

Virgem Maria..., Ela..., Nossa, ela foi checreté (doida), demais! [P1-EM3S]

Nossa, pôr a mão numa criança, ela se desequilibrou muito. [M7-EM3S]

Verificamos que parece difícil os pais avaliarem um desequilíbrio no comportamento do professor:

Porque eu acho assim, mas também eles são humanos têm desequilíbrio, têm problemas né mais eles têm dificuldades igual os alunos têm a gente tem eles também têm né? É difícil saber por que têm uns que se desequilibra, né? [M2-EM3S]

Diante da reflexão acima, observamos que os participantes admitem que o professor é alguém que pode vir apresentar problemas como qualquer outra pessoa, porém demonstram que o ato agressivo não pode fazer parte do papel do professor:

Olha, que o professor tem problema como a gente, eu até concordo, mais ele num pode por a mão numa criança. [M3-EM3S]

É verdade, ela é humana como qualquer outra pessoa, mas daí ser agressiva, isso ela num pode, ela é professora jamais pode fazer isso. [M7-EM3S]

Ainda com relação ao comportamento de desequilíbrio do professor, notamos que, para os pais, tal comportamento está relacionado ao gênero, uma vez que consideram que o aluno pode desencadear maior desequilíbrio no comportamento do professor que a aluna:

Então é o menino que geralmente desequilibra o professor. [M7-EM3S]

Isso é verdade porque eu tenho dois netinhos que dão muita dor de cabeça pra professora. [A2-EM3S]

De repente geralmente é sempre mais o menino, agora uma menina difícil dar problema porque elas são meigas. É difícil elas causa desequilíbrio, né? [M6-EM3S]

A vivência de um ato hostil desenvolvido pelo professor pode provocar diferentes sentimentos no aluno. As reflexões nos indicaram que este pode mostrar-se não só envergonhado com relação aos colegas de classe, como também apresentar insegurança e desmotivação quanto à aprendizagem:

Ela falou assim: ___ “ai mãe fiquei, com vergonha eu sei lá, minhas amigas dá risada”. [M7-EM3S]

A vergonha, né, pega eles de todos os lados porque eles têm vergonha porque passou pelo vexame. [M5-EM3S]

E têm aqueles que olham e acha graça e ri depois debocha né? [A1-EM3S]

Sem contar que ficam muito inseguro e desmotivado pra aprender também, né? [M4-EM3S]

Ainda no *terceiro encontro* notamos que o professor pode influenciar no interesse do aluno com relação à disciplina. Basicamente parece existir a possibilidade de o aluno negatar certa matéria, devido às atitudes que o professor externa com os alunos na sala de aula:

Eu acho que a professora ajuda a gostar da matéria sim, e a ter interesse pela matéria, porque se a professora for assim mais amiga deles, deixaria mais branda a matéria, eu acho que eles ia gostar mais e se interessar mais, entendeu? [M4-EM3S]

Eu também concordo com ela, ele pode até gostar, mais ele desanima, ele fica bem desanimado com a matéria, se a professora num for legal com ele. [M7-EM3S]

Observamos, por meio das reflexões, que empatia que a professora mantém com o aluno influencia não só o interesse pela matéria, mas também pode ser um fator básico para a criança desenvolver uma aprendizagem satisfatória:

Se a professora não tiver afinidade com o aluno, ele não vai conseguir ter interesse e também desenvolver uma boa aprendizagem, eu acho que tem que ter afinidade, sim com os alunos. [M5-EM3S]

Por meio dos dados analisados, constatamos que o *professor na perspectiva dos pais* foi uma categoria que trouxe aspectos importantes, principalmente com relação à influência da figura do professor no interesse e no desenvolvimento da aprendizagem. Outra constatação inédita foi referente ao termo “tia”, integrante no tratamento atual das relações profissionais do professor.

3) O aluno na perspectiva dos pais

O filho no papel de aluno pode apresentar vários aspectos conflitantes, uma vez que os pais apresentam certa expectativa, por exemplo, com relação ao sucesso

escolar que, muitas vezes pode não ser correspondida positivamente pelo filho. Logo, o filho que apresenta insucesso escolar parece estar longe de ser o “aluno ideal”, desejado pela maioria dos pais. Selecionamos uma amostra das reflexões que emergiram no *oitavo encontro* para ilustrar essa análise:

Eu queria que ele fosse bom, tivesse um bom rendimento, mais ele apresenta tanto fracasso na escola que, pra mim, me deixa frustrada, porque eu queria aquele aluno ideal, que fosse nota dez em tudo, entendeu? [M6-EM3S]

Meu filho não vai bem, num tem sucesso na escola de jeito nenhum, e eu queria que ele fosse o melhor aluno da classe, aquele aluno ideal que a gente cria na cabeça, né? [M2-EM3S]

As reflexões direcionaram para um levantamento das características que deve ter um aluno, na perspectiva dos pais como sendo as mais importantes. A seguir apresentaremos uma amostra das características:

Percebemos que, para os pais, a escola deve ser importante para o filho:

Sabe primeiramente o aluno tem que sentir que a escola é importante para ele. [M2-EM3S]

O aluno deve apresentar interesse em aprender:

Ter interesse, né, em aprender, porque o aluno ele tá pra aprender se ele não tiver interesse. [A2-EM3S]

Primeiro lugar a vontade, né? O interesse porque não adianta nada o filho tem a chance, mas não se esforça, pra aprender. [M7-EM3S]

Também necessita de participar de todas as atividades que são propostas pela professora:

Olha, o aluno tem que participar de tudo que a professora passa na classe, né? Pra mim, isso é muito importante o aluno ter, assim... Ter participação em tudo. [A1-EM3S]

O aluno precisa gostar de estudar:

Olha, pra mim, o aluno tem que gostar muito de estudar, porque se ele não gostar de pegar um livro pra ler, um caderno pra estudar, olha, é difícil, entendeu? Tem que gostar de estudar. [M5-EM3S]

Ainda, o aluno necessita saber lidar com as dificuldades e os obstáculos que surgem na vida escolar:

“Ópaí-ó” (olha só), pra mim os aluno tem que dar a “testa pra bater” (enfrentar) quando aparece algum “dificuldade”, algum obstáculo, sabe como é? E “etcétera” (etcétera) [P1-EM3S]

Percebemos que a maneira como o aluno conduz a vida escolar dele, pode contribuir para desenvolvimento satisfatório da aprendizagem:

O aluno, eu acho que tem que ter um caminho pra seguir. Por exemplo, é vir na escola, né? E ter a interação com a professora, é prestar atenção, aí chegar em casa e fazer tudo direitinho, eu acho que se o aluno fizer tudo isso, ele tem tudo pra aprender de maneira muito boa. [M5-EM3S]

Esta categoria nos permitiu conhecer as características do papel de aluno sob o ponto de vista dos pais e a importância delas para a vida escolar do aluno. Mencionamos ainda o fato de os pais revelarem a crença do “aluno ideal”, de forma intensa. Logo, podemos observar que a família atual ainda conserva conceitos que foram internalizados pela família de antigamente, cuja idealização se fazia muito presente.

4) O envolvimento dos pais na vida escolar do filho

A aprendizagem apresenta inúmeras definições e fatores essenciais descritos na estrutura teórico-científica. Mas, de acordo com a análise dos nossos dados acreditamos que a aprendizagem, mediante todas as teorias que comprovam seu desenvolvimento, apresenta ainda uma base composta por quatro importantes pilares: *a escola; o professor; o aluno e os pais*. Como foi visto até agora, a escola, o professor e o aluno foram elementos presentes nas reflexões dos participantes, como aspectos importantes na vida escolar dos filhos.

Decorrente disso, verificamos, no *terceiro* e no *oitavo encontro*, que, além de a escola proporcionar um ensino de boa qualidade para os alunos, o professor desempenhar um papel importante e o aluno apresentar características imprescindíveis para vida escolar, ainda parece necessário o envolvimento dos pais para que ocorra uma aprendizagem satisfatória. Observamos, a princípio que o envolvimento dos pais é considerado uma base com a finalidade de oferecer apoio e estímulo, para que o filho desenvolva o interesse pela escola:

Eu penso que os pais têm que estimular, têm que conversar sobre a escola, têm que dar apoio pro filho criar interesse pela escola, desde início. [M5-EM3S]

Então, primeiramente vem tudo do que os pais vão conversar com a criança, pra estimular ela e criar o interesse pela escola. [M2-EM3S]

Notamos que o envolvimento dos pais não deve ficar reduzido somente ao estímulo, mas também eles devem se familiarizar com a escola, e com o professor:

Mais num é só estimular não, eu acho que tem que ir na escola, conhecer a escola, a professora, tem que estar por dentro de tudo que acontece lá. [M4-EM3S]

É verdade, os pais têm que contribuir com a escola e com a professora, se não, só conversar com o filho num vira nada. [A1-EM3S]

Observamos que o envolvimento dos pais está muito ligado também ao interesse que eles têm com relação à escola do filho. Notamos que, quando os pais participam das atividades da escola, conhecem o professor e as dificuldades do filho, parece que a culpabilidade do insucesso escolar do filho, não incide exclusivamente sobre a escola:

Eu vejo que se os pais estão sempre nas atividades da escola, têm amizade com o professor ele sabe também da dificuldade do filho. Mais aí se os pais fizerem tudo isso eles num vão colocar a culpa do fracasso do filho somente na escola. [M5-EM3S]

O fato de os pais culparem a escola pelo insucesso escolar do filho parece estar presente no discurso dos pais que não se envolvem com a escola:

Ah! Mais aqueles que num se envolve com a escola, num tão nem aí... É esses que vão colocar a culpa na escola, porque é muito mais fácil, né? Por exemplo, mesma coisa

da criança cair e a gente pôr a culpa na escada, porque que essa escada tava fazendo ai? E não é por ai o problema é que o pai e a mãe acham muito mais fácil empurrar pra algum lugar, o problema do filho, aí empurra pra escola. [M3-EM3S]

A diferença na atenção do professor com relação ao filho pode estar no envolvimento dos pais. As reflexões mostraram que, quando os pais se envolvem com o professor com a finalidade de auxiliar o filho nas tarefas escolares, aquele parece dedicar mais atenção e interesse em proporcionar condições melhores de aprendizagem para o aluno:

“Ópai-ó” (olha só) eu vejo por mim, eu venho aqui direto, converso com o professor, eu procuro saber “tiquinho” por “tiquinho” (detalhe por detalhe) do que tá passando com o [nome do filho], peço pra professora me ensinar a lidar com a tarefa do “cabrinha”[da criança]. Nossa, eu vejo que o interesse dela é outro com meu filho. [P1-EM3S]

Isso é verdade quando o professor sente que a gente tá envolvida com ele, preocupada em ajudar nas tarefas, eles dão outro tipo de atenção pro aluno. [M7-EM3S]

Observamos que o envolvimento dos pais, principalmente com a professora, parece ser de máxima importância para os pais cooperarem com as tarefas de casa. O fato de eles manterem o envolvimento possibilita-lhes obterem do professor as explicações necessárias para auxiliarem nas tarefas, uma vez que o ensino que os pais tiveram parece ultrapassado para ajudarem os filhos a resolver, por exemplo, exercícios referente a conteúdos atuais de algumas disciplinas:

O negócio é que quando a gente se envolve com a escola e com a professora, tudo fica mais fácil. Sabe o que eu fiz quando começou as continhas de dividir com dois números na chave e eu num sabia ajudar nas tarefas? Eu fui lá na sala de aula sentei na carteira pedi para a professora me ensinar. Ai sentei, ela falou: __ Pode sentar aí ela me ensinou a continha de dividir eu aprendi um processo e o processo dela é diferente porque aí junta divide, separa a de vezes, aí eu sentei ela explicou aí eu fui explicar pra ele. Porque o jeito que aprendi foi diferente, no meu tempo, o ensino era outro. [M5-EM3S]

Outro dado relevante é que, enquanto alguns pais se deixam envolver, outros parecem justificar a ausência pela falta de tempo. Todavia observamos, por meio das reflexões, que a ausência de envolvimento parece representar falta de interesse dos pais acerca da vida escolar do filho:

A maioria fala que é por falta de tempo, mas pra mim, mas é por falta de interesse mesmo. [M4-EM3S]

Perceber a importância e o valor que a criança tem na família pode ser para ela uma das melhores maneiras de elevar a auto-estima. Neste sentido, o envolvimento dos pais parece também ser significativo para o filho, visto que este pode reconhecer no envolvimento, a importância não somente da sua vida escolar, mas também da sua vida pessoal, favorecendo a elevação da auto-estima:

Eu penso que o envolvimento ajuda a criança até melhorar sua auto-estima, porque ela vê assim, que os pais tão envolvidos com a escola, por exemplo, a criança chega em casa os pais pergunta como foi o dia na escola, e aí senti que ele tem importância pra família. Porque quando a gente se envolve, a gente mostra interesse, né? E isso aumenta a auto-estima dele entendeu? [M7-EM3S]

Diante das reflexões dessa categoria, percebemos que os pais em unanimidade consideraram a elevação da auto-estima de suma importância tanto para vida escolar do filho, quanto para a vida pessoal, uma vez que perceberam que, quando os pais se envolvem com a escola, a auto-estima do filho se eleva e, conseqüentemente, a vida escolar deste se torna boa. Diante disso, percebemos a importância da conscientização dos pais com relação aos efeitos do envolvimento na vida escolar do filho para a melhoria da aprendizagem, principalmente daqueles alunos que apresentam insucesso escolar.

4) O cotidiano escolar

O cotidiano escolar envolve diferentes atividades, como, por exemplo, as avaliações escolares. Estas, porém, na perspectiva dos pais, podem gerar ansiedade e medo nos alunos. Logo, para os pais, tais sentimentos podem influenciar de forma negativa na avaliação, fazendo com que esta nem sempre revele a aprendizagem real do aluno.

Olha eles ficam com tanto medo, tão ansioso que num rende na prova, eu acho que por isso as provas num têm resultados muito positivos, porque eles num consegue fazer com tranquilidade, aí a nota baixa que eles tira, num revela o que eles aprendeu, entendeu? [M5-EM3S]

Por meio das reflexões externadas acerca da avaliação no *quarto encontro*, é de se perguntar se o resultado destas, tão desejado pela cultura escolar, contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem saudável. Notamos que o aluno com uma aprendizagem satisfatória pode estar sendo prejudicado emocionalmente pelos baixos resultados das avaliações, visto que a possibilidade de ele pensar em uma nota ruim, já o predispõe negativamente para o rendimento fique aquém do esperado.

Então as provas num mostra o que a minha menina sabe, porque ela fica com tanto medo da prova, que aí ela tira nota baixa, e aí isso prejudica, porque ela fica achando que num sabe nada, e aí na próxima prova, ela já fica achando que vai mal de novo. [M7-EM3S]

O meu neto fica nisso, uma prova com nota baixa vai puxando as outras, e assim ele acha que num sabe nada, mais depois que passa a prova, ele sabe te falar tudo certinho. [A1-EM3S]

“Óxente” esse negócio de prova serve só pra atrapalhar, porque dá uma “caroara” (tremedeira nas pernas), no meu menino que só de pensar que ele tirou nota baixa numa prova, já dá uma “caroara” e ele torna tirar outra nota baixa. [P1-EM3S]

Outro dado interessante foi revelado a respeito do sentimento de vergonha, gerado pelo acúmulo de notas baixas obtidas nas avaliações:

Olha, a minha neta, em dia que a professora vai dar a prova pra “mode” deles corrigir, ela num quer vim na escola, porque ela morre de vergonha dos coleguinhas, porque ela sabe que num consegue tirar nota boa. [A2-EM3S]

Ué seu [nome do avô2], o meu menino é assim também, ele tem vergonha das notas que ele tira, porque tem uns moleque que fica zombando, tirando sarro. [M4-EM3S]

Observamos que as avaliações podem causar certo desequilíbrio emocional, pelo fato de alguns professores instalarem pânico no aluno, uma vez que parecem utilizar a avaliação como forma de vingança, e não com finalidade pedagógica:

Então mais eu já, percebi que o meu fica nesse desequilíbrio todo, porque a professora cria esse pânico neles ela fala assim: __ Óh, vocês me pagam no dia da prova. Quer dizer ela num consegue impor respeito e se vinga deles falando isso, “tadinhos”, aí minha filha é um pânico geral, aquele que é mais sensível, sofre mais. [M2-EM3S]

Ah! A de matemática faz isso, ela terroriza a sala toda, mais ela deixa claro que vai se vingar deles, aí o que acontece? Meu marido fala que ela num faz avaliação com eles ela faz um abate. [M7-EM3S]

“Óxente” eles fica com tanto medo da vingança dela, que dia de prova parece mesmo que eles vão pro abate que nem os gado que vão pro frigorífico. [P1-EM3S]

As avaliações parecem não corresponder a uma atividade pedagógica em que se afere o desenvolvimento da aprendizagem, pois, no ponto de vista dos pais, os resultados não têm significado algum para os professores que, por exemplo, diante de baixos rendimentos, não realizam a retomada do conteúdo que não foi aprendido de forma satisfatória por alguns alunos. As reflexões revelaram que, para os pais, as avaliações são boas somente para os alunos que sabem e apresentam bons resultados, mas ruins para os que não sabem. Logo, para os pais, as avaliações não têm finalidade diagnóstica. Selecionamos uma reflexão para ilustrar essa análise:

Pra quem sabe, as provas são boas... Mais pra os que num sabe, as provas num serve pra nada, porque a matéria vai continuar, porque os professores num volta naquilo que eles ainda num sabe. [M3-EM3S]

As avaliações escolares pressupõem uma série de situações pedagógicas, as quais parecem evidenciar não só o rendimento escolar do aluno, mas também circunstâncias emocionais que se apossam dele em consequência da avaliação.. Diante dos dados expostos, concluímos que as avaliações podem proporcionar certo sentimento doloroso que torna o aluno particularmente sensível, em situações avaliativas futuras.

3.2.3 Síntese da análise da intervenção do grupo A2

A seguir, apresentaremos uma síntese das categorias que emergiram na análise da intervenção desenvolvida no *Grupo A2*, com o propósito conclusivo. A análise nos possibilitou acreditar que a intervenção, no *Grupo A2*, permitiu que nosso objetivo fosse atingido visto que, as reflexões, em sua maioria, emergiram aspectos importantes relacionado à família e à escola, dando-nos uma perspectiva das necessidades e anseios da família atual com relação à vida escolar do filho. Logo, foi possível conhecermos ações que podem ser utilizadas para colaborar de forma

satisfatória para o desempenho escolar do aluno com insucesso escolar, o envolvimento dos pais na vida escolar do filho e a melhoria da relação família-escola. Dentre as ações constatadas, destacamos, por exemplo, as que emergiram nas seguintes categorias: a educação dos filhos na família atual; rotina da família no contexto atual; o professor na perspectiva dos pais; o aluno na perspectiva dos pais; o envolvimento dos pais na vida escolar do filho e o cotidiano escolar. A avaliação escolar nesta categoria, foi bastante avaliada pelos pais.

Vimos ainda que, as categorias reveladas na intervenção do *Grupo A2* apresentaram reflexões distintas dos demais grupos, como por exemplo, as que emergiram no *terceiro encontro* apontando a concepção dos pais acerca do termo “tia”, utilizado atualmente como forma de tratamento para a figura do professor. Finalizando, como nos demais grupos, a intervenção ocorreu ao longo de quinze encontros semanais, e o décimo quinto encontro teve a finalidade de avaliar a intervenção. Ainda, o tema família surgiu em treze encontros intercalado com o tema escola, já o tema escola emergiu em catorze, pois aparece como tema único no oitavo encontro. A seguir, mostraremos dois quadros com a síntese das categorias de cada um dos temas:

TEMA	CATEGORIAS
<p>F</p> <p>A</p> <p>M</p> <p>Í</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>A</p>	<p>1. A família atual: novos tempos, novo cenário</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O tamanho da família e o espaço da vida familiar diminuíram na família atual. ▪ A ausência dos pais na convivência familiar é influenciada pela vida profissional. ▪ Os pais atribuem tarefas de educação dos filhos aos avós. ▪ A família atual exige um novo papel de pai. ▪ O papel de mãe parece não atender aos desejos da família atual. ▪ A mulher na família atual parece perdida, sozinha e confusa com a multiplicidade de papéis. ▪ Os novos papéis da mulher na família atual geram crise de identidade. ▪ A família atual protagoniza uma nova relação conjugal. ▪ A família atual gera um novo papel de esposo. ▪ O comando da família atual perde a exclusividade masculina. <p>2. A educação dos filhos no cenário da família atual</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresenta um conjunto de regras estabelecidas pelos pais. ▪ Possui uma forma específica para a época atual. ▪ É menos repressiva que na família de antigamente. ▪ É desenvolvida sob a crença de que o filho não pode se frustrar. ▪ A educação atual parece mais relacionada ao diálogo que à repressão. <p>3. A rotina familiar no contexto atual</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As práticas das tarefas domésticas desenvolvidas pelo filho auxiliam na rotina escolar. ▪ As práticas da rotina da família auxiliam o desenvolvimento do comportamento de organização no filho. ▪ As práticas da rotina também auxiliam no desenvolvimento da responsabilidade no filho. ▪ Os pais da família atual encontram dificuldade em estabelecer uma rotina favorável ao filho. ▪ A falta de uma rotina familiar parece justificar o desinteresse do filho pela rotina escolar. <p>4. O comportamento do filho na família atual</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O comportamento do filho é influenciado pelo meio familiar. ▪ É influenciado pela liberdade concedida em exagero pelos pais. ▪ Também é influenciado pelas relações sociais que o filho mantém com os colegas na rua e na escola. ▪ Revela característica da personalidade do filho. ▪ Revela indignação acerca da falta de hierarquia na relação pais e filhos. ▪ O comportamento social exige a imposição de limites.

Quadro 5 - Síntese das categorias do tema Família do Grupo A2

TEMA	CATEGORIAS
E S C O L A	<p>1. A escola na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ocupa um lugar significativo na formação social da criança. ▪ Revelam que a escola apresenta um espaço inacessível para a relação pais-professor. ▪ Os filhos apresentam desinteresse pela escola atual. ▪ Revelam falta de estímulo e baixa qualidade no ensino. ▪ A escola atual é carente de regras comparada à escola de antigamente. ▪ Não aplica punição. ▪ Os pais da família atual não aceitam determinadas regras da escola. ▪ Revelam que os alunos não aceitam as regras da escola atual devido à falta de regras na família atual. ▪ Os pais lembram-se da escola quando o filho apresenta dificuldade de aprendizagem. ▪ A escola não é cultuada pela família atual. <p>2. O professor na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O professor ideal é aquele que sabe lidar com o filho. ▪ O professor deve ser carinhoso. ▪ O critério de avaliação do professor pode gerar preconceito. ▪ Criticam a utilização do termo "tia" no tratamento com o professor. ▪ A família atual gerou o termo "tia". ▪ Acreditam que a utilização do termo "tia" diminui o respeito do aluno para com o professor. ▪ O termo "tia" desqualifica a profissão do professor. ▪ O professor deve ser tratado pelo nome. ▪ Revelam que o uso da punição sem o devido cuidado pode gerar hostilidade. ▪ O professor não deve ser agressivo. ▪ Revelam que o aluno parece gerar maior desequilíbrio no professor que a aluna. ▪ A hostilidade com os alunos traz conseqüências para o seu comportamento social. ▪ O interesse do aluno por determinada disciplina pode ser influenciado pelo professor. ▪ O aluno pode rejeitar uma disciplina devido às atitudes do professor com ele e com a sala de aula. <p>3. O aluno na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revelam desejo que o filho seja um "aluno ideal". ▪ O aluno com insucesso escolar para os pais está longe de ser um "aluno ideal". ▪ O aluno deve apresentar interesse em aprender. ▪ Deve participar de todas as atividades propostas pela professora. ▪ Precisa gostar de estudar. ▪ Deve saber lidar com as dificuldades que surgem na escola. <p>4. O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem a finalidade de oferecer apoio e estímulo ao filho. ▪ Os pais devem se familiarizar com a escola e com o professor do filho. ▪ Os pais que não se envolvem culpam a escola pelo insucesso escolar do filho. ▪ O professor parece dar mais atenção ao aluno quando os pais se envolvem com a escola. ▪ Criticam a falta de envolvimento dos pais. ▪ A falta de tempo dos pais não justifica a ausência do envolvimento na vida escolar dos filhos. ▪ Possibilita o aumento da auto-estima do filho <p>5. O cotidiano escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As avaliações escolares pertencem ao cotidiano ▪ As avaliações geram medo e ansiedade nos alunos. ▪ O baixo resultado de uma avaliação pode influenciar de maneira negativa na aprendizagem do aluno. ▪ Revelam que o acúmulo de notas baixas nas avaliações gera sentimento de vergonha no aluno. ▪ Os alunos sentem pânico em dia de avaliação. ▪ Os professores parecem utilizar as avaliações como forma de vingança. ▪ Criticam o terrorismo que o professor desenvolve acerca da avaliação. ▪ Revelam que a avaliação não tem finalidade diagnóstica.

Quadro 6 - Síntese das categorias do tema Escola do Grupo A2

3.3 Intervenção no Grupo B1: Escola Estadual

3.3.1 Análise da dinâmica dos encontros

Os encontros deste grupo foram mais que uma simples participação das mães. Observamos que as relações sociais mantidas entre elas foram muito significativas para a intervenção, pois possibilitou a oportunidade de as mães colocarem nas suas reflexões, o que sentiam e pensavam sobre a família e a escola, revelando, a partir disso, o envolvimento dos pais com a escola.

A princípio, o **Grupo B1** iniciou com quinze participantes, porém finalizou com onze, sendo a totalidade formada por mães. Para formarmos este grupo, marcamos apenas uma reunião para convidar os pais, na qual compareceram somente as mães, estas aderiram à participação de forma livre e espontânea. É interessante relatar que convidamos quinze mães e todas compareceram nesse dia para o convite. No *1º Encontro* houve a participação de *dez mães*, percebemos que a ocupação dos lugares foi pela amizade entre elas; nesse encontro, nenhuma mãe sentou-se próxima a nós. Algumas sorriam, outras apresentavam certa ansiedade, sentimento normal para um primeiro encontro.

No início, a reunião foi “tímida”, mas depois as mães foram sentindo-se mais à vontade. Iniciamos com a explicação dos procedimentos, incluindo o Consentimento Informado e as condições das sessões. Após, sugerimos que as mães se apresentassem, com objetivo de proporcionar o conhecimento entre elas e a pesquisadora. Para a apresentação das mães, sugerimos que se apresentassem utilizando a técnica do “bate bola”; uma mãe falava e passava a “bola” para a outra, sem precisar seguir a dinâmica do círculo, evitando aumentar a expectativa e a ansiedade. Observamos, nesse encontro, que o movimento do grupo se intercalou entre os temas *Família* e *Escola*, e somente no final dele emergiu um novo tema o *Contexto Social*.

O *2º Encontro* teve a participação de mais uma mãe, o grupo foi composto por *onze participantes*, ainda ficaram faltando quatro mães. Iniciamos o encontro sintetizando a reunião anterior; em seguida, propomos que a partir desse encontro no final da reunião, todas deveriam citar uma palavra que definisse ou caracterizasse o

encontro e, por fim, sugerimos que a reunião iniciasse com a apresentação da nova mãe. Notamos que o grupo pareceu ter iniciado o vínculo afetivo, pois as participantes se cumprimentaram de forma alegre e receptiva, foi também possível observar o acolhimento à nova participante e a aproximação a nós. Quanto ao movimento do grupo, este foi bastante interessante. O início foi marcado pela apresentação da nova mãe, a qual trouxe como discussão a *vida pessoal da mãe* e, espontaneamente, as participantes seguiram refletindo sobre esse tema que permaneceu todo o encontro. Isso nos indicou que as mães necessitavam de um espaço para trabalharem as inquietudes e os conflitos da vida pessoal.

No *3º Encontro*, também houve a participação de *onze mães*, tal qual o encontro anterior. Observamos que as participantes não sentaram nos mesmos lugares, isso nos indicou que o grupo já havia iniciado o processo de interação. Percebemos que a preocupação inicial do grupo se focalizou no diálogo e no afeto, possibilitando uma aproximação maior entre as mães. A realidade do grupo para as mães era de conjunto, não verificamos isolamento e neutralidade em nenhuma das participantes. Observamos que o movimento do grupo se iniciou com reflexões acerca da *família* em três momentos; já a reflexão sobre a *escola*, em dois grandes momentos.

O *4º Encontro* contou com a participação de *oito mães*, e o clima estava mais afetivo e íntimo que o anterior, pois, além de as mães se cumprimentarem em harmonia, também pareciam sentidas pela falta de três participantes. Isso indicou que o vínculo de amizade veio se fortalecendo a cada encontro, evidenciando a interação e o envolvimento entre as participantes. Quanto ao movimento do grupo este ocorreu sob dois grandes temas: *a escola* e *a família*. O grupo iniciou refletindo a sobre *escola*, e intercalou um único momento com a reflexão acerca da *família*. É necessário destacar que os temas foram os mesmos do encontro anterior. Contudo, observamos que a reflexão sobre a *família* se distanciou, e as mães começaram a refletir acerca da *escola*, com uma ênfase maior que nos encontros anteriores. Esse aspecto pareceu constituir mais um passo na intervenção, e o nível de maturidade do grupo pode ter proporcionado essa evolução na reflexão sobre a *escola*.

O *5º Encontro* ocorreu após as férias de julho, foi desmarcado três vezes por motivo de reunião de pais, e contou com a participação de *nove mães*. Neste

encontro, a escola concedeu um novo local para a reunião, as mães se surpreenderam ao adentrarem ao novo espaço, percebemos que o novo ambiente lhes causou certa euforia. Também foi possível perceber que o intervalo de trinta dias não distanciou as mães com relação ao grupo, além disso, constatamos que sentiram falta dos encontros. Ainda no *quinto encontro* as mães, em unanimidade, tiveram a idéia de realizar um “café da manhã” juntamente com a reunião. Com essa atitude, o grupo demonstrou interação; desse modo, observamos que a iniciativa foi influenciada pelo clima grupal dos encontros anteriores. Quanto ao movimento do grupo, este foi semelhante ao terceiro encontro, o grupo permaneceu o tempo todo com um único tema: *a família*. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de as mães necessitarem do grupo para refletir conflitos ainda existentes de ordem familiar.

Interessante que o *6º Encontro* contou com a participação de *nove mães*, e de forma idêntica ao encontro anterior, pois faltaram as mesmas mães. Ressaltamos que, neste encontro, iniciamos o processo grupal com o “café da manhã”, preparado e trazido pelas mães. Vale também lembrar que esse ritual do “café da manhã”, iniciou no *sexto encontro* e permaneceu até o *último encontro*. Notamos que essa atitude das mães revelou um passo importante no fortalecimento da interação das participantes no grupo e indicou um avanço na intervenção, haja vista que essa atitude emergiu espontaneamente, significando ainda uma mudança natural no modo de elas viverem a experiência do grupo. Com relação ao movimento do grupo, observamos que *a família* e *a escola* voltaram a ser temas bastante profundos, já que cada vez mais, surgiam mais e maiores reflexões. A interação entre as participantes pareceu permitir esse aumento de reflexões e facilitou a participação de todas. Neste encontro, notamos cinco movimentos intercalados entre *família* e *escola*.

O *7º encontro* teve a participação de *nove mães*, com a mesma composição, do *quinto* e do *sexto* encontro, pois ausentaram-se as mesmas mães. Com relação ao movimento este encontro originou dois grandes temas: *a escola* e *a família*. O tema *família* concentrou o maior número de reflexões, mas o assunto *escola* também esteve sempre presente nas reflexões demonstrando que existe uma preocupação dos pais com a vida escolar do filho, contudo não observamos claramente a relação família-escola. Além disso, notamos que as mães iniciaram a reunião com o tema

escola e terminaram o encontro com tema *família*. Os temas se intercalaram com um movimento descrito em três momentos para a *escola* e dois para a *família*.

Outro dado interessante surgiu no 8º Encontro, no qual tivemos a menor participação do grupo, pois compareceram apenas *sete mães*. O movimento do grupo no oitavo encontro deu origem a dois temas: *família* e *escola*. O primeiro foi *família*; este ocupou mais da metade da reunião, e notamos que a preocupação, neste encontro, foi discutir o relacionamento entre pais e filhos e a educação deles. Depois o tema *escola* surgiu em dois momentos, intercalados com tema *família*. Ainda verificamos que as mães iniciaram com tema *família*, mas terminaram com tema *escola*, apresentando um movimento contrário ao do encontro anterior, já que naquele iniciaram com *escola* e terminaram com *família*. A partir disso, presumimos que a dinâmica de um grupo reflexivo não-diretivo é bastante diferente e imprevisível em cada encontro, ou seja, é mesmo na realização da reunião que se estabelece o tema para reflexão.

Apesar do baixo comparecimento no encontro anterior, já no 9º Encontro houve a participação de *oito mães*, uma a mais que no 8º. Esse encontro foi bastante surpreendente, pois, até o oitavo encontro, observamos que o movimento dos grupos gerava temas como *família* e *escola*, nos quais as mães refletiam situações distintas em cada tema. Neste encontro, observamos que o tema *família* se distanciou, contudo o tema *escola* continuou emergindo na reflexão. Foram quatro momentos com o tema *escola*, tendo como objetivo a reflexão da *relação família-escola*.

Concluimos até aqui que, primeiramente, foi necessário as mães tratarem de si mesmas, da *família* e da *escola*, para depois tratarem da *relação família-escola*. O movimento deste encontro foi muito interessante, pois percebemos a trajetória da intervenção com maior evidência. Portanto, foi necessário mais da metade dos encontros para emergir a *relação família-escola*, podendo trazer com ela o envolvimento dos pais com a *escola* como evidência do resultado da intervenção.

O 10º Encontro contou com a participação de *nove mães*. Observamos que o prolongamento dos encontros criou a possibilidade de a dinâmica do grupo revelar avanço na intervenção, pois algumas questões levantadas acerca da *relação família-escola* no encontro anterior provocaram o desejo de as mães continuarem a refletir sobre esse aspecto. Além disso, o movimento do grupo foi muito intenso, uma vez

que observamos doze mudanças intercaladas entre os temas *família* e *escola*. É importante ressaltarmos que as mães iniciaram refletindo acerca da *família* e terminaram o encontro com o tema *escola*. Esse movimento intenso revelou momentos importantes de reflexão, é, portanto, possível afirmarmos que o clima grupal e a não-diretividade do grupo, aliado à interação das mães foram fatores primordiais para a intervenção.

O 11º Encontro contou com a participação de dez mães e também este confirmou o avanço da intervenção, uma vez que foi possível percebermos como as reflexões suscitadas no nono e no décimo encontro foram decisivas para o aumento das reflexões acerca do envolvimento dos pais com a escola dos filhos, presentes no tema *escola*. O que se confirmou aqui foi um movimento alternado entre os temas *escola* e *família*. Observamos que quando as mães refletiam sobre a *escola*, aliada a ela, surgia a *família*, contemplando principalmente a educação dos filhos. Também verificamos que todas as mães contribuíram com as reflexões suscitadas. No entanto esse aspecto foi surpreendente, pois nos encontros anteriores, por exemplo, sempre ocorria o fato de uma mãe contribuir mais que outra. Com isso, na dinâmica deste encontro ficou mais clara a importância da intervenção em grupo, pois à medida que o mesmo aumenta a sua interação, é possível se estabelecer um número maior de reflexões e de participações.

A interação entre as mães se fortaleceu a cada encontro, proporcionando espontaneidade e liberdade para as mesmas refletirem acerca dos temas suscitados no contexto grupal, justamente pelo efeito da não-diretividade. Percebemos no 12º Encontro, no qual participaram dez mães que o grupo prosseguiu com relação à intervenção, visto que o tema *escola* trouxe um movimento intenso a respeito do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Dessa forma, podemos concluir que a dinâmica deste encontro revelada nas reflexões sobre o envolvimento dos pais no tema *escola*, constituiu um aspecto crucial para a intervenção. Ressaltamos ainda que, neste encontro, o movimento do grupo gerou dois temas intercalados em nove momentos: *escola* e *família*.

O 13º Encontro foi o penúltimo e contou com a participação de onze mães, o total das participantes. Nesse dia, as mães solicitaram a realização do “amigo secreto”, no último encontro para finalizarmos e despedirmos do grupo. Observamos

que a intervenção se projetou de forma clara, pois notamos que, à medida que as reflexões surgiam, estas permitiam verificar a interação e comprometimento do grupo acerca dos temas. Quanto ao movimento do grupo, o mesmo gerou dois grandes temas: *escola e família*. A *escola* emergiu em treze momentos, nos quais a reflexões foram sobre o envolvimento dos pais, função dos professores, comportamento dos alunos, educação brasileira e formação do professor. Com relação ao tema *família*, este emergiu apenas em dois momentos. Esse encontro nos pareceu construído sob o desejo de as mães refletirem sobre a escola de forma bastante ampla, pois abrangeu a discussão versando sobre todos os envolvidos, como, por exemplo, professor, aluno, estado e família.

Se pensarmos que cada pessoa precisa da aceitação do grupo de referência, do qual participa, devemos entender que no **Grupo B1**, esse aspecto foi bastante desenvolvido, já que a interação das mães foi intensa, especialmente nas reflexões espontâneas que cada uma experimentou acerca das ansiedades e expectativas relacionadas à família e à escola. Devido, entretanto, à aceitação e à interação entre as mães, observamos no *14º Encontro* o qual contou com a participação de *onze mães*, e foi o último encontro, pois o *15º* foi para avaliação, o quanto foi difícil para elas terminarem grupo. Um exemplo disso foi a análise da fita gravada na qual observamos que, durante 19 min, não houve fala alguma até que esse silêncio foi quebrado por um choro. Somente a partir desse momento o grupo começou a se manifestar de forma a consolar uma mãe, que chorava devido à despedida do grupo. Aos poucos, o grupo recuperou a dinâmica dos encontros anteriores e retomou as reflexões. O movimento do grupo fez suscitar apenas um tema: a *escola*, que trouxe reflexões como, por exemplo, o envolvimento dos pais, reforma da escola, comportamento de professores, alunos e direção. Este foi o último encontro de intervenção. Pudemos concluir que a dinâmica do **Grupo B1** teve uma trajetória bastante positiva com relação à intervenção e foi o que mais atingiu o nosso objetivo.

O *15º Encontro* foi o encontro de avaliação da intervenção e contou com a participação de *onze mães*. Neste encontro, além da avaliação, houve também a revelação do “amigo secreto” sugerido no *13º Encontro*. Iniciamos a reunião realizando a avaliação desenvolvida da seguinte forma: solicitávamos que as mães falassem espontaneamente sobre a palavra que estava à sua frente, e depois de todas

as mães falarem, mostrávamos uma nova palavra. As palavras utilizadas para a avaliação da intervenção foram as seguintes e seguiram essa ordem: *o grupo; eu no grupo; o grupo e a relação família-escola* e, por fim, *o grupo e o desempenho escolar do filho*. Após a avaliação, finalizamos os nossos encontros com a festa do “amigo secreto”.

A dinâmica dos encontros, especialmente deste grupo, teve particularidades muito importantes que foram observadas ao longo da intervenção, como por exemplo, os efeitos do clima grupal, que não foram observados nos demais grupos. Nesse caso, podemos dizer, que, assim como a análise da dinâmica dos encontros foi apropriada para conhecermos melhor o grupo; conhecer o grupo foi fundamental para compreendermos a trajetória da intervenção. Observamos que o grupo evoluiu e junto dele, as mães também, na medida em que fizeram emergir importantes reflexões com relação à *família* e a *escola*. Portanto, a intervenção decorreu da interação e confiança que as mães alcançaram no grupo. Acreditamos que nenhuma etapa do grupo foi fácil de ser vivida, sobretudo se levarmos em conta o fato de as mães não terem intimidade alguma entre elas suficiente para exporem e refletirem muitas vezes, assuntos de ordem bastante pessoal.

3.3.2 Análise do conteúdo da intervenção

A intervenção desse grupo constituiu-se basicamente por meio de dois grandes temas: *a família* e *a escola*. Pudemos observar que o *tema família* emergiu logo no primeiro encontro, e não surgiu apenas no décimo terceiro. Já, o *tema escola*, não surge no segundo encontro. Mas o que achamos interessante, que no *tema família*, a *escola* esteve muito presente, o que significa que existe uma preocupação da família com a escola. Inicialmente, apresentaremos o conteúdo das categorias que emergiram no *tema família*; em seguida, as do *tema escola*.

3.3.2.1 A Família

1) A família: origem e constituição

No contexto grupal do *primeiro encontro*, a *família* foi o tema que mais se evidenciou talvez pelo fato de, no primeiro dia, as mães sentirem a necessidade de expor a vida pessoal, como uma forma de se apresentar ao grupo. Ainda, é possível que esse aspecto tenha se tornado importante devido ao interesse de as mães em discutirem fatores ligados à sua “pessoa”. Observamos esse aspecto nos relatos de três mães; a seguir, revelamos uma amostra:

Sou ajuntada, então quando eu tava com 25 anos eu fiquei grávida do meu filho aí eu ajuntei [...] não sou casada no papel, mas sou feliz, sou feliz [...] [M4-EE2ªS].

Ah! Eu também sou ajuntada [...] engravidei novinha aí a gente foi morar junto [...] mas às vezes eu tenho vergonha de falar que num sou casada no papel [...] [M1-EE2ªS]

Parece que o pensamento conservador é adotado como modelo nuclear de família como sendo o melhor. Mas o fato de algumas mães estarem em uma família dessa natureza, não impede que ocorram conflitos. O grupo ainda avaliou e questionou a convivência, demonstrando certo descontentamento pela vida familiar. As mães mantiveram uma expressão de angústia, que parece indicar certa fragmentação de afetividade dentro do contexto familiar. Talvez isso se deva ao fato de que a vida familiar não esteja correspondendo às expectativas das mães. Selecionamos uma amostra para demonstrar essa análise:

É um caos (tom de raiva) minha vida familiar. A gente briga fica de mal, briga fica de mal [...] mais fazer o quê né? Esse é o meu casamento a minha família né? [...]. [M7-EE2ªS]

Namorei pouco e já casei um grande erro meu, pois meu casamento vive no abismo [... silêncio...] meu marido é muito agressivo [...] Sou bastante submissa a ele, porque na verdade não tenho pra onde ir, então eu agüento, vou fazer o quê? [M10-EE2ªS]

Olha a nossa vida tem dias que é um caos, tenho vontade de largar tudo e sumir [...] Se eu soubesse que casar e ter marido e filho era isso eu nunca que teria me casado. [M7-EE2ªS]

2) A influência da violência social na família

A família, por ser considerada como grupo social e cultural, sofre os reflexos da sociedade; por sua vez, o clima social reproduz na família aspectos negativos da

sociedade. Por exemplo, a violência social parece estar influenciando os contextos familiares, de forma que muitas famílias acabam sentindo-se ameaçadas. Percebemos na narrativa das mães os sentimentos acerca da violência social, selecionamos uma amostra:

[...] eu não posso falar nada porque tenho muito parente preso, dois irmãos, primos e uma amiga [...] mas eu tenho muito medo do que anda acontecendo isso afeta a gente. [M1-EE2ªS]

Sofremos mesmo, e no dia que de madrugada chegaram os aviões, nossa parecia guerra [...] minha menina ficou desesperada. [M6-EE2ªS]

Mas a gente família de polícia passou o mesmo medo, eu sei que não foram todos os presos que se rebelaram, mas acontece que nós também sofremos muito. [M8-EE2ªS]

Ainda, a respeito da violência social, o depoimento abaixo revela como a criança vive no seu contexto social e como este pode influenciar sua vida. Podemos notar isso por meio da falta de opção que têm para a sua vida futura. O depoimento dessa mãe traduz o sentimento da filha, mostrando a necessidade e intenção da criança no mundo social em que vive:

Depois que o pai dela saiu da cadeia a única coisa que ela fala é que vai ser ou polícia, ou bandida, se for polícia vai ser de avião, se não, ela vai ser bandida que vai matar todo mundo. [M1-EE2ªS]

3) A educação dos filhos e relacionamento entre os irmãos

No contexto aparentemente consensual do grupo, não percebemos resistências das mães ao discutirem a questão da educação dos filhos e o *relacionamento entre os irmãos* e esses dois assuntos emergiram no *primeiro, terceiro, sexto e sétimo encontro*. Observamos que as mães socializaram suas dificuldades e saberes a respeito desse aspecto. As mães M5-EE2ªS, M9-EE2ªS e M10-EE2ªS foram as que mais se pronunciaram a respeito dessa questão. Enquanto essas mães faziam uso da fala expressando suas dificuldades, descontentamento e falta de orientação, as demais se utilizavam de frases soltas afirmando, revelando concordar com o que estava sendo exposto.

Do ponto de vista da educação, as influências sociais também têm grande importância. Evidentemente que os modos de convivência das famílias têm suas particularidades. Todavia, quando o objeto de discussão é a educação, observamos que as dificuldades encontradas pelas famílias e, mais precisamente pelas mães; são muito semelhantes. A criança amolda seu comportamento ao padrão e às exigências do ambiente familiar. Além disso, é importante notar que a forma com que os pais lidam com os filhos, muitas vezes, é permeada pela falta de paciência e pela dificuldade em aplicar regras e limites.

Observamos, por meio dos depoimentos, que talvez essa falta de paciência se deva ao fato de o filho querer impor e discutir a sua opinião, e isso a mãe pode perceber como desobediência. Ainda, essa dificuldade de a mãe lidar com as regras e limites na família atual exista pelo motivo de ela ter sido educada sob as normas da educação da família tradicional e esta não permitia a opinião do filho. Percebemos, no depoimento de uma das mães a expressão real a respeito desse aspecto; as demais, embora tivessem se pronunciado, ficaram mais na posição de concordância:

Eu tenho dificuldade de lidar com ele nisso, porque eu não tenho muita paciência, porque ele quer discutir comigo, ele quer impor as idéias dele, então é isso. O que me incomoda é que eu num fui educada assim. [M5-EE2S^a]

Apesar do consenso no grupo a respeito dessa reflexão, foi perceptível o surgimento de outras revelações acerca da educação do filho. A dificuldade relativa à falta de paciência e ao comportamento nervoso da mãe também parece influenciar o modelo de comportamento do filho, originado a partir do comportamento da mãe. Com relação à falta de paciência e contrariedade nas normas de educação, as mães ainda conseguem perceber que essas dificuldades podem interferir no comportamento do filho:

Eu só sirvo pra gritar pra reclamar, acho que ele tá me imitando, porque às vezes ele fala igualzinho eu quando to nervosa, ele grita igualzinho. [M9-EE2^aS]

Ih! Sabe que a minha também faz isso, eu grito ela grita, eu xingo ela xinga. [M6-EE2^aS]

O muleque tá que parece meio perdido, a gente percebe isso no comportamento dele, porque eu não tenho paciência mesmo, quando eu vejo já estou gritando, berrando e

isso não resolve né? Só acaba complicando. Mais é que ele num me obedece, quer do jeito dele, eu nunca fui assim quando eu fui criança. [M9-EE2ªS]

Outro depoimento interessante acerca de o comportamento do filho ser reflexo do comportamento da mãe foi observado na M10-EE2ªS. Parece que as relações entre mãe e filho na educação familiar também influenciam o comportamento social do filho:

Ele é muito inseguro tem muito medo de tudo, da escola, de vir pra escola, da professora, de sair sozinho. Sabe eu fico preocupada porque ele tá saindo igualzinho eu, eu sou muito assim. Então eu acho que ele me vê assim aí faz igualzinho. [M10-EE2ªS]

Parece que a relação entre pais e filhos, principalmente mãe e filho, é permeada de conflito e dúvidas. O que percebemos é que, na família, não é dado ao pai, à mãe, ou a ambos um espaço para refletirem sobre a educação. Verificamos que o ato de educar, na maioria das vezes, fica sob a responsabilidade da mãe, e esta, por sua vez, assume as conseqüências positivas e negativas da educação. Portanto, ficou clara para nós a dificuldade de as mães lidarem com a educação dos filhos sem o apoio do pai nos depoimentos de seis mães. Seleccionamos dois desses depoimentos:

Eu sou sozinha pra educar, porque meu marido num me ajuda, tudo fica em cima das minhas costas, se der certo tudo bem e se não der também sou a responsável. [M2-EE2ªS]

Uai é que nem lá em casa, tudo que tem que falar pras crianças, assim de educar mesmo é tudo comigo também. [M3-EE2ªS]

Embora alguns relatos tenham revelado que a responsabilidade de educar o filho seja toda da mãe e isso as preocupa porque, como foi possível constatar pela fala da mãe M2-EE2S, se a educação tiver sido adequada, ótimo, se não, ela é a única responsável, as mães M1-EE2ªS, M3-EE2ªS e M8-EE2ªS valorizaram a figura da mãe na educação dos filhos. Vejamos o relato selecionado:

Eu acho que mãe que tem que educar a mãe ta mais tempo com filho do que pai. A mãe já vem um laço já desde barriga né?...É... A mãe é tudo pro filho, o pai é

importante, mais é como diz o ditado: “Mãe é manha, pai é palha”, quer dizer pai voa pra qualquer lugar. [M8-EE2ªS]

A educação também é apontada como uma tarefa complicada para a família lidar. Isso parece provar que a educação se mostra com algumas dificuldades para os pais. Pareceu-nos evidente, também, que as mães acreditam que as atitudes dos pais podem refletir na vida dos filhos. Portanto, cabe aos pais darem exemplo de boa conduta necessária à vida do filho. Os pais que não fazem isso podem influenciar negativamente na educação dos filhos, podendo trazer conseqüências para a vida deles:

O filho pega tudo que se passa dentro de casa, então a educação em casa é coisa muito séria, é muito difícil. Se a gente num der bom exemplo de como agir na vida, vixe! Os filhos acabam sofrendo lá fora. [M6-EE2ªS]

Eu concordo com você [nome da mãe] Mas eu coloco também como reflexo dos pais né? Porque o filho vê a reação dos pais... Porque eu acho que tudo depende do modo como os pais age dentro de casa reage. [M5-EE2ªS]

Autonomia na vida do filho foi um aspecto levantado pela M9-EE2ªS, pois acredita que a educação deva, também, servir para o filho desenvolver a opinião própria. Sua reflexão também revelou a importância da sinceridade dos pais na educação dos filhos. Ainda, esse depoimento nos indicou que a educação deve permitir situações, nas quais os filhos possam aprender a ser livres com responsabilidade:

Eu sou bastante franca e sincera, educo elas pra elas ter autonomia, ter opinião própria, sabe o que é certo o que é errado. Então eu educo pra ela ser independente, eu acho que quanto mais sincera a gente for mais fácil eles chegam na opinião própria, assim sei lá na autonomia né? Assim eles pode ser livre, mas com responsabilidade né? [M9-EE2ªS]

A importância das regras e limites na educação dos filhos foi motivo de reflexão. Observamos que as mães sentem que o comportamento adequado dos filhos está diretamente ligado à presença das regras e limites, que os pais empregaram na educação. Nessa perspectiva, as regras e limites, quando tratados na educação de forma construtiva, trazem um comportamento social positivo para o filho:

Tem que ter regra pra ela, assim regra, limite né? A gente tem que deixar fazer as coisas, mas tem que educar pondo limite também. Ôche filho sem regra, em educação, assim sem limite, lá fora ninguém agüenta ele. [M5-EE2ªS]

Enquanto algumas mães refletiram sobre a importância das regras e dos limites, outras refletiram acerca da falta deles na educação. Notamos, em seus depoimentos que uma educação sem regras e limites, pode induzir a criança a desenvolver comportamentos sociais inadequados. Ainda, a ausência de regras para essas mães pode trazer um conjunto de aspectos negativos na vida do filho, como por exemplo, as irresponsabilidades. Vejam nos depoimentos que selecionamos. Esse pensamento é comprovável nos depoimentos abaixo:

Então, eu acho assim: se os pais num coloca as regras, o filho num aprende a ter responsabilidade, isso é horrível. [M2-EE2ªS]

Bom, gente isso é verdade a falta de limite faz muita falta, assim eu acho que precisa impor se não eles num sabe viver lá fora, e também num aprende a ter responsabilidade. [M9-EE2ªS]

As trocas de experiências no grupo acerca dessa reflexão foram importantes, para auxiliarem as mães na busca de uma educação mais eficiente, ficando evidente o efeito intervenção. Entre as questões discutidas com relação à educação dos filhos, a forma de criá-los emergiu em primeiro lugar no *sexto encontro*. Percebemos que os pais gostariam de saber qual a melhor maneira de criar um filho, mais precisamente também de educá-los. Os depoimentos revelaram que uma das maneiras mais bem utilizada é manter a autoridade e o respeito na educação dos filhos, como vemos na amostra selecionada:

Olha gente eu uso de autoridade, comigo num tem esse negócio de liberdade de conversinha não, acho que o melhor jeito ainda é impondo a autoridade. [M4-EE2ªS]

Ih! Comigo também, eu acho que pra criar filho e educar eu acho que ainda é usando a autoridade. [M5-EE2ªS]

Eu acho que a melhor forma de criar e de educar é usando a autoridade e o respeito. E dou carinho, mas eu dou castigo, eu bato, eu acho que dar educação num é só carinho das vezes tem que bater, por de castigo. [M8-EE2ªS]

Assim como a educação é importante para os pais e para os filhos, a falta dela é uma questão muito delicada. Quando a educação é mal dirigida ou pouco controlada, percebemos que tende a trazer consequência para a vida social do filho. Notamos também que uma educação permissiva tende a gerar filhos inseguros:

Então deixa fazer tudo o que quer, aí quando o filho precisa tomar uma atitude num sabe, porque num teve orientação. [M3-EE2ªS]

Sabe, quando num se controla bem os filhos, deixa à vontade eles se perdem porque num sabe agir direito, ficam inseguro coitados. [M7-EE2ªS]

Gente! Família que não educa, num orienta dá nisso fica tudo perdido na sociedade. [M1-EE2ªS]

Eu concordo, esses filhos perdido que a gente vê por aí é tudo filho que num foi educado direito, tudo nas rédeas soltas. [M4-EE2ªS]

Um dado muito interessante foi revelado no depoimento de uma mãe que devido à sua experiência de vida, concordou com os depoimentos anteriores:

Nossa é verdade eu concordo, minha família é tudo de bandido, também meu pai e minha mãe sempre deixou a gente fazer o que queria hoje eu vejo que virou isso, gente presa, ladrão, drogado, nossa vocês têm razão. [M1-EE2ªS]

Percebemos que as mães, a partir de suas experiências, possuem diferentes conceitos sobre a forma de educar, e cada uma delas possui um componente peculiar. Portanto, não podemos definir a educação, pois notamos que essa parece ser um fenômeno, ou seja, cada família deve buscar na sua singularidade as formas adequadas de educação que, a nosso ver, mesmo que sejam diferentes, apresenta o mesmo objetivo, a boa conduta social e emocional do filho. Constatamos, também, que o relacionamento entre os irmãos está longe de ser entendido pela família e pode ser um dos seus maiores conflitos. Ainda, a forma como os filhos se relacionam é muito parecida. Abaixo, apresentamos uma amostra desses depoimentos:

Olha Valéria lá em casa só falta eles se matarem. Deus me livre né? Mais eles brigam tanto, mais tanto que tem dia que parece que vou ficar louca. [M1-EE2ªS]

Gente mais isso é tão comum, eu vejo isso todo dia, é briga em cima de briga um ataca o outro, só que é assim fica de mau e fica de bem, fica de mau e fica de bem. [M8-EE2ªS]

Vemos por meio do relato anterior, que a dificuldade de convivência entre os irmãos existe desde muito tempo. Notamos nas reflexões do *sétimo encontro* a confirmação da idéia de que os irmãos parecem viver uma relação ambivalente, ou seja, ora se amam, ora se odeiam. Parece que o universo da vida cotidiana deles se apresenta, às vezes, como simples desdobramento de uma vida harmoniosa e, em outras, permeada de acontecimentos dramáticos, tais como: rivalidades; intrigas, agressões e crises de ciúmes. Também observamos que os pais acreditam que o sentimento de raiva e de ódio entre os irmãos é revelados com autenticidade.

Sei lá num segundo passam de grandes amigos pra os pior inimigos. [M6-EE2ªS]

Eu acho que é normal a relação entre eles é assim tem hora que se amam tem hora que se odeiam um não pode ver o outro na frente. [M9-EE2ªS]

Enquanto eles estão brigando eles estão brigando mesmo e eles falam até as palavras “Eu te odeio” [tom prolongado] Eu te odeio. [M6-EE2ªS]

A criança quando ela tá na verdade discutindo, quando ela tá brigando ela tá tendo raiva do outro né? Ela num tá tendo ódio do outro né? Acho que então ela num sabe expressar isso, é por isso que ela fala que tá com ódio. [M3-EE2ªS]

Observamos que grande parte dos filhos percebe certa diferença no modo de os pais desenvolverem a educação. De acordo com as reflexões da maioria das mães no *sétimo encontro*, esse aspecto parece se confirmar, tanto no que diz respeito à educação que receberam de seus pais quanto à que dão aos seus filhos:

Gente, a gente num percebe mais a gente tem diferença na hora de falar com os filhos, assim na hora de lidar com eles, tem diferença sim, agora aqui que eu estou percebendo isso, eu nunca tinha pensado nisso, mais a gente faz diferença sim no modo de lidar. [M9-EE2ªS]

Então é aquilo né gente, a gente ama igual, mais a gente trata diferente né? Porque minha mãe eu tenho certeza que amava a gente igual, mais o jeito de tratar era diferente, completamente diferente. Sei lá né? Sentimentos são iguais, mais tratamento não, eu sei o que é isso. [M10-EE2ªS]

Também observamos que a questão de gênero faz diferença no modo de educar os filhos. Parece que, em alguns casos, a mãe se relaciona melhor com o filho, e o pai com a filha:

Ah! [tom prolongado] Mais minha filha o menino homem é mais grudado com mãe mesmo, eu vejo lá em casa também é assim. Mais na prática mesmo o Rafael é bem mais grudado comigo do que ela, ele tem um vínculo muito mais forte comigo, é um rabicho comigo, onde eu estou ele tá atrás num larga de mim. [M8-EE2ªS]

Na opinião quase unânime das mães, educar é uma das tarefas mais difíceis e parece ser um dos grandes problemas que a família enfrenta. Observamos, também, que um dos problemas reside no fato de os pais não saberem lidar com as diferenças individuais dos filhos. Como educar os filhos realmente parece ser uma incógnita, observamos que algumas mães, em determinados casos, utilizam o “bater” como uma maneira de desenvolver a educação. Selecionamos alguns dos depoimentos para ilustrar essa reflexão:

Gente hoje está muito difícil educar, eu tenho muita dificuldade na educação da minha filha. Nossa a dificuldade na educação é grande, porque cada um é de um jeito. É verdade... Sei lá é que a gente nunca acerta direito a educação né? Cada filho é de um jeito [M7-EE2ªS]

Eu tenho muita dificuldade pra educar meus filhos. Nossa a rotina da minha casa é grito. A minha rotina é difícil é só grito, pra educar em casa e só no grito, e é como vocês falaram cada um tem um jeito, e aí a gente nunca acerta direito. [M10-EE2ªS]

É. Eu sou das antigas. É complicado educar sem bater né? Tem coisa que num dá pra passar sem bater, num tem jeito. Eles deixa a gente tão nervosa são muito desobediente e quando a gente vê a gente já tá batendo, é fogo, né? [M1-EE2ªS]

Ah! Sei lá falar... Falar... Falar... Tem hora que tem que bater sim. Só falar, acho que num tá virando ultimamente nada, viu? Acho que tem que ser que nem antigamente, uns tapa num faz mal a ninguém não. [M8-EE2ªS]

Um dado interessante surge no depoimento da M8-EE2ªS, que expressa a importância do grupo para refletir sobre a educação dos filhos. Parece que a troca de experiências permitida no grupo pode auxiliar no modo de educar os filhos:

Sei lá eu acho assim, não que a gente não sabe educar, mais quando a gente vai conversando, a gente vai vendo quanta coisa a gente pode mudar, nossa o grupo tá me abrindo os olhos pra isso, como eu posso mudar né? [M8-EE2ªS]

Notamos que a educação dos filhos encontra-se arraigada na educação dos pais. Os aspectos básicos da educação que os pais transmitem aos filhos parecem ser oriundos da educação que os pais receberam. Isso indica que a educação pode ser

repassada de geração para geração, muito embora os pais modifiquem algumas maneiras, a base é fundamentada na educação que trazem dos seus pais:

Porque você vê, os avôs corrigiam os nossos pais, batiam. Os pais fizeram as mesmas coisas com a gente assim é a punição o bater, mais a gente inconsciente a gente num faz isso com os filhos? Eu acho que faz, a gente acaba educando da mesma forma. [M3-EE2ªS]

Lógico que faz isso passa de geração pra geração. Agora o que não se aceita mais é dar aquelas surra que nem era antigamente.. Mais um puxão de orelha uns tapinha isso num mata ninguém. [M9-EE2ªS]

Pudemos perceber uma série de situações que formam o cotidiano da família, e atravessam as relações entre seus membros, especialmente as relações entre pais e filhos e entre irmãos. Na categoria seguinte, pudemos perceber que as situações refletidas atravessam as relações escolares, iniciando, portanto, uma composição de idéias de como a família pode influenciar na vida escolar dos filhos.

Concluímos até aqui que o grupo tem refletido problemas importantes relacionados à família, notamos, ainda, que os relatos descreveram percepções de caráter semelhante nas famílias. Embora a constituição familiar tenha sido diferente para cada participante, o contexto familiar parece apresentar experiências semelhantes no modo de conviver.

4) A história de vida pessoal da mãe: o recomeço e o amor próprio

No *segundo encontro*, os relatos evidenciaram uma necessidade de as mães buscarem um equilíbrio interno, e a resolução, pelo menos em parte, dos problemas e lutas pessoais, a partir de um recomeço na vida pessoal. As reflexões apresentaram uma questão bastante interessante, por exemplo, surpreendeu-nos o fato de as mães perceberem que o recomeço é o primeiro passo, para uma nova construção pessoal.

Notamos, por meio dos relatos, que as mães tiveram condições de se verem interiormente e, ao mesmo tempo projetarem uma vida pessoal diferente. Quais os motivos que permitiram às mães trazerem a sua pessoa para reflexão no grupo? Um dos motivos pode ser a avaliação social, ou seja, parece que a figura da mãe está constantemente sendo avaliada, tanto pela família como pela sociedade.

Observamos que o grupo pôde proporcionar uma reflexão para que as mães se livrassem das culpas, da baixa auto-estima e da desvalorização, na tentativa de construir uma nova pessoa. Contudo, como iniciar essa construção? A resposta foi dada espontaneamente pelas próprias mães: “por meio do recomeço”. Essa reflexão se fez muito importante, pudemos verificar nos depoimentos, que o diálogo e o afeto da mãe com o marido e com os filhos, foram utilizados, como metas, para recomeçar. A seguir, apresentamos uma amostra dos relatos:

A mulher é sempre culpada de tudo. Você é culpada porque fulano fez isso. E você é culpada porque sicrano fez aquilo.. Então sei lá resolvi conversar mais com meu marido e com a menina, e sei lá tentar ver que não é o que eles pensam, eu preciso recomeçar a minha vida, continuar assim num dá mais. [M7-EE2ªS]

Sabe eu me sinto totalmente sem valor, sabe uma mulher sem valor, então eu procurei conversar com o meu marido dá carinho e receber também né? Porque pra ele eu era só passar, lavar, cozinhar, cuidar dos filhos ajudar nas tarefas. Por isso que toda culpa de qualquer coisa era em cima de mim, olha foi um recomeço mesmo [... risos...]. [M8-EE2ªS]

O recomeço também pode revelar a necessidade de uma nova construção da pessoa da mãe, haja vista que essa construção, pode decorrer do tipo de imagem que o contexto familiar e social têm da mulher. Interessante que três mães fizeram do lazer a suas metas de recomeço:

Ah! Olha, eu também recomecei viu gente! Eu aproveitei também muito, aproveitei mais pra mim essa semana, fui passear, porque não agüentava mais ficar socada dentro de casa, né? [M3-EE2ªS]

Bom eu comecei diferente. No domingo ele me levou pra Ribeirão, nós fomos passear lá na casa dos meus parentes. Nada como um lazer pra gente recomeçar nossa vida, né? [M4-EE2ªS]

Sempre é tempo de recomeçar. Eu passei um pouco, desde quando meu filho morreu eu não tinha tirado um dia assim pra mim, recomecei mesmo. E recomecei passeando. [M5-EE2ªS]

Ainda pudemos verificar outro tipo de recomeço no cuidado pessoal e emocional, parece que a auto-imagem sadia auxilia na auto-estima, e esta constituiu uma das formas de recomeçar para as mães. Verificamos, nos relatos das mães, que a partir do momento que melhoraram sua aparência, e seu estado emocional, sentiram-

se mais queridas, desejadas, aceitas e capazes, fazendo diminuir o sentimento de inferioridade:

Eu cato papelão e reciclado, então comprei uma luva de couro, éh! Foi um bom recomeço não foi? Resolvi cuidar de mim. [...] então resolvi me presentear [...]. Acho que fiz uma coisa muito importante pra mim comprando ela. Agora as pessoas passa por mim e me olham diferente, eu toda arrumadinha com luva catando papelão, nossa tira aquele aspecto de gente suja. Também não se deixei ficar triste. To me sentindo bem melhor, feliz, limpinha e querida, foi jóia. [M1-EE2ªS]

Vixe. Eu me cuidei até, pensei quero ver minha vida diferente quero recomeçar mesmo. Cortei o cabelo, fiz unha, lixei o pé... O moço da quitanda falou: ___ Nossa o que aconteceu? Uai nada. Gente sai de lá feliz da vida, quanto tempo que ninguém me botava o “zóio” em mim. [M2-EE2ªS]

Recomeçar parece estar ligado também à mudança no comportamento. O comportamento da mãe pode ser influenciado pela forma de atuar com os membros da família. Assim, se o relacionamento familiar não está satisfatório, algo deve ser feito para melhorar. A passividade e a submissão parecem contribuir para a baixa auto-estima, e conseqüentemente causar falta de motivação. No depoimento da M10-EE2ªS, observamos que a auto-imagem dela está influenciada pela percepção que o esposo tem dela, decorrente disso assume fortemente um caráter de desalento e desestímulo. Verificamos que o desejo de recomeçar dessa mãe foi modificar o modo de agir no contexto familiar, principalmente em relação ao esposo:

Ando me sentindo um lixo humano sem vontade de nada. Só que dessa vez fiz de conta que ele não existia, não arrumei a janta, não conversei, eu tava assistindo televisão, assistindo eu fiquei. Olha não foi fácil ver ele de fogo, mas eu precisava me sentir gente, porque ele sempre me faz sentir lixo. Meu recomeço foi esse: ___ Num me importar mais com a bebedeira do meu marido, viver a minha vida, mudar meu jeito de lidar com ele. [M10-EE2ªS]

Observamos diferentes idéias sobre o desejo das mães em recomeçar a vida. Pareceu-nos que as idéias de recomeço foram bastante consistentes, pois verificamos que houve sucesso na obtenção das diferentes metas. Para as mães, o recomeço foi aquilo que elas pensaram para elevar a auto-estima e projetarem-se no contexto familiar de forma mais gratificante, conquistando um estado emocional mais fortalecido.

Também notamos que foi muito pertinente a reflexão das mães acerca do recomeçar, pois puderam refletir sobre os dramas que estavam vivendo no contexto familiar, já que a diversidade de papéis pode levar a uma desarmonia interior, fazendo a vida perder o sentido. É relevante, pois, concluir que as obrigações, interesses e possibilidades que o contexto familiar impõem à estas mulheres, parece resultar em contínuos conflitos, diminuindo na maioria das vezes, a auto-estima e auto-imagem e também podendo estagnar as suas aspirações existenciais, comprometendo o amor próprio.

Vejamos que interessante: primeiramente, as mães buscaram no recomeço o primeiro passo para o encontro interior, na tentativa de construir uma nova pessoa; em seguida, buscaram o amor próprio. Isso nos fez pensar que fizeram uma trajetória bastante lógica na reflexão, pois as forças internas necessitam do auto-afeto, o qual traz força para a auto-estima auxiliando na construção da pessoa de forma positiva.

Portanto, observamos a preocupação da mãe ainda com a pessoa dela, ao revelar importantes relatos sobre o amor próprio em sua história de vida pessoal. O amor próprio, para as mães, está intimamente relacionado à auto-estima delas. O modo como as mães vivem no contexto familiar parece exercer uma pressão forçando-as reprimirem-se, diminuindo a própria auto-estima. Notamos, por fim, que as mães trouxeram a reflexão sobre o amor próprio na tentativa de resgatar a auto-estima. Selecionamos os depoimentos de duas mães:

Olha, eu acho que eu tenho que gostar mais de mim, sei lá a vida que eu tenho em casa me deixa muito pra baixo, preciso ter amor próprio porque lá em casa ninguém me dá valor. [M1-EE2ªS]

É o amor próprio tem que ter né? Se a gente esperar do outro, vixe! Eu também você pensa [... silêncio...] lá em casa ninguém me valoriza não, então, às vezes, falta isso pra mim né? Amor próprio. [M2-EE2ªS]

Ao entender a auto-estima como processo inerente à personalidade e ancorado pelo amor próprio, parece que devemos concebê-lo não somente como relações fortemente determinadas pelo contexto social, nesse caso, o contexto familiar, mas também pela realização pessoal. Isso nos permitiu pensar que, no desejo de algumas mães resgatarem a auto-estima, parece existir a lógica que orienta o amor próprio:

A gente tem que gostar da gente, primeiro a gente tem que se gostar, por quê? Porque antes de filho e de marido, existe a gente primeiro pra depois você ter, marido e filho, né? [M4-EE2ªS]

Ah! Eu sempre pensei assim, primeiro a gente tem que se amar, depois amar o outro, por isso que é difícil as coisas lá de casa me derrubar. [M5-EE2ªS]

A consideração que o casamento, e mais precisamente o esposo, exerce uma força vital na personalidade da mulher, parece influenciar na ausência do amor próprio. Isso nos levou a pensar que o amor próprio da mãe pode, em algumas vezes, ser substituído pelo amor do esposo, porém, podem ocorrer decepções, pois nem sempre o esposo nutre a necessidade de amor da mulher. Decorrente disso, observamos, na reflexão de uma mãe, a importância do amor próprio somente depois da separação. O que as mães anteriores já refletiam sobre o exercício do amor próprio, notamos que a M6-EE2ªS precisou passar por uma decepção para se amar.

Eu vivi oito anos com ele assim, eu achava que tinha que ser assim, eu gostava dele, ele casou comigo então tava bom. Vivi oito anos gostando mais dele do que de mim, aí depois nós nos separamos, agora eu... Eu disse: __eu gosto de mim, pra depois eu gostar dele, não ligo mais pra ele, eu tô que nem amiga dele. Hoje aprendi depois da decepção né? [M6-EE2ªS]

Uma das coisas mais importantes na juventude da mãe é perceber que tem alguém que ela supostamente julga que a ama, não tem toda certeza desse amor, mas é formidável saber que tem alguém. Conseqüentemente, a partir do momento que sente o amor, pode desenvolver um afeto demasiado pelo homem como forma de retribuição, esquecendo-se do amor próprio. Porém, observamos que a maturidade pode modificar essa situação, a mulher, depois de casada, pode perceber que deve se amar, se não mais, ao menos na mesma quantidade que ama o marido, para evitar a decepção e a baixa auto-estima. Selecionamos um depoimento para ilustrar:

Meu Deus... [silêncio...] quando eu namorava eu era bem menina, nossa ele era tudo pra mim [...] namorar era muito importante, então eu não ligava pra mim só pra ele. Eu juro, eu gostava muito mais dele do que de mim. Ah! Mas depois mudou tanto, mas tanto, depois que casei aí que fui me dar conta que não podia ser assim eu tinha primeiro que me amar. [M8-EE2ªS]

O amor próprio foi um assunto muito significativo para as mães, pois se revelou como um aspecto favorável à estruturação e elevação da auto-estima. As

idéias reveladas nessa reflexão foram básicas para a mãe estruturar uma nova concepção de mulher. Essa concepção ainda foi propícia, pois trouxe à tona uma análise do que a mulher representa para a família e para si mesma. Existiram várias reflexões importantes, que revelaram os sentimentos pessoais da mãe, a partir do seu ponto de vista, tentando provar a si mesma que podem superar a desvalorização pessoal.

É importante salientar que a reflexão com relação ao amor próprio emergiu no contexto grupal de forma espontânea e imediatamente após “*a percepção de recomeço na vida pessoal*”. Portanto, as mães desenvolveram certa lógica sobre a reflexão da própria pessoa, pois, em primeiro lugar, revelaram o recomeço como desejo de mudança em suas vidas; em segundo, o amor próprio como desejo de restabelecer os sentimentos com relação à sua pessoa.

5) A vida conjugal dos pais

No quinto encontro o tema *família* trouxe reflexões direcionadas principalmente ao cotidiano familiar. O contexto familiar envolve uma rede de relações complexas entre os seus membros, e, num sentido mais comum, a relação conjugal ocupa um espaço importante, já que por meio dela o casal situa-se e desenvolve sua vida. Desse modo, a existência dessa relação é que dá sentido ao casal, que por sua vez dá sentido à família.

Observamos que as mudanças no modo de conceber o casamento levam muitos casais a sentirem-se incapazes de construir uma vida conjugal mais equilibrada e sólida. No momento em que se clama pelos direitos humanos e o seu respeito, nada mais oportuno que discutir e refletir a vida conjugal. No nosso entender, tanto o esposo como a esposa parecem ser vítimas de um processo de destruição de valores, instalados no casamento pela sociedade capitalista. Isso quer dizer que muitos casais estão se distanciando na vida conjugal por problemas sociais, financeiros e excesso de trabalho:

Bom eu sou mulher de bandido, já fui bandida, então agora eu se mato de catar latinha e papelão, porque ele saiu da cadeia e num trabalha, a gente num tem dinheiro pra sustentar nossos filhos, olha gente, num tem jeito eu tenho que trabalhar

muito, e aí num vivo mais com amor, meu casamento vive na beira do abismo. [M1-EE2ªS]

Ôxe vida conjugal? Acho que eu num tenho mais, nós só trabalha, e ainda, o pior que a gente continua sem dinheiro. [M7-EE2ªS]

Notamos que, de um lado, estas mulheres, no papel de esposa e mãe, se liberaram, da opressão e do medo, mas, por outro, parece que a vida do homem não mudou na mesma proporção. Constatamos nas reflexões das mães que o homem atual, e o de décadas atrás parecem conceber o casamento da mesma forma, assumindo o papel provedor, trabalhando e mantendo a família. A seguir, apresentamos alguns relatos para ilustrar essa análise:

Eu queria um casamento que nem de antigamente. Deus me livre, quem casou foi eu, meu marido não casou só mudou de casa, continua tendo tudo que tinha na casa dele, agora eu não, eu trabalho fora e dentro de casa, aí a gente vive brigando. [M3-EE2ªS]

Eu se mato de trabalhar fora e ainda chego em casa tenho tudo pra fazer. Minha vida de casada é muito ruim, se eu soubesse que era isso ah nunca teria me casado. Nossa, no tempo antigo era diferente a mulher só trabalhava em casa, né? [M7-EE2ªS]

A influência do machismo pode ser uma das causas de desequilíbrio na vida conjugal, pois as atitudes do marido machista podem tornar mais opressiva a situação da esposa, parece que a mulher acaba se tornando um objeto a ser utilizado sem respeito e sem consideração. Oito mães refletiram sobre esse aspecto, porém selecionamos o depoimento da M10-EE2ªS para demonstrar essa reflexão:

Hum! Vida de casa! Imagina! Meu marido é muito machão, só ele sabe, só ele manda, num tenho direito a nada, sou uma boneca na mão dele, tenho que fazer tudo do jeito dele. [M10-EE2ªS]

Embora na fala anterior tenha ficado clara a presença do homem machista, é interessante ressaltar que, com toda a mudança ocorrida nos papéis da mulher no casamento, o machismo não impera na maioria das uniões. Observamos no relato da M5-EE2ªS que parece ser ela quem comanda a sua vida conjugal:

Quem manda em casa sou eu, ele trabalha fora, ele vem na quarta e na quinta só, ah! Comigo num tem essa de marido machão não, lá quem bota as rédeas sou eu. [M5-EE2ªS]

A vida conjugal, em alguns casos, pode fazer o amor desaparecer ou transformá-lo em amizade. O amor parece ser um sentimento único, porém com muitas faces e expressões. Cabe salientar que é difícil manter o equilíbrio da vida conjugal, pois o cotidiano do casamento, em alguns casos, pode não oferecer condições para se manter o afeto entre os casais. Observamos esse aspecto em nove mães, porém selecionamos três relatos para ilustrar essa reflexão:

Ah! Queria arrumar um marido assim que vinha só de fim de semana, acho que o amor durava mais. [M4-EE2ªS]

Eu tô “injuada” do meu, bem que podia também morar fora e vim só de vez em quando, acho que dava mais saudade, porque, às vezes, acho que num amo mais ele. [M8-EE2ªS]

Mas o maior problema do casamento é manter o amor, nossa gente como é difícil, a gente ama mais quando ainda namora, do que quando está casada, parece que o casamento acaba com o amor, o amor existe mesmo quando não tem compromisso eu acredito nisso. [M11-EE2ªS]

O diálogo entre o casal pode ser uma condição para manter o equilíbrio e a qualidade da vida conjugal. Mas, observamos nos relatos das mães que manter o diálogo não é uma tarefa simples, muitas vezes é preciso se desprender do orgulho, e viver alguns momentos de doação:

Olha, a gente briga muito, mas a gente também conversa muito, pois brigando e conversando a gente vai se entendendo, e assim meu casamento já dura bons anos. Às vezes, falar o que a gente pensa num é fácil, mais faz bem, porque parece que equilibra a coisa. [M5-EE2ªS]

Então, a gente também tá sempre conversando, só que eu num deixo ele mandar em mim, a gente conversa, expõe tudo, as vezes a gente briga, mas no fim a gente se entende, a gente é mais conversa mesmo, aí a gente tem vivido bem, mas precisa de conversa se não o bicho pega. [M9-EE2ªS]

As manifestações de desagrado e desafeto originadas na vida conjugal podem levar ao desequilíbrio máximo, chegando à separação. Porém, observamos no depoimento da M6-EE2ªS que nem sempre a separação é capaz de acabar com o

amor de um dos cônjuges, e isso pode dar condições de ele lutar pela união novamente:

Então eu amo ele mesmo e vou mesmo lá na casa dele. E eu ainda amo ele. Ah! Eu acho que nunca deixei de amar, né? Eu deixo ele falar o que ele quer, né? Ele pode falar o que ele quer Ele falou: __ Sabe por que você vem aqui? Eu não vou voltar com você. Falei: __ Não? [... silêncio...] Aí ele falou: __ Sabe por que você vem aqui? Só por causa que você ainda me ama. Aí eu... Eu... Fiquei assim... “queta” porque é verdade mesmo eu ainda amo ele. [M6-EE2ªS]

Esse relato revela autenticidade nos sentimentos dessa mãe e, ao mesmo tempo coragem em assumir para o grupo o que pensa em relação ao ex-marido, haja vista que nesse momento foi possível observar algumas palavras de reprovação de algumas participantes do grupo ao comportamento da M6-EE2ªS. Isso nos pareceu muito interessante, mesmo o grupo não aprovando o fato dessa mãe ainda gostar do ex-marido e tentar uma reconciliação, ela não se abalou com as críticas:

Olha gente, eu falo a verdade pra que vou mentir, aqui num é pra falar a verdade, eu amo muito ele ainda, o que eu posso fazer, eu sei que pode num ta certo, mais eu num consigo matar esse amor ué. [M6-EE2ªS]

Em seguida ao comportamento sincero dessa mãe, o grupo parece sorrir e concordar com seu depoimento. Verificamos que a separação pode destruir a vida conjugal, mas o sentimento de um dos cônjuges pode durar por algum tempo. O fim da vida conjugal parece que leva os cônjuges ao desamparo, crise e medo, e decorrente disso, um deles pode tentar a reconciliação por não suportar os danos emocionais e sociais que o rompimento causa. Nos depoimentos de cinco mães, pudemos observar o apoio à M6-EE2ªS ao seu desejo de restabelecer sua vida conjugal e livrar-se do desamparo. Selecionamos dois depoimentos para ilustrar esse aspecto:

Gente num é fácil viver em crise, mas também num é fácil viver sozinha, quem nunca casou num sente isso, mas quem já teve uma vida junto, no começo da separação sofre muito. “Inda” mais quando a pessoa ainda ama o outro. [M8-EE2ªS]

Pensando bem, acho que ela deve tentar sim, mas num deve se fazer sofrer né? Mais se ela ainda gosta dele, quem é nós pra julgar né? Sei lá acho que viver sozinha sem quem a gente ama é muito difícil mesmo. [M9-EE2ªS]

As idéias das mães a respeito da vida conjugal levaram a reflexões que tiveram importância para conhecermos, mais de perto, a vida conjugal a partir do cotidiano delas. A procura de uma nova vida pode estar determinada, sem dúvida alguma, por padrões comportamentais da sociedade. Isso nos fez pensar que essas mães estão em busca de uma satisfação maior na vida conjugal, e que se enquadre na família da sociedade atual.

Por último, o caráter reflexivo da vida conjugal tornou-se também uma possibilidade real, para se compreender a trajetória dos sentimentos entre o casal. Verificamos por meio das reflexões que existem certas atitudes frente aos sentimentos, que são singulares a cada pessoa, e o julgamento social parece igualar algo inigualável, ou seja, o amor é sempre o mesmo, mas a forma de manifestar é distinta para cada pessoa.

Ainda, é importante salientar que no *segundo encontro*, observamos como objetivo primordial para as mães, refletir a vida pessoal, conjugal e os aspectos existenciais das próprias vidas. Para isso, as mães recorreram às idéias sobre recomeçar uma nova vida, a importância do amor próprio e a vida conjugal delas. Notamos que a reflexão desse encontro teve uma trajetória espontânea e, ao mesmo tempo, lógica, pois partiram do pessoal para o social. Dessa forma, refletiram sobre aspectos inerentes à personalidade e aos papéis assumidos por elas na sociedade e, por último, refletiram sobre aspectos característicos ao relacionamento social, nesse caso, a vida conjugal.

As reflexões apresentaram idéias fundamentais da pessoa “mulher”, “mãe” e “esposa”. Todavia o valor pessoal foi a peça-chave nas reflexões desse encontro, pois as mães trataram de uma realidade dotada de singularidade e contextualizada a partir de suas vivências e experiências. Cremos que a vivência no grupo reflexivo tem um valor pessoal bastante importante. Entendemos, também que a reflexão tem um valor grupal, pois observamos que foi possível as mães estabelecerem uma rede dinâmica de assuntos advindos de suas vivências, e das interações entre suas experiências.

Percebemos que, embora no *segundo encontro* as mães tivessem discutido o aspecto pessoal, há de se presumir que isso pode ter ocorrido devido ao fato de se sentirem atingidas por situações complexas dentro do contexto familiar. Será que isso realmente tem acontecido no contexto da família? Por que levantamos essa

questão? Porque no terceiro encontro, as mães iniciam refletindo sobre a família, e suas múltiplas faces, como, por exemplo, o casamento, o divórcio. Isso ainda nos leva a pensar que, primeiramente as mães se fortaleceram interiormente no segundo encontro, para depois tratarem mais profundamente de assuntos relacionados à família.

6) O significado de casamento e divórcio na perspectiva das mães

A análise sobre a família no *terceiro encontro* resultou numa gama de aspectos que se relacionam tanto com o casamento e divórcio, quanto à educação dos filhos e aos papéis de mãe e esposa. É certo que o casamento ou a união estável é que gera a família, composta por esposo, esposa e filhos. Após ser criada, a família direciona e define não só uma série de papéis de papéis relacionados aos pais, filhos e irmãos, como também as relações de parentescos e agrega ainda as relações dos não-parentes. Todavia, devemos pensar que o casamento, ou a união é a instituição, e a família o grupo social que mantém, manipula, instala, e realiza ações com o objetivo de manter a instituição. Verificamos que o casamento foi uma opção para aquelas mães que não tiveram outra possibilidade de realização na sua juventude. Observamos que essas ações enfim, dão o significado de casamento e podem gerar uma série de conflitos e expectativas em seus membros:

O casamento pra mim foi uma ilusão, é muito diferente do que eu imaginava, nossa a gente tem que fazer de tudo pra ter uma paz, porque se não, a gente não convive. [M2-EE2ªS]

Casamento você tem que ter felicidade sim e principalmente autonomia, casamento num é sinônimo de escravidão, [M5-EE2ªS]
É gente casamento é um problema, sei lá a gente arruma problema casando né? [M7-EE2ªS]

Sei lá, a gente num arruma problema casando, é que casamento eu acho sempre é um problema. [M8-EE2ªS].

Então eu não tive oportunidade de estudar quando eu era novinha, aí eu acabei casando era o único jeito de eu me sentir feliz. [M3-EE2ªS]

Eu também se eu tivesse pensado melhor, ter assim estudado eu não tinha me casado, mas eu tinha outro jeito aí me casei né? [M9-EE2ªS]

Os aspectos negativos dentro do casamento podem gerar a falência dessa instituição, fazendo surgir um dos problemas mais complexos para a família resolver; o *divórcio*. Observamos pelas reflexões que ele é resultado de uma união permeada de conflitos, desarmonia e, muitas vezes, pela infidelidade. Também notamos a preocupação das mães com relação ao comportamento e os sentimentos do filho acerca da separação dos pais:

Eu tinha que me separar, porque também não dava pra suportar ele me traindo daquele jeito, eu num agüentava mais brigar com ele, e ele me traiu a vida toda. [M9-EE2ªS]

É triste, [... silêncio...] essa coisa de família destruída num é brincadeira é muito triste e revoltante pros filhos. [M6-EE2ªS]

Porque os filhos às vezes num aceita a separação, fica tudo revoltado, num é só a mulher, a mãe ser independente e se separar, os filhos num gostam ou num aceitam a separação. [M9-EE2ªS]

Notamos que, muitas vezes as mães submetem-se a situações de humilhação e a sentimento de vergonha ao conservarem um casamento, pela dificuldade de se manterem financeiramente fora dele. Constatamos nas reflexões que o casamento parece que se reduz a possibilidade de sobrevivência, ou seja, mesmo que as mães não estejam mais envolvidas pelo amor, e pela cumplicidade, não se sentem motivadas à separação, pois acreditam que sofreriam muito mais sem a estabilidade financeira. Isso é mostrado nos relatos que selecionamos:

No caso assim, a maioria das mães dependentes num tomam atitude de largar o marido sofre, mas num larga porque vai viver do quê?[M5-EE2ªS]

Mas tem esposa dependente, né? E esposa que depende do marido é horrível, porque ela acaba se esquecendo, não pensa nela, só pensa no bem-estar dos filhos, porque se essa mulher se separar quem vai sofrer são os filhos, então num é fácil. A esposa dependente do marido num tem muita escolha, vive humilhada por causa do dinheiro do marido. [M9-EE2ªS]

Observamos, nos depoimentos, que algumas mulheres enfrentam o divórcio, porém as mães relataram que, após a separação, a dificuldade financeira é um dos problemas difíceis de ser enfrentado. Ainda a mãe M9-EE2ªS introduz uma reflexão relacionada à dependência financeira, e a situação do pai no contexto da separação.

Ainda observamos que as mães parecem sofrer mais com o divórcio. O medo de enfrentar a vida sozinhas parece impedir que as mães se separem:

É muito difícil eu fiz isso, mas só eu sei o que estou passando ser mulher divorciada, e como a maioria fica mendigando uma pensão que num dá prá nada, olha num é fácil. [M6-EE2ªS]

É verdade ser divorciada nesse país é muito complicado, porque os marido num tão nem aí, vão embora, larga tudo na mão da mulher e a coitada sem dinheiro, passa o maior sufoco e é que nem a [Nome da mãe] falou, tem que ficar mendigando pensão. [M9-EE2ªS]

Mulher divorciada leva uma vida mais tranqüila quando tem emprego bom é estudada, e num depende do marido, mas mulher dependente do marido e depois se divorcia, nossa tá perdida coitada, eu imagino o que você tá passando. [M2-EE2ªS]

Então é onde a mulher dependente agüenta por medo de enfrentar a vida né? [M9-EE2ªS]

Acreditamos que o mais importante a ser ressaltado nessa análise sobre divórcio, é o aspecto do sofrimento acerca da dependência financeira da mãe, que impede a separação. Foi analisando, portanto, o significado do divórcio que pudemos identificar as marcas desse sofrimento. Se para algumas mães, o divórcio pode trazer sofrimento para os filhos, já para outras ele traz dificuldade de sobrevivência. Em suma, parece que as mães suportam mais ao sofrimento no casamento devido à condição financeira que poderão enfrentar após a separação.

Terminada a discussão sobre o divórcio e suas conseqüências para a mãe e os filhos, as participantes iniciaram uma reflexão com relação aos seus papéis dentro do grupo familiar. Os resíduos da educação tradicional guardam para a mulher o conceito de ser boa esposa e boa mãe, isso parece indicar que a cultura ainda preserva esses papéis como verdadeiros e naturais da mulher e, conseqüentemente, os mais válidos para sua realização básica. No entanto, verificamos que esses papéis começam a ser discutidos de forma diferente, o grupo traz à baila essa reflexão, tentando redefini-los para a família atual.

7) A mulher no papel de mãe e de esposa

A família parece confiar diferentes papéis para a mulher. Ainda, o contexto familiar apresenta uma organização desses papéis estipulando regras e funções

definidas culturalmente. A identificação da mulher como ser inferior decorre provavelmente do espírito de proteção e servidão dominante na cultura tradicional e consagrado no mito do eterno feminino. Nos fragmentos dos depoimentos das participantes, alguns fatos relatados expressaram ainda a existência de valores da cultura tradicional, respeitados pelas mulheres. A reflexão se iniciou com depoimento da M5-EE2ªS que relatou a diferença entre papel de mãe e de esposa na vida do filho:

Sabe o que eu acho? Tem mulher que ainda vive só pros filhos e pra casa, no tempo da minha vó e da minha mãe era assim, a mulher nunca tinha vez. Ela tinha que cuidar de todo mundo, pra ser mulher tinha que ser assim, se num fosse ela perdia aquela ar de feminina de mulher mesmo né? Eu acho que a mulher tinha que mudar isso. [M5-EE2ªS]

Outro depoimento bastante significativo sobre a mulher no papel de mãe foi relatado pela M6-EE2ªS, pois o depoimento dela trouxe o significado de mãe tradicional e de mãe moderna, e a dificuldade que enfrenta para mudar seu comportamento tradicional. Já, no da M10-EE2ªS, notamos que o papel de mãe e de esposa encontra definição nos preceitos religiosos:

Ah! Eu sou mãe antiga. Eu deixo de comprar pra mim. Mãe antiga que fazia isso né? Se esquecia dela pra alegrar o filho, agora hoje em dia tem muita mãe moderna que pensa nela também, assim mãe moderna que trabalha, mas o dinheiro é dividido com as coisa dela também, mais eu num consigo ser assim [M6-EE2ªS].

Ah! Num sei por que acima da minha vida é a igreja e eu sou feliz, felicidade é ter Deus no coração, e eu faço que nem Deus manda, cuido da minha família do jeitinho que manda na religião. Eu conheço muito a Bíblia, Porque na Bíblia diz que nós não podemos dizer que não somos feliz então assim acima de tudo eu sou feliz cuidando da minha família. [M10-EE2ªS]

Contrapondo o depoimento da M10-EE2ªS, a participante M11-EE2ªS contraria esse conceito, expondo que a mulher deve desempenhar seus papéis, porém não se esquecer de si mesma. Isso indicou que o amor próprio deve prevalecer nos papéis desempenhados pela mulher:

Ah não! Eu num concordo a mulher precisa olhar pra ela também, gostar dela também. Ela pode ser mãe, esposa, mas num pode esquecer dela não. Ôxe eu num sirvo pra viver uma vida assim não, se esquecendo de mim. [M11-EE2ªS]

Os significados do papel de mãe e de esposa, no entanto, resultaram na compreensão dos papéis desempenhados pela mulher no grupo familiar, relacionados à cultura das mães desse grupo. Observamos que mães construíram suas reflexões acerca do papel de mãe e de esposa, condicionadas pelas estruturas sociais, porém não dominadas por elas, pois se assim fosse, as reflexões seriam idênticas.

As reflexões parece abrangerem todo o contexto familiar. Notamos, por exemplo, que o cotidiano tem várias maneiras de ocupar o espaço de vida das pessoas dentro da família, traz situações agradáveis ou desagradáveis que, muitas vezes, podem estar relacionadas a problemas de saúde ou de morte na família:

8) A importância da rotina familiar do filho para a vida escolar

A família é um grupo que pode oferecer diferentes valores, tanto relacionados à vida social e afetiva como também intelectual. Essa reflexão permitiu um importante passo para o grupo, pois pareceu favorecer o início da construção de uma forma de se relacionar com o filho, a qual pode auxiliar na vida escolar deste. Observamos, em três depoimentos, a importância da rotina familiar para melhoria da rotina escolar. Selecionamos uma amostra para confirmar o que relatamos acima:

A rotina de casa pode auxiliar na escola né? Eu estava pensando aqui, e acho mesmo que a rotina de casa pode sim ajudar na rotina da escola, porque a criança sabe assim o que tem que fazer em casa e o que tem que fazer na escola, assim, nos dois lugares tem coisa pra fazer todo dia. [...] Nossa rotina familiar pode colaborar na rotina escolar. [M8-EE2ªS]

Agora essa responsabilidade eu penso que deve seguir a mesma da escola por quê? Eu tava pensando isso enquanto vocês falavam. Porque, porque em casa se existi a rotina mais é mais solta, pode fazer mais tarde, ela deixa ela abandona, aí quando chega na escola ela num pode fazer isso. Então a gente tem mesmo que dar responsabilidades pra eles, pra eles perceber que a escola é igual em casa, né?[M10-EE2ªS]

Notamos que, por meio da realização de algumas atividades domésticas o filho pode perceber que tanto na família, como na escola, existem tarefas, obrigações e regras a serem seguidas. Isso parece indicar ao filho que a família caminha com as mesmas orientações da escola, porém com atividades distintas:

Eu acho que deve ser assim. Por exemplo, agora é hora de arrumar a cozinha, então agora é hora de arrumar a cozinha. Agora é hora de fazer tarefa, “Mais tarde eu faço”, não é agora. A mãe tem que exigir né? Pra ter o mesmo valor. [M7-EE2ªS]

Eu acho que fazer tarefas domésticas é muito bom, porque assim ele sabe que também na escola ele tem obrigação que nem em casa né? [M9]

Dando prosseguimento a essas reflexões as mães forma além da importância da rotina familiar para o filho, revelaram também a diferença entre rotina familiar e rotina escolar, mas não deixaram de ressaltar a importância da rotina familiar. Também notamos que essas reflexões parecem indicar mudança nas atitudes das mães com relação à rotina familiar:

Então eu tava pensando é como se a rotina, quer dizer assim, as rotinas são diferentes, mais o modo de lidar com elas devem ser parecidos, sei lá eu pensei isso, tá certo? Nossa que coisa boa, vou começar a mudar. [M8-EE2ªS]

Então, pensando bem, então tem muita diferença entre as rotinas daqui e as de casa né? Aqui na escola a criança tem suas responsabilidades que é fazer tarefa, fazer a lição, copiar da lousa que é estudar. Agora em casa que parece que a rotina num existe né? E se existe é mais flexível não é mesmo? Quando vocês “tavam” falando eu “tava” pensando nisso, que a gente precisa mudar pra ajudar eles né? [M10-EE2ªS]

As reflexões acerca do tema *família* parece que contribuíram para que mudanças no comportamento dos pais pudessem ocorrer. Ainda parece que a partir do momento que as mães, além de refletirem suas inquietudes, também pararam para refletir sobre as suas atitudes no cotidiano da família e, mais particularmente do filho, pudemos perceber que a intervenção galgou mais um passo. Na análise a seguir abordaremos o conteúdo referente ao tema *escola*.

3.3.2.2 A Escola

1) Os problemas escolares do filho

As reflexões com relação à escola emergiram logo no *primeiro encontro* e apresentaram, a princípio, um importante passo para conhecermos os problemas da vida escolar do filho vividos pela família. Por exemplo, os problemas escolares parecem não ser uma questão simples, observamos que o grupo refletiu diferentes

aspectos, por meio dos pais procuram justificar suas preocupações, pelas dificuldades de aprendizagem do filho. Estas, para os pais podem ser resultado de diferentes situações, que vão desde problemas ligados à metodologia de ensino do professor até aqueles relacionados à pessoa do aluno. Observamos ainda que a dificuldade de aprendizagem parece ser um fenômeno, ou seja, pode ter diferentes explicações, dependendo do contexto, e da experiência individual de cada filho.

Esse assunto causou uma discussão intensa no grupo, já que todas as mães participaram expondo seus pontos de vista na tentativa de explicar a dificuldade de aprendizagem do filho. Desse modo, a análise evidenciou diferentes explicações, como, por exemplo: a dificuldade de aprendizagem pode ser de natureza orgânica, com origem neurológica ou originada por alguma seqüela:

A grande dificuldade dela é na leitura, ela mistura muito, tem muita dificuldade, o problema que dá dificuldade nela é o nervoso, fica nervosa, ele tem problema toma remédio não consegue fazer nada. [M2-EE2ªS]

Então ele tem dificuldade de matemática, depois da craniectomia ele passou a ter dificuldade pra aprender principalmente matemática, deve ser por causa da cirurgia e por causa da válvula né? [M8-EE2ªS]

A dificuldade de aprendizagem ainda foi justificada como característica da própria criança, como por exemplo: falta de interesse e de motivação, aprendizagem lenta e indisciplina:

Bom, o [nome do filho] a dificuldade dele é que ele não gosta de estudar [...] num copia, não dá conta de fazer as contas, porque ele não presta atenção. Acho que num tem aquilo [....silêncio...] é motivação. [M5-EE2ªS]

Ele é inteligente, esperto, mas tem dificuldade, demora muito pra fazer as coisas e demora pra compreender. Ele é assim tá personalidade dele eu acho que é psicológico, é lento pra aprender. [M4-EE2ªS]

Aqui na escola me dá um pouco de “pobrema”, na matemática, na matemática ela tem bastante dificuldade, na tabuada... na tabuada ela num consegue guardar. Ela não decora, a dificuldade dela é essa num conseguir decorar. [M6-EE2ªS]

Ele não faz nada, nada mesmo a dificuldade dele é por causa da conversa ele conversa acho que ele é indisciplinado, conversa muito e aí não dá tempo de fazer a lição de classe, ele também é um pouco agressivo [...]. [M9-EE2ªS]

A dificuldade de aprendizagem pode ter origem no contexto familiar, por exemplo: por meio de conflitos familiares; abandono materno, adversidades da prisão e/ou morte de familiares;

O [nome do filho] vê o pai bêbado, briga direto, tranca a gente na rua aí briga de novo, então a dificuldade dele aprender deve vim daí, vê tudo isso, aí num tem como estudar direito coitadinho. [M10-EE2ªS]

Na escola, ele não quer saber de nada, tem muita dificuldade na escrita, na matemática eu acho que o abandono da mãe bloqueou ele, é assim [... silêncio...] deu um trauma, porque eu acho que pra aprender a mãe faz muita falta. [M3-EE2ªS]

A dificuldade dela é assim [... silêncio...] depois que a gente teve problema na família com mortes e prisões, a partir disso ela esqueceu tudo o que aprendeu, não consegue aprender mais, não tem vontade só dificuldade. [M1-EE2ªS]

E, por fim a dificuldade de aprendizagem pode ter origem no contexto escolar influenciada pelo comportamento do professor:

Assim ela não consegue copiar tudo da lousa [...] Também ela morre de medo da professora, inda mais que ela, às vezes, grita na sala, então ela fica assustada. Ela já tem dificuldade na escrita e na leitura porque assim ele demora pra copiar e junta o problema que professora grita, eu acho que o medo da professora prejudica mais, aí que ela num faz mesmo. [M7-EE2ªS]

Também observamos que a relação do aluno com a escola é outra questão dentro dos problemas escolares, verificamos que um ambiente familiar comprometido pelo desequilíbrio emocional dos seus membros e uma relação escolar pautada em repressão, e falta de afetividade do professor podem causar o desinteresse do aluno em ir para escola, e estudar:

A [nome da criança] [...] não tem jeito não quer saber de estudar, não gosta de estudar. Eu acho que é por causa das coisas que ela vê em casa, o pai foi preso na frente dela, os tios também, aí chega aqui a professora só chama atenção dela, grita com ela. Ah! Ela não quer vir pra escola não. Tudo o que a polícia fez em casa ela fala que a professora faz com ela, grita, xinga. Ela não gosta da escola, ela vem amarrada, arrastada pra escola sabe? [M1-EE2ªS]

A rejeição materna e do professor também podem desenvolver alguns conflitos de ordem emocional na criança. Observamos no depoimento da M3-EE2ªS que a relação do aluno com a escola parece estar sendo influenciada por esses dois

aspectos. Nesse depoimento a criança foi abandonada pela mãe verdadeira, e sente certa rejeição por parte da professora o que torna mais conflitante a sua relação com a escola:

Aí ele pega e num quer vim pra escola, porque ele já é traumatizado com a mãe que rejeitou ele e junta que a professora rejeita ele, a professora desfaz dele, faz assim pouco caso dele, então só piorou o caso dele, que já era traumatizado assim, com o fato de ser rejeitado e aí a professora rejeita, então piorou muito a situação na escola. Ele fala que detesta a escola. [M3-EE2ªS]

É interessante assinalar, que a reflexão acerca dos *problemas escolares do filho* também emergiu no *sétimo encontro*. Discutir sobre os problemas escolares foi um desejo das mães do nosso grupo, que contrapôs a crença de que os pais não se preocupam com a vida escolar dos filhos. Observamos que os pais desejam discutir e estão preocupados com os problemas do filho na escola, como podemos ver na amostra abaixo:

Eu gosto muito de estar aqui falando dos problemas da escola, eu e meu sempre discutimos, e sei lá, eu acho que discutindo, principalmente com outras pessoas que a gente pode encontrar alguma solução. [M8-EE2ªS]

Nossa como eu gosto de conversar sobre os problemas da escola, nossa como é bom, a gente encontra a saída discutindo né? [M9-EE2ªS]

Pois é você tem razão a gente a se preocupa sim com isso, só que às vezes num tem com quem discutir. [M10-EE2ªS]

2) A influência da família na vida escolar do filho

Várias reflexões constataram a influência da família no contexto escolar como uma possibilidade para o ajustamento do filho na sala de aula. Percebemos que a família pode influenciar positiva ou negativamente no comportamento do filho. Selecionamos os depoimentos de duas mães para revelar essa observação:

Eu acho que quando a coisa não vai bem em casa. [... silêncio...] Nossa tudo arrebeta na sala de aula, assim, na sala de aula ele vai aprontar, sei lá é o que tava aqui pensando. [M4-EE2ªS]

Eu acho que o filho traz muita coisa de casa prá escola. Se o filho tem uma família boa, equilibrada ele tem mais chance de ir bem na escola, não que só isso resolve só ter uma família boazinha que ele está garantido na escola, assim o seu rendimento

está garantido, a família reflete na escola, mas eu penso que num é só isso não. [M6-EE2ªS]

A falta de regras e limites também é indicada como causa do comportamento insatisfatório do aluno em sala de aula. Isso parece indicar que a família tem responsabilidade e influência nesse aspecto:

Mas tem aqui professor que reclama, porque o aluno não tem limite, não é educado pra ficar na sala de aula, ele faz tudo o que não pode menos ficar quieto, ou prestar atenção. Eu acho que isso é culpa da família que num educa. [M7-EE2ªS]

O pai e a mãe manda, oh! O professor se vira. Os pais não estão muito preocupados em educar os filhos não, e empurra para os professores pra escola, aí dá nisso oh. [M8-EE2ªS]

A gente tem que educar os filhos para se comportar bem na escola. Num é mandar a escola educar né gente? A gente tem que educar pra escola. [M3-EE2ªS]

Depois de as mães terem elaborado algumas reflexões mais gerais acerca da influência da família na vida escolar do filho, notamos que também exploraram nas reflexões a influência do clima familiar. Se por um lado, uma família harmoniosa na qual a convivência saudável entre os seus membros pode influenciar uma aprendizagem satisfatória; por outro, a desarmonia e os conflitos familiares podem interferir tanto na aprendizagem quanto no comportamento do aluno:

Então, de tanto ele vê briga, discussão, e ver o pai dele bater em mim, ele ficou assim, sabe, na escola ele nunca faz nada, mas nada mesmo, num aprende nada então eu acho que a família interfere sim na no aluno, porque você vê quando uma família é boa, o aluno é bom, eu sei que isso num é tudo porque tem família boa, que num tem briga e o filho é mal aluno, mas é mais difícil você ver uma família ruim com aluno bom, né? [M6-EE2ªS]

Isso é verdade, a família com muita briga, muito problema afeta o aluno sim, mais eu concordo que tem família boa e que o aluno é ruim, mas é mais fácil achar família ruim com aluno bom. [M8-EE2ªS]

Notamos que o grupo se manteve bastante coerente, ao abordar primeiramente assuntos mais ligados ao contexto familiar, para depois discutirem assuntos, como a escola, cujo espaço parece não ser totalmente conhecido pela família. Contudo, nas primeiras reflexões do quarto encontro observamos certo interesse de as mães em refletirem sobre o envolvimento dos pais com a escola:

3) Envolvimento dos pais com a escola do filho

As participantes iniciaram uma discussão acerca da ausência de algumas mães nesse encontro, compreenderam o motivo das mesmas, decorrente disso se motivaram para refletirem a ausência, e a falta envolvimento dos pais com a escola do filho. A mãe M8-EE2^aS fez uma reflexão crítica, e ao mesmo tempo revelou a importância do envolvimento dos pais:

É difícil, participar, mas não num é impossível. Mas também não fazem nada, não participam de nada, as mães ficam lá em cima no portão, certas mães xingando: ___ Ah! Porque a escola é fraca, a escola é num sei o que lá porque no recreio um filho bate num filho, briga com outro e a Diretora num ta nem aí, entendeu? ___ A alimentação não é boa; ___ porque as professoras não prestam é isso que as mães falam, mas se envolver que é importante não tão nem aí, num se envolve mesmo. [M8-EE2^aS]

A reflexão continuou com a complementação do depoimento da M4-EE2^aS, que para ela a falta de envolvimento dos pais, parece legitimar o não comprometimento da família com a escola:

Só que num vem aqui pra gente fazer um debate, aí ficam lá fora reclamando. Lá fora não adianta. Eu acho que o que falta é as mães se comprometerem com a escola, elas num estão nem aí, num querem participar de nada. [M4-EE2^aS]

Já no depoimento da M6-EE2^aS, a falta de envolvimento dos pais parece além de legitimar o poder da escola, assinala ainda o poder do discurso da instituição escolar sobre a falta de participação dos pais:

Então aí sabe o que vai acontecer? ___ A escola vai sair como a boazinha, aí ela tem todo poder mesmo, ela tem razão quando fala que os pais não tão nem aí [... fala melodiosa...] num participam de nada, num tem aquilo que o governo fala de participação mesmo. E num é o que a gente que não é mesmo? A gente quer que ocorra uma interação não é isso? Ou eu estou errada? [M6-EE2^aS]

O envolvimento dos pais parece estar muito distante do esperado como satisfatório. Concordando com a reflexão acima M10-EE2^aS se posicionou e reforçou com seu depoimento o discurso da escola:

É você ta coberta de razão, eu acho isso também, reclamar todo mundo reclama lá em cima no portão, mas vim aqui debater e ajudar a encontrar uma solução! Oh... Vê se aparece alguém, não apreço ninguém. Então a escola está certa quando fala que os pais num participa, eles num participa mesmo. [M10-EE2ªS]

Diante dessas reflexões, consideramos que as mães estão preocupadas com o envolvimento dos pais na escola, e também reconhecem o efeito positivo. Notamos ainda que para uma mãe, a participação e o envolvimento dos pais, significam fortalecer a responsabilidade deles perante a escola, pelo fato de proporcionar mudanças. Ainda esta reflexão parece indicar que o grupo pode vir a auxiliar os pais a se envolverem com a escola, por meio das trocas de experiências:

É [... tom melodioso...] é isso que eu falo, na hora “H” não aparece ninguém. Então eu acho que ninguém quer participar de nada, todo mundo quer as coisas arrumadas, mas participar da escola ôxe. Porque eu acho que quando a gente recebe alguma experiência de fulano de sicrano a gente pode melhorar as coisas, né? Eu acho que aqui a gente vai saber melhor como participar, o que está acontecendo na escola. Num é gente? Então eu acho se as mães participasse mais da escola a gente tinha mais força pra mudar. [M6-EE2ªS]

A reflexão sobre o envolvimento dos pais na escola mostrou grande dimensão no grupo, a ponto de surgir uma justificativa sobre a falta de envolvimento dos pais. Notamos por meio desse depoimento que os pais não se envolvem porque não acreditam na escola:

Eu acho que os pais não acreditam na escola, né? ...Eu acho que é por isso que eles não participam assim não se envolvem mesmo com a escola, eles não acreditam na escola. Então sei lá a escola precisa pensar nisso também né? [M5-EE2ªS]

Na reflexão de outra mãe, observamos que a educação da Escola Estadual, julgada como insatisfatória, pode ser reflexo da falta de envolvimento dos pais. Nessa reflexão percebemos que apesar do Estado fornecer escola gratuita, esta não oferece um ensino de melhor qualidade. A reflexão indica que, se os pais tivessem maior participação, poderiam ter maior poder de reivindicação:

Os pais num estão preocupados em participar. Eu acho assim o Estado ele fica de mãos atada, vamos falar sério, porque eles fazem de tudo pra gente né? E a gente não dá valor né? Dá ensino de graça, dá merenda. Então o que que eles pensa, eles não... Não dá valor, então não vamos fazer mais nada, continua do jeito que ta, nunca eles

vão pensar em melhorar o ensino que é de mais urgente. Nunca vão pensar em melhorar, melhorar pra que? Aquela escola lá ninguém né? Os pais num estão nem aí. [M8-EE2ªS]

Ainda sobre o envolvimento dos pais com a escola, para algumas mães o mesmo inclui diferentes aspectos. A interação dos pais com a escola pode ser um deles. Porém, a omissão dos pais parece provocar a falta dela, pode influenciar a permanência do poder da escola. Selecionamos o depoimento de uma mãe para ilustrar essa análise:

Sinceramente eu acho que assim pra se envolver precisa se interagir né? Mais sinceramente sabe o que eu acho? É omissão dos pais, porque aquele pai que acha: eu deixo na porta da escola eles que se virem esses não se interagem mesmo, aí a escola é quem manda né? Sei lá eu penso que por isso a escola tem todo o poder. [M5-EE2ªS]

O envolvimento parece permitir um nível de comunicação entre os pais e a escola, portanto a falta dele pode interromper esse diálogo, dificultando esse diálogo. Na reflexão da M1-EE2ªS, a falta de envolvimento dos pais, parece permitir a escola abandonar o aluno com dificuldade de aprendizagem. Notamos que para essa mãe, quando a escola percebe a falta de participação dos pais, pode não se motivar a recuperar o aluno com dificuldade de aprendizagem:

A escola? Eu acho que a escola quando vê que os pais não têm preocupação, assim de ir conversar, de participar a escola abandona, eu sinto isso a escola está abandonando o aluno com dificuldade. [M1-EE2ªS]

As reflexões no sexto encontro acerca do envolvimento dos pais apresenta algumas diferenças entre o envolvimento dos pais de escola pública e da particular. Percebemos que os pais de escola particular parecem desenvolver maior participação com a escola do filho, pelo motivo dessa favorecer maior envolvimento do que a escola pública:

Também tem outra diferença, na escola particular os pais comparece mais, eles parece que têm mais interesse também. O interesse dos pais da escola particular é maior. Sei lá eles se envolve mais na escola, estão sempre participando das coisas, é bem diferente dos daqui. [M1-EE2ªS]

Olha eu acho assim, os pais vão mais e se envolve mais porque ela sabe chamar os pais pra escola, num fica assim mandando bilhetinho, num fica atrais dessas coisinhas, ela orienta os pais, conversa mais com os pais, daí eles se envolve mesmo, até eu me envolveria. [M4-EE2ªS]

O ponto de vista da M3-EE2ªS realça que a diferença no *envolvimento dos pais*, acontece pelo ao fato da escola particular ser pago. Além disso, os pais dos alunos da escola particular enfatizam que ela é melhor, conseqüentemente, os alunos sentem-se mais valorizados que os da escola pública:

Então eu acho assim, eles estão pagando né? Então eles vão mesmo na escola se envolve mesmo, tem dinheiro nisso, além do que eles também fala pros filhos que a escola particular é melhor, sei lá isso então ajuda os alunos se sentir melhor que os daqui, se sentem mais inteligente, fala que a escola é forte. [M3-EE2ªS]

No *nono encontro* observamos que a intervenção conseguiu seu principal objetivo que foi promover o envolvimento dos pais com a escola do filho. Nesse encontro o envolvimento se concretizou a partir das mães e da escola. De um lado, as mães que participavam da reunião do “conselho da escola” apresentaram à direção e coordenação da escola, uma proposta de reunião de pais para discutirem assuntos de interesse da escola, e da família:

Olha gente eu tava cansada de de ver a gente aqui só falando... Falando... Então aproveitei a reunião de conselho e que eu participo e falei pra diretora e pro coordenador porque a gente num fazia assim umas reunião pros pais, não pra discutir coisa só do aluno, mas coisas da escola também. [M8-EE2ªS]

Interessante que de outro, a intervenção mesmo que de forma indireta para a escola, alcançou também o nosso objetivo, pois aceitou o convite, e promoveu o envolvimento convidando as mães que participavam do grupo de pesquisa para formarem um grupo para a reunião a qual tinham proposto:

De forma que indireta a nossa reunião surtiu algum efeito... [... risos...] De forma indireta porque a gente não está tendo contato com a escola né? A Valéria também não tem né? [M11-EE2ªS]

A nossa reunião de forma.... Assim... De forma indireta está sendo muito boa, e eu acho que isso que é importante, por que.... É por que... Como vou falar... Assim gente, porque eles tão vendo que a gente tá vindo aqui com a Valéria, que a gente num falta,

então eu acho que eles tão... Tão acreditando que as mães pode ajudar eles, né? [M1-EE2ªS]

Então, nossa foi ótimo, porque eles aceitaram e convidaram nós daqui, que estamos participando da reunião com a Valéria pra formar esse grupo, pra fazer essas pedi. Gente eles tão precisando de ajuda viu, agora é a hora da gente participar mesmo, se envolver mesmo, porque eles tão dando essa abertura pra gente. [M8-EE2ªS]

Há de se considerar que o passo da intervenção para o envolvimento dos pais foi bastante importante, mas observamos que somente a participação das mães do grupo de pesquisa não é suficiente para que se promovam muitas mudanças na escola, e na relação família-escola:

A única coisa que eles estão pedindo é ajuda dos pais só que é que nem eu falei, são 367 alunos cedo, são 367 crianças oitros mães num vai resolver, mas já é um começo pros pais perceber que a escola está aberta pra todos nós é só começar e ter interesse que a escola aceita a gente né? [M8-EE2ªS]

A perspectiva do *envolvimento dos pais com a escola* como intervenção esteve muito presente nesse grupo. Observamos que o mesmo iniciou-se no *nono encontro* e permaneceu até o *décimo quarto*. A reação das participantes com relação à participação nas atividades pedagógicas explicitou qual é a importância dele, por exemplo, para a escola no sentido de promover a interação entre pais e professores, e para os pais, no conhecimento da vida escolar do filho:

Eles pediram pra gente vim ajudar as professoras na sala de aula. Nós viemos, e foi muito bom, porque as professora gostaram, conheceram a gente melhor, e a gente ficou a vontade na sala, até eu coloquei dois meninos pra fora, porque gente, num dava você falava... Falava... E eles continuava a fazer bagunça, nossa eu achei que me interei bastante com ela. [M8-EE2ªS]

Ah eu gostei porque deu pra eu conhecer melhor o que é uma sala de aula, assim a vida escolar do nosso filho, foi muito bom, a professora me deixou participar bastante, eu até ajudei umas crianças nuns probleminhas de matemática. [M5-EE2ªS]

Notamos que, o *envolvimento dos pais* enquanto resultado de uma intervenção junto aos pais pôde ter iniciado a construção de uma nova identidade para relação família-escola. Também, o tipo de envolvimento dos pais nos trabalhos da escola favoreceu a participação plena dos pais, pois se configurou em um no plano

administrativo e pedagógico, o que possibilitou a mudança de comportamento dos pais também com relação à vida escolar dos filhos.

Com as reflexões acerca da escola ficou mais claro o entendimento da relação dos pais com essa instituição, pois os depoimentos revelaram a prática, e a realidade de como os pais sentem, conhecem, percebem e se relacionam com a escola e com o professor, e também revelaram as particularidades dos envolvimento dos pais.

Observamos que o objetivo do grupo foi refletir a família mais de forma geral do que singular, e ainda mais relacionada com a escola. Esse dado foi muito interessante, pois percebemos que o grupo não se desviou da meta inicial que foi refletir a escola, portanto quando se referem à família, inserem-na no contexto escolar.

Verificamos que o papel do envolvimento dos pais, por exemplo, na sala de aula, não significou a substituição do papel do professor, nem tão pouco serviu para avaliar o desempenho do professor. Nesse sentido, concluímos que do *nono* até o *décimo quarto* encontro, observamos que *envolvimento* não se reduziu à vigilância do papel da escola, ou do professor. Além disso, percebemos que este proporcionou o aumento do valor cultural e social da escola para os pais.

4) O significado de escola para os pais

A rigor, a escola é uma sutil rede de interações que se nutre de aspectos de abertura cultural específicas. No nosso entender a escola é uma instituição de desenvolvimento cultural e social, que depende dos alunos para se fazer existir. Pois bem, observamos, mesmo que através do senso comum, que os pais além de perceber a função específica da escola, concebem outros diferentes significados para a mesma. A partir dessa análise, notamos que a escola significa um complemento e extensão da família:

É a escola é um complemento né? A família é a base e a escola é um complemento eu acho assim, como uma extensão. [M8-EE2ªS]

Eu acho que a escola é um espelho da família. [M5-EE2ªS]

A escola é uma extensão de casa [... silêncio...] assim da educação que a família dá pros filhos, não é mesmo? Eu acho isso a escola é extensão da família. [M1-EE2ªS]

Eu também continuo achando que a escola é a extensão da família. [M3-EE2ªS]

Como mencionamos anteriormente a escola para os pais não possui somente o significado de desenvolvimento cultural. Na realidade, devemos considerar ainda que os pais atribuam uma importância específica para escola, quando revelam que a mesma pode ser uma extensão da família. Isso indica que os pais responsabilizam a escola pela educação dos filhos. Finalizando, observamos que as mães aproveitando a motivação dessa discussão encaminham uma reflexão acerca da função da escola.

Vimos que a escola, além de ensinar as crianças a ler, escrever deve ainda promover o cuidado às crianças. Isso indica que a escola deve assumir certa responsabilidade no desenvolvimento, não só intelectual como também físico e social da criança. Entretanto a responsabilidade de ensinar parece ser função da escola, e a orientação à criança sobre como proceder na escola deve ser função da família:

Eu acho que... A escola assim ensina a ler, a escrever, a decorar a tabuada, mais... Sei lá eu acho também que a escola tem obrigação de cuidar das crianças, eu acho que ela deve cuidar também, se responsabilizar também pelo bem estar da criança. [M10-EE2ªS]

A escola ensina né? Faz a parte dela e eu em casa auxílio também, ensino ter responsabilidade com a escola, acho que esse é o nosso papel né? A função da família né? [M5-EE2ªS]

É verdade eu concordo com você. O papel assim, a função dela né? Assim dela é dar a lição e o nosso é orientar eu acho isso. [M8-EE2ªS]

A função de ensinar foi bastante refletida, mas os depoimentos de quatro mães nos chamaram a atenção, uma vez que os mesmos revelaram outra diferença entre a função da escola e da família. Percebemos que a escola deve ter a função de ensinar, e a família a função de auxiliar os filhos nas tarefas. No entanto, observamos que uma mãe discorda da função de auxílio dos pais nas tarefas de casa:

As crianças têm que aprender enquanto estão aqui na escola e não em casa, num é levar prá casa pros pais fazer eu acho que isso é papel da escola fazer. [M4-EE2ªS]

Não é direito da mãe alfabetizar, ensinar não é verdade? Isso é tarefa da escola, num é da mãe. Num é da família, né gente? Agora ensinar a criança a fazer uma tarefa ela pode. [M9-EE2ªS]

Que nem eu sou já meio velha, minha mãe nunca fez tarefa comigo, a professora dava prá casa àquilo que tinha dado na sala, a gente só repetia em casa, a gente fazia tudo na escola e repetia em casa, a escola ensinava mesmo. Mais de uns tempo prá cá virou moda a mãe ou o pai fazer tarefa com filho, no meu tempo todo mundo passava de ano e ninguém precisava dos pais pra ensinar. [M6-EE2ªS]

Mas o mais importante foi perceber que os pais são conscientes das funções tanto da escola, quanto da família. A escola é um espaço para ensinar, e a família para assessorar. Todavia, para ensinar, a escola se apropria do professor.

5) O professor na perspectiva dos pais

Se a intenção da escola é promover a aprendizagem no aluno, parece que a intenção do professor deveria ser a de tornar essa aprendizagem satisfatória. Mas notamos que a metodologia do professor pode tanto favorecer a aprendizagem, como também dificultá-la. Observamos que um professor despreparado, sem habilidade prática pode influenciar negativamente na eficiência da aprendizagem escolar:

Tem professor assim teoria, né? Nossa em teoria ele é ótimo, só que ele não tem respaldo pra lidar com as crianças, não tem prática, aí as crianças não aprende, acaba tendo a maior dificuldade. Professor pra mim é avaliado pelo aquilo que ele sabe na teoria e na prática. [M5-EE2ªS]

Seguindo essa perspectiva sobre o professor, M3-EE2ªS apresentou uma reflexão acerca da formação profissional do educador. Notamos, no depoimento dela, que o curso de formação de professor, deveria exigir um estágio prático mais rígido, e também o professor, antes de exercer a profissão, deveria passar por um exame de avaliação de habilidade e de capacidade profissional. Ainda, para as mães, deveria ter aplicação de testes psicológicos, para aprovação do professor no exercício profissional:

Então eu acho que pra ser professor num devia ter só diploma não tinha que ter um treinamento assim bem mais forte, porque esses estágios num servem pra nada. Sei lá eu acho que o professor num é preparado. Sabe gente eu acho que devia ter um exame assim que nem dos “adeogados”, só pode ser “adeogado” quem tiver uma carteirinha de aprovação, então eu acho que pra exercer a profissão devia ter isso também pro professor. [M3-EE2ªS]

Não tem assim teste psicológico pro professor entrar pra dar aula, acho que deveria ter, que nem tem prá ser polícia, bombeiro, piloto, motorista. Porque tem muita mulher que num podia dar aula, sabe? Porque dar aula precisa de ter um controle, um equilíbrio, porque num é fácil lidar com muita criança ao mesmo tempo. [M4-EE2ªS]

A atenção, a paciência e as habilidades técnicas devem ser constitutivas no comportamento do professor para que o mesmo possa auxiliar o aluno a desenvolver sua aprendizagem. Observamos, na reflexão da M8-EE2ªS que, quando há ausência de algum desses aspectos, a aprendizagem do aluno pode ser comprometida. Ainda, percebemos que, em alguns casos, parece normal o professor perder a paciência, porém, a fim de tentar adequar o ambiente da sala de aula para que ocorra uma aprendizagem satisfatória. Mas atentamos para o fato de que a falta de paciência e os gritos da professora podem gerar uma reação negativa nos alunos e um ambiente social insatisfatório:

Mas, de vez em quando, elas dão umas esculachadinha, que nem gritar, berrar com as crianças, das vezes elas num dão atenção devida, perde a paciência, isso tudo afeta na aprendizagem dos alunos, né gente? [M8-EE2ªS]

Mas gente, pelo amor de Deus, coloca 35 crianças numa sala, gritando, falando alto, brincando, ôxe, a professora até que tem paciência demais. Eu acho que quando ela perde a paciência é pra pôr a sala em ordem, pras criança poder aprender. [M9-EE2ªS]

Mas tudo bem, eu até concordo, mas têm crianças que passam mal com gritos. A minha, por exemplo, a minha se fecha. Eu acho assim tem limite pra tudo, a professora não precisa gritar tanto, as crianças assustam, até a gente assusta imagina as crianças, porque tem professor que dá cada “berro”, e as crianças ficam com medo dos gritos e dela também né gente?[M8-EE2ªS]

Com relação ao comportamento do professor notamos ainda que, na opinião destas mães, o educador deve ter habilidade para lidar com alunos que apresentam problemas de comportamento. Observamos ainda por meio nas reflexões que não basta o professor ter muito conhecimento e ser competente no que faz, é necessário também que tenha um comportamento equilibrado em sala de aula:

Ela pegou o livro e tacou no rosto da menina. Ela é arteira né? Mais, eu acho que a professora num tá no direito dela fazer. Se ela num sabe lidar com criança arteira, pega leva pra diretoria que a diretora põe de castigo e sabe o que faz. Além do que essa criança vai querer se vingar dessa professora. [M1-EE2ªS]

Mais eu acho que bater em aluno tá errado, porque vai sobrar pro professor, sei lá tá errado, a professora bater no aluno, ah! Porque uma hora o aluno vai quere se vingar. A professora tem que saber lidar com esse tipo de aluno muito arteiro. [M6-EE2ªS]

Então eu acho que o professor tem que saber se controlar eu penso que o professor tem que ter um comportamento assim, sei lá controlado né? Equilibrado entendeu? [M1-EE2ªS]

Outro depoimento revelou que o aspecto psicológico do professor pode também influenciar na aprendizagem escolar. Observamos na reflexão da M10-EE2ªS que mudanças bruscas de humor e falta de habilidade social são fatores considerados como negativos para o desenvolvimento da aprendizagem escolar:

Eu acho que o professor devia ser avaliado psicologicamente porque tem professor que num presta pra dar aula, nossa tem professor que cada hora ta com uma cara, sem contar que num faz amizade nem com a gente nem com os alunos. Eu acho que isso prejudica muito assim na forma do aluno aprender. [M10-EE2ªS]

Constatamos, também, que o apoio dos pais a respeito das atitudes da professora pode favorecer a interação professor-aluno, em consequência disso, a aprendizagem pode ser mais bem desenvolvida. Mas a interação professor-aluno também pode ser prejudicada pelo comportamento dos pais:

Ele chegou pra mim e disse: __ Oh mãe eu não sei tabuada, e a tia não tá deixando nós olhar na tabelinha. Eu falei assim: __ mas meu filho ela não tem que deixar você ver. Ela quer o seu bem. Porque se ela tiver colocando a tabuada ali, ela não tá te ajudando ta te atrapalhando. Gente sabe que agora ele ta uma beleza na matemática, e adora a professora. [M5-EE2ªS]

Tudo vem de casa, se a [nome da mãe] não fala aquilo pro filho dela ele vai ficar achando que a professora dele é ruim, ele fica sabe culpando a professora e desrespeita a professora se entendeu, e num aprende. Olha gente, como apoiar a professora dá certo. [M3-EE2ªS]

Eu acho que a mãe muitas vezes chega em casa e “mete o pau” nas professoras na frente da criança ou pra criança. Então o que vai acontecer? A criança vai chegar aqui na escola e vai achar que a professora é uma bruxa, sei , isso então corta o laço que ela podia ter com a professora. [M6-EE2ªS]

Porém, M1-EE2ªS não concorda com essa reflexão em alguns aspectos. Por exemplo, para ela, os pais devem apoiar as atitudes do professor, mas em casos de

falta de respeito, o qual pode promover insegurança e falta de confiança na criança, os pais devem questionar o professor e se colocar contra essas atitudes:

Olha eu concordo em parte com isso, porque outro dia minha filha falou assim: Minha professora falou que eu nasci burra que eu vou ser burra, só tem que ser filho de preto prá ser burra. Então eu peguei e falei assim: burra é ela, e fui falar com a professora questioneei esse preconceito com ela. [M1-EE2ªS]

Depois dessa reflexão emergiu outra face da atuação do professor. Vimos que há professores interessados em ensinar, e alunos desinteressados em aprender. Neste caso, no ponto de vista dos pais o professor deveria proporcionar uma orientação satisfatória para motivar o aluno. Entretanto, para as mães, parece que nem sempre isso ocorre, os alunos desinteressados, na maioria das vezes, não recebem orientação e atenção adequadas. Por esse motivo atrapalham a aprendizagem dos alunos que desejam aprender:

Então, mais tem aluno que num se interessa isso é realidade, tem professor ruim, mas também tem muito professor que quer ensinar, mais, ele não se interessa entendeu? A professora devia orientar melhor esses que num quer aprender, porque eles atrapalham os outros que quer, num é verdade? [M6-EE2ªS]

Realmente a criança lá que não t' interessada em aprender atrapalha os outros aprender. Ele conversa, ele fica jogando papelzinho ele atrapalha quem está interessado. [M3-EE2ªS]

Vimos que interação dos pais com o professor pode ser uma estratégia para auxiliar o professor a lidar com os alunos desinteressados e com dificuldades de aprendizagem:

Mais aí que eu falo se uma mãe explica isso prá professora, que seu filho está desinteressado, ela não vai deixar a criança de lado, ela vai explicar ensinar de novo prá aquela criança. A mãe precisa se interagir com a professora, se ela faz isso a coisa melhora. [M8-EE2ªS]

A mãe de filho com dificuldade tem obrigação de conversar com a professora, tem que demonstrar interesse pra professora, se interagir com ela, porque assim ela melhora na forma de explicar pra esse aluno, porque ela vê que os pais tão preocupados. [M4-EE2ªS]

Percebemos que as mães julgam o comportamento rigoroso do professor como negativo. No entanto, observamos que, atualmente, em alguns casos, a

agressividade parece estar presente, tanto no comportamento do professor como no do aluno. Decorrente disso, M1-EE2ªS reconhece que a agressividade está exposta em sala de aula devido à ausência de respeito:

É professor tacando as coisa nos aluno, é aluno batendo no professor, todo dia a gente ouve na televisão caso de aluno que bate em professor, professor que bate em aluno, virou uma baderna né? Tá difícil é uma falta de respeito total, gente, é um absurdo essa falta de respeito. [M1-EE2ªS]

Ainda que na lembrança o comportamento do professor esteja vinculado ao de uma pessoa rigorosa e exigente, verificamos nos depoimentos que essas atitudes não são mais aceitas pelos pais, como revela a amostra abaixo:

É antigamente os professores batiam nos alunos, eram cruel mesmo, mas hoje em dia isso num existe mais, né? O professor tem que saber lidar, sei lá num pode bater no aluno né? Isso é complicado porque num existe mais isso, hoje em dia, num dá pra aceitar isso. [M6-EE2ªS]

Mais gente, mais endiabrada que seja a criança... Isso num pode fazer. O Professor num pode bater né? [M8-EE2ªS]

Também, notamos que, enquanto as reflexões de seis mães revelaram uma avaliação negativa para o comportamento exigente do professor, já as reflexões de duas justificaram esse comportamento como consequência da indisciplina. Parece que esta pode desequilibrar o comportamento do professor, porém percebemos também no depoimento da M10-EE2ªS que o mesmo deve ter habilidade para lidar com essa situação:

Gente aluno endiabrado é fogo, a gente perde a paciência e o professor coitado, é gente também, foi o que aconteceu com essa professora. Imagina uma aluna indisciplinada a professora fala... Fala... Fala... E a aluna nada de melhorar, dependendo perde a cabeça mesmo. [M9-EE2ªS]

Olha gente a indisciplina, o barulho desequilibra mesmo, mas eu também acho assim: pra ser professor tem que ter paciência, ter um jeito pra lidar com isso, mais eu acho que paciência num pode faltar. [M10-EE2ªS]

Contudo, observamos que os requisitos necessários para o comportamento adequado do professor devem ser adquiridos ou desenvolvidos durante a sua formação. Selecionamos um depoimento para ilustrar essa reflexão:

A pessoa quando estuda pra professora tem que saber o que ela vai encarar, eu acho que tem que ser explicado como deve se comportar em sala de aula tem que já estar bem claro quando ela tá estudando, ela tem que saber o que ela vai encarar, ela tem que saber que ela num vai pegar trinta aluno bonzinho, quietinho e santo, num vai ser assim. Eu acho que tudo isso tinha que ser esclarecido, sei lá desenvolvido na formação dela. [M8-EE2ªS]

Notamos ainda reflexões acerca do comportamento do professor da escola particular. Constatamos que parece que esse professor apresenta atitudes semelhantes às da escola pública, porém estes são mais valorizados, porque os pais educar o filho para a obediência às regras da escola e da sala de aula. Com isso, a interação professor-aluno e o respeito à escola podem ser mais favorecidos:

Tem também professor mal-educado em escola particular, eu acho que na particular a diferença é que os pais num sai falando dos professores, eles valoriza o professor o que importa é o que eles ensina, entendeu? [M9-EE2ªS].

É que em escola particular eles num fala, os pais são mais finos, num são de dar baixaria com professor. Mas, às vezes, tem sim professor agressivo é que a gente num fica sabendo. [M6-EE2ªS]

Eu acho que na escola particular os pais valoriza mais o professor e ensina os filhos a obedecer às regras, eu penso isso. E isso ajuda o aluno com professor e com a escola né? [M5-EE2ªS]

A estabilidade profissional do professor, o direito às faltas abonadas, as licenças e a aposentadoria também são fatores apontados como diferenças importantes que surgem entre o professor da escola pública e o da escola particular. Notamos que o fato de os professores de escola pública terem o direito de estabilidade garantido pode levá-los a ter um desempenho inferior aos da escola particular:

Sei lá ela seu acho que elas num ensinam bem, num trabalham bem porque, na escola pública tem mais estabilidade. [M5-EE2ªS]

Se faltar na escola particular é descontado, entendeu? E na escola pública elas pode dá tal de falta abonada as professora da escola particular se ficar faltando muito hum... É rua. [M7-EE2ªS]

Já na particular se começa faltar muito ou se tira licença, no final do ano eles manda embora mesmo sem dó sem piedade. Lá na particular num tem barriga me dói, enrrolou, faltou tá na rua. [M8-EE2ªS]

Até na aposentadoria é melhor, elas continuam ganhando à mesma coisa porque é funcionário público. Já na escola particular, quando aposenta, o salário abaixa bem. [M10-EE2ªS]

Numa análise sobre o perfil do professor da escola pública com relação à falta de capacidade, cinco mães levantaram essa questão para reflexão e verificamos que elas atribuem essa incapacidade aos critérios de seleção dos professores, ou seja, se quiser que o nível de conhecimento deles melhore, a seleção deverá ser mais bem feita. Selecionamos um depoimento para ilustrar essa reflexão:

Gente tem que ficar de olho nas professora, porque têm professoras aqui que eu acho que num têm capacidade de ser professora de ensinar, eu acho que isso de professor de escola pública num ter capacidade é falta de uma boa seleção. [M7-EE2ªS]

Ainda percebemos certa crítica acerca do temperamento do professor, indicando o mau humor como outra diferença existente entre o professor da Escola Pública e o da Escola Particular:

Então algumas ensina, mais elas tem mal humor do caramba, né? Parece que elas vêm trabalhar de favor, de graça sem ganhar nada, eu não entendo esse mal humor que elas têm, que nas particular as professora entra tudo rindo com cara feliz. [M8-EE2ªS]

Outro dado importante que observamos foi com relação à permanência do professor da escola pública no exercício profissional durante o ano letivo, já que a mudança deles de uma escola pública para outra também parece ser prejudicial à aprendizagem do aluno, conforme reflexão das mães abaixo:

Mais é muito engraçado mesmo né? Fica esse entra-e-sai... Entra-e-sai. Gente num pára professor aqui, eles mudam muito. [M7-EE2ªS]

Então e essa mudança de professora prejudica a criança, elas reclama em casa. Porque, por exemplo, eles iniciaram o ano com uma professora, depois vem, aí vem outra isso afeta a aprendizagem deles né? [M6-EE2ªS]

Mudava tanto que meu filho num tinha noção do que ia aprender e quem ia encontrar, é, muita mudança de professora gente, Deus me livre eu nunca vi coisa igual, coitados dos alunos. [M8-EE2ªS]

Decorrente do assunto sobre a mudança de professores na escola pública emergiu uma nova discussão, agora, com relação ao professor substituto. Observamos certa insatisfação das mães com relação a esse profissional, quando relataram o despreparo e a falta de habilidade para o ensino. Notamos que a falta de condições para dar aula do professor substituto é justificada pelas mães como causa da falta de orientação da escola. Observamos ainda que o professor substituto parece não comprometido com o ensino porque ele não é o responsável pela sala de aula, embora professor substituto possa orientar-se por meio das lições que estão nos cadernos dos alunos:

Então, faltam tanto, muda tanto, aí pega essas substituta que não sabem nada pra vim dar aula, vê se pode uma coisa dessa. [M4-EE2ªS]

Eu odeio essa coisa de professora substituta, elas cai de para-queda na aula, não sabem nada, não dão nada só enrolam. [M6-EE2ªS]

Mas eu acho assim que a escola devia ter num sei se é possível, um relatório alguma coisa que a substituta pudesse entrar e ver o que está sendo dado. Então seria mais fácil para a professora substituta ensinar se ela já soubesse o que tinha que dar, se a escola orientasse agora a substituta vem e nunca sabe o que tem pra ensinar, gente isso é horrível. [M8-EE2ªS]

Mais olhando no caderno, olhando as coisas o [nome da mãe], ela tem condição de saber sim, ela num faz isso porque não quer, é assim não está comprometida. [M6-EE2ªS]

Verificamos até aqui que as reflexões colaboraram para o entendimento sobre o papel real do professor na perspectiva dos pais. As participantes puderam mostrar que são capazes de gerar estratégias para possíveis soluções de problemas que surgem na vida escolar do aluno. Por exemplo, no caso do aluno com dificuldade de aprendizagem, os pais podem fazer uso da interação com o professor, como forma de mostrar sua atenção e preocupação com filho e confiança no professor. Após essa discussão, o grupo encaminhou uma discussão referente ao assessoramento dos pais na vida escolar do filho.

6) O assessoramento dos pais na vida escolar do filho

O assessoramento dos pais na vida escolar do filho é revelado pelas participantes como forma de auxiliar o mesmo não só nas tarefas escolares, como

também em outras atividades que demandam auxílio de um adulto que não necessariamente seja o professor, ou os pais. Observamos que assessorar é os pais acompanharem toda a vida escolar do filho, fornecendo orientação em tudo o que esteja relacionado à escola. Selecionamos alguns depoimentos para ilustrar essa reflexão:

Eu olho tudo, eu vejo tudo todos os dias, caderno, bolsa, tudo, num fico só preocupada com a tarefa não, eu me ligo em tudo, oriento tudo. [M4-EE2ªS]

Ah! Eu oriento ele pra fazer a lição na classe, também acompanho as tarefas, vejo caderno, se tem algum trabalhinho pra fazer, se num ta arrancando folha do caderno, faço ele limpar a bolsa dele, assim eu faço isso, fico de cima. [M10-EE2ªS]

Notamos que o assessoramento pode ser realizado por todos os pais, inclusive por aqueles que não têm escolaridade. Mesmo que os pais não saibam ler, podem orientar dando sugestões, ou até mesmo indicando alguém que possa auxiliar o filho:

Então uma mãe que num sabe ler, ela tem condições de à tarde pegar o caderno e ver se a criança copiou da lousa ou não, existem outros meios que os pais podem ajudar. [M3-EE2ªS]

Às vezes ela tem um filho mais velho, uma vizinha, acho que tudo vem do interesse da mãe, quando eu era pequena, minha mãe me mandava na casa da minha madrinha pra filha dela me ensinar. [M6-EE2ªS]

Também observamos que existe o desejo de os pais assessorarem os filhos, mas parece que a condição profissional, e o acúmulo de problemas familiares podem tirar essa motivação:

Eu saio muito cedo pra pegar latinha, papelão os reciclados, chego à noite..., Tenho muito problema na minha família, é muita gente bandido, quase toda família presa, três irmãos presos, quatro primos uma prima, uma cunhada, então num dá pra acompanhar meu filhos, num dá, chego em casa eu perco a vontade de orientar eles. Eu sei que isso não é uma justificativa, mas... É isso eu tenho vontade, mas na mesma hora num tenho. [M1-EE2ªS]

Toda e qualquer maneira evolutiva de entender um processo grupal deve focalizar, em nosso entender, idéias integradas com o contexto que está em discussão; no nosso caso, a escola. Desta forma, podemos perceber que o grupo

caminhou nessa direção, ou seja, uma reflexão gerou possibilidade a outra, e todas dentro do contexto escolar.

7) A relação família – escola na perspectiva dos pais

Notamos, nos depoimentos de seis mães, que os pais parecem explorar muito pouco as condições de contato que a escola proporciona, e essa falta de contato, em alguns casos, se deve à falta de condições por motivo de trabalho dos pais:

Olha, sei lá, não existe relação família-escola, os pais num aparecem nem pras reuniões. [M4-EE2ªS]

Bom isso é verdade, eles reclamam, reclamam mais quando a escola chama os pais pra discutir alguma coisa, ôxe, desaparece todo mundo. [M6-EE2ªS]

Oh vocês quer saber? Pra mim a relação dos pais com a escola é bem fraquinha viu. [M8-EE2ªS]

Bom gente mais também a gente trabalha, e eles marca uns horários que num tem jeito. [M1-EE2ªS]

Diante dessas reflexões, notamos que a relação família-escola ainda é bastante complexa, a escola tem suas razões quando coloca que os pais não participam, porém alguns pais justificam suas ausências. Mas se nos referirmos à importância da relação família-escola, não podemos limitá-la e de maneira alguma reduzi-la, temos sim, que tentar encontrar alternativas para fortalecê-la, esse é um dos desafios de quem trabalha com a família e com a educação.

8) A escola pública e a escola particular na concepção dos pais

O ensino também emerge na reflexão do grupo. Constatamos, nos depoimentos das mães, que o ensino da escola pública parece ser definido como “fraco” pelos pais de alunos da escola particular. Observamos, também, que Escola Pública pode ter perdido o conceito de possuir um ensino de boa qualidade, pelo fato das mães considerarem o ensino de escola particular como sendo de boa qualidade. Notamos, ainda, que a crença de a escola particular ter ensino de melhor qualidade pode ter sido desenvolvida pela classe de poder econômico mais elevado:

Quer dizer as outras escolas Municipais e Estaduais.... É o quê? É pra burro? Do jeito que esses pais de escola paga fala, parece que o ensino da escola pública é pra aluno burro e que o ensino é fraco. [M8-EE2ªS]

Olha, eu acho que, em alguns caso, esses pais têm razão de falar sim. Na rede pública o ensino piorou; no meu tempo, o ensino era mais forte e num tinha escola particular então tudo mundo estudava na escola pública e teve muita gente que fez faculdade, então agora é que tá um relaxo. [M5-EE2ªS]

Gente, num dá pra comparar lá o ensino é bem mais forte sim, vixe a qualidade é bem melhor. [M4-EE2ªS]

Existe essa crença que vem da sociedade, gente. É uma pena né? Que pensam que nossas escolas estaduais é mais fraca né? Existe essa crença mesmo que a escola particular é mais forte, infelizmente as pessoas que têm dinheiro pensa isso das nossas escola, né? [M8-EE2ªS]

Notamos que os alunos precisam sentir-se seguros para aprender, e o tipo de ambiente na sala de aula pode influenciar positiva ou negativamente na sua aprendizagem. Notamos, por exemplo, que o número excessivo de alunos na sala de aula da escola pública, podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, o ambiente de sala de aula e a atuação do professor:

Nossa, que ensino que dá pra ser dado. Aqui na nossa escola, acho que em todas as escolas públicas, tem sala de trinta e oito, trinta e cinco, pra você ver só que diferença da escola particular. Gente num dá pra todo mundo aprender direito, num dá mesmo, é quase o dobro de alunos, como a professora vai dar atenção, num dá né? [M6-EE2ªS]

Quase o dobro, não é o dobro. Eu acho que o número de alunos na sala de aula daqui prejudica o jeito de aprender dos alunos, é muita gente pro professor controlar. Eu acho que isso prejudica. Sem contar que não se tem ensino com uma classe lotada assim. [M5-EE2ªS]

De modo geral a aprendizagem dos alunos pode ser desenvolvida com mais facilidade, se esta for direcionada de forma satisfatória, porém somente essa condição pode não impedir o aparecimento das dificuldades do aluno em aprender. Observamos que, para as mães, dificuldade de aprendizagem pode ser trabalhada por meio de recursos pedagógicos concedidos pela escola e do desenvolvimento de um bom ensino. Ainda percebemos nos depoimentos, que, diante desse aspecto, a escola particular está mais bem preparada para atender aos alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem:

Lá na escola particular eles têm mais recurso pra ajudar as crianças; a escola particular tem como ajudar os alunos com dificuldade de aprender também, eles vixe têm muito mais recurso do que aqui. E aqui? Aqui [tom de desprezo] coitados dos nossos num têm nada. Não tem um ensino que ajuda, né? [M6-EE2ªS]

Os alunos, em todos os níveis de ensino, seja público, seja particular, devem receber um atendimento que ofereça respeito, justiça e imparcialidade. No entanto observamos que, para as mães, o atendimento ao aluno de escola particular parece ser melhor que o da escola pública e pode estar ligado à classe econômica:

O próprio atendimento da escola é diferente, lá na particular, os alunos têm mais apoio, mais estímulo, sei lá eles tratam eles diferente. [M4-EE2ªS]

Sabe é que lá os alunos são cliente você entendeu? São rico então são bem tratados. [M9-EE2ªS]

É verdade porque aqui as criança são mais humilde, as criança são mais pobre... Tem criança aqui que num toma nem o café da manhã, num come direito, então nossas crianças são tratadas de qualquer jeito. [M10-EE2ªS]

Percebemos, por meio das reflexões, do *quinto e oitavo encontro* que a direção de uma escola não deve ter somente a finalidade administrativa, mas também deve ter como objetivo dirigir, direcionar e orientar as pessoas envolvidas no trabalho escolar. Observamos, ainda, que a direção da escola pública parece apresentar-se insatisfatória para as mães. As consecutivas trocas de diretora na escola pública podem não permitir uma organização escolar que atenda às expectativas dos alunos e dos pais:

A diretora só se preocupa com a papelada num tá nem aí para os problemas da escola, num orienta, num faz nada, aqui cada um faz o que quer. A direção de escola do governo que nem essa daqui é uma bagunça, todo dia muda. [M3-EE2ªS]

Eu penso assim, que a direção tinha que dar mais orientação assim pras pessoas que trabalham aqui, não só as professoras né? [M6-EE2ªS]

Aqui muda de diretora que nem se muda de roupa, por isso é essa bagunça, a gente num pode contar com ela pra nada. E tem outra num faz nada pra melhorar a escola. [M4-EE2ªS]

Porque cada dia tem uma diretora, ninguém sabe com quem a gente vai conversar aqui na escola, é uma desorganização total. [M8-EE2ªS]

O relato de duas mães, evidencia o fato de que a mudança constante de diretores na escola pública gera muita insatisfação e insegurança:

Olha, aqui tá fogo com essa mudança de diretora, cada dia tem uma, a escol perdeu as rédeas, ta sem comando, muda tanto que, no fim, ninguém consegue impor um regimento certo. [M5-EE2ªS]

Olha, eu mesmo estou muito insatisfeita, cada hora tem uma diretora, a gente vê que isso aqui tá abandonado, largado, ninguém pra comandar as atividades, os professores, tá tudo largado. Cada um faz o que quer aqui. [M6-EE2ªS].

Ah! Isso é verdade! aqui professora faz o que quer, aluno faz o que bem entende, inspetor de aluno então nem se fala ninguém manda neles. [M8-EE2ªS]

Ainda, em conseqüência das trocas de direção, observamos que a escola pública, às vezes, fica sob a responsabilidade de professoras substitutas, que parecem também não poder realizar uma direção devido à falta de autonomia, segundo os relatos das mães:

Tem professora aqui que substitui a diretora, mais ela é aquele quebra galho né? Num pode fazer muita coisa porque num tem ordem pra isso. Ela é que nem o Severino né da Zorra Total. Aqui a gente num tem diretora, a gente tem quebra galho. [M5-EE2ªS]

Se, por um lado, a direção da escola pública é considerada frágil e instável, por outro, a direção da escola particular é caracterizada como estável e eficaz, com função e papel mais bem definidos:

A direção na escola particular, é mais forte, funciona mesmo e num muda né, num muda como aqui. [M9-EE2ªS]

Na escola particular é raro mudar a direção, fica anos uma diretora lá, então a gente sabe quem é sabe com quem contar né? Lá a gente vê o trabalho delas, vixe é bem melhor. [M10-EE2ªS]

9) O comportamento do filho na escola

A família parece atribuir a si total importância na educação dos filhos, pois percebemos que o comportamento deles pode estar vinculado às regras e limites impostos pelos pais. Diante disso, notamos que o comportamento escolar

insatisfatório parece receber uma influência direta da educação familiar. Ainda, o comportamento rebelde dos alunos parece vinculado à família e não à escola:

Ah! Sei lá viu, mas têm certos pais que num dá um pingão de educação, não põe limite aí chega na escola, eles se comporta que nem uns diabinhos, ninguém agüenta. [M3-EE2ªS]

Isso é verdade, eu acho que eles se comporta assim porque em casa num tem regra, limite, faz o que quer em casa aí chega aqui faz igual. [M5-EE2ªS]

É os pais têm culpa sim. Eu acho até que os pais têm mais culpa quando o aluno é rebelde é mais culpa dos pais do que da sociedade. [M1-EE2ªS]

Eu também acho que aluno rebelde é culpa dos pais que não educou. [M5-EE2ªS]

Claro, a rebeldia é fruto de quem? Da família é claro, dos pais que não educou com firmeza. [M9-EE2ªS]

Notamos que esse encontro revelou um crescimento das mães nas reflexões, pois notamos que a interação parece ter garantido o interesse nos assuntos. Incluiu ainda uma percepção mais bem elaborada das idéias sobre os temas. Pareceu provável também que as mães estiveram dispostas a refletir e discutir os assuntos sem o risco de rejeição, uma vez que constatamos um clima favorável ao acolhimento nas reflexões expressas, com vários depoimentos de aceitação recíproca.

10) O cotidiano escolar do aluno

A rotina escolar, embora nos tenha parecido bastante complexa, faz parte do cotidiano escolar. Talvez por isso as mães tenham apresentado diferentes aspectos que incluídos nela, que parecem trazer algumas dificuldades para o aluno como, por exemplo, a diferença que há entre o tempo estipulado para as tarefas escolares dadas pela professora e o tempo para as tarefas do lar concedido pela mãe:

Tem um tempo em casa né? Aqui acho que a diferença é que tem um tempo pra tudo na escola e já em casa, eles podem enrolar. [M6-EE2ªS]

Outra reflexão revelou que a rotina escolar é extensível ao lar. Notamos por exemplo que a “lição-de-casa” e o estudo para as provas pertencem à rotina escolar,

porém são desenvolvidos no cotidiano do lar. Também observamos que a rotina escolar é necessária e parece auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, como revela essa amostra:

Acho que a rotina da escola e do aluno seria estudar? Um estudo? Sei lá, gente, mas acho que a rotina da escola é o estudo. [M8-EE2ªS]

A rotina daqui da escola ainda eles leva pra casa, porque tem tarefa pra eles fazer em casa. [M3-EE2ªS]

Principalmente semana de prova, então estudar pra prova também é rotina escolar só que é feito em casa. [M7-EE2ªS]

Sei lá, a rotina escolar tem que ter sim e é muito necessário. E eu acho que a rotina escolar é assim um aprendizado na escola. [M9 EE2ªS]

A escola é uma instituição que deve desempenhar o papel de ensino e aprendizagem, e grande parte do cotidiano escolar é utilizada para isso. No entanto, percebemos que, para a escola desenvolver as atividades direcionadas ao ensino, muitas vezes, é necessária a exigência da realização de certas atividades. Verificamos que fazer lições, estudar e prestar atenção à aula fazem parte dessas exigências e podem gerar certa tensão nos alunos. Portanto, observamos que é possível que o aluno utilize o recreio, o qual faz parte do cotidiano escolar, para aliviar as tensões causadas por essas exigências:

É verdade, porque por isso que eles gostam do recreio então né? Porque a única coisa na escola que não tem tanta exigência é no recreio. [M9-EE2ªS]

Ah! Entendi então. É por isso que o meu adora o recreio porque no recreio ele faz o que ele gosta. Ele corre o tempo todo, ele anda, ele come, ele faz o que ele quer. Agora, na hora que entrou na classe, ele sofre. [M5-EE2ªS]

As avaliações escolares pertencem ao cotidiano escolar e parecem necessárias para que o professor acompanhe o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Claro está que é inevitável a ausência dela no cotidiano escolar, porém observamos que, para algumas mães, a escola parece não oferecer um intervalo de tempo entre as avaliações que seja satisfatório para os alunos se prepararem e isso pode ser um dos motivos do baixo rendimento deles nas avaliações:

Eu acho que num deveria ter semana de prova, é muito corrido e pouco tempo pra eles estudar. Conclusão? Acabam indo mal. [M6-EE2ªS]

É isso é fogo porque se você ver as matéria que tem que ver, então tem pouco tempo mesmo. [M8-EE2ªS]

Outro dado importante acerca do baixo rendimento nas avaliações é apontado por uma mãe. Notamos em seu depoimento que as informações das datas de avaliações são fornecidas em um curto espaço de tempo:

E tem outra, mais na maioria das vezes, ela vai péssima na maioria; não vai bem porque num dá tempo de estudar. Então avisar em cima da hora num adianta, tinha que avisar pra dá tempo de estudar. [M7-EE2ªS]

Em síntese, as reflexões acerca da *escola* mostraram aspectos importantes, como por exemplo, a discussão levantada com relação à rotina escolar. Também foi possível observar a flexibilidade das mães na mudança de pensamento, pois, mesmo dentro de um mesmo assunto, puderam expressar diferentes opiniões. Isso indicou que conseguiram esgotar o assunto “escola”, o que pode ter favorecido o processo da intervenção.

3.3.3 Síntese da Análise da Intervenção do Grupo B1

Esse texto tem o intuito de apresentar uma síntese das reflexões relevantes que emergiram durante a intervenção, vistas dentro de uma perspectiva conclusiva. Observamos, em nossos dados, que o *Grupo B1* alcançou o nosso objetivo de intervenção, pois ocorreu a situação essencial ao nosso estudo: *o envolvimento dos pais com a escola do filho*, como categoria principal. Considerá-lo assim significa, para os nossos objetivos, principalmente, que foi uma condição de intervenção concebida pelo grupo a partir das reflexões espontâneas.

A intervenção se desenvolveu em quinze encontros semanais e com a metodologia do grupo reflexivo. Observamos, por meio das reflexões, que o tema família surgiu em doze encontros, ressaltamos que em treze deles esse tema foi intercalado com o tema escola e, no 5º encontro, a família surgiu como único tema.

Vimos que, tanto para a escola quanto para os pais, a intervenção no *Grupo BI* apresentou resultado positivo, portanto não parece que existiu um sentido restrito a ela, haja vista que proporcionou oportunidade para os dois envolvidos vivenciarem o envolvimento. Ficou, então, para nós bastante claro que as participantes desenvolveram a intervenção numa situação totalmente espontânea, julgamos importante ressaltar a não-diretividade do grupo reflexivo. Assim analisando, temos no grupo reflexivo algo importante, já que as reflexões emergidas no grupo estiveram intimamente ligadas à interação e à espontaneidade vivida pelas participantes.

Construir uma intervenção inclui uma combinação variada de reflexões, originadas a partir das experiências de vida de cada participante. Portanto, a seguir, mostraremos um quadro-síntese das categorias que emergiram no conteúdo da intervenção; em primeiro lugar, será apresentado o Quadro 7 com as categorias que emergiram do tema *Família*; em segundo o Quadro 8 com as categorias do tema *Escola*.

TEMA	CATEGORIAS
F A M Í L I A	<p>1. Família: origem e constituição</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A maioria tem o casamento oficial como união. ▪ A vida familiar não corresponde às expectativas da mãe. <p>2. A influência da violência social na família</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A violência social parece influenciar no contexto familiar. ▪ A violência social influencia negativamente no comportamento da criança <p>3. A educação dos filhos e o relacionamento entre os irmãos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revelam dificuldade em lidar com a educação dos filhos. ▪ A dificuldade em educar pode interferir no comportamento do filho. ▪ A relação mãe-filho influencia no comportamento do filho. ▪ A mãe não tem apoio do pai da educação do filho. ▪ A responsabilidade da educação é toda da mãe. ▪ Valorizam a figura da mãe na educação do filho. ▪ As atitudes dos pais podem refletir na educação dos filhos. ▪ As regras e limites são importantes na educação. ▪ Valorizam a autoridade e o respeito na educação dos filhos. ▪ Acreditam que a educação permissiva tende a gerar filhos inseguros. ▪ Existe diferença no modo de os pais educarem. ▪ Os sentimentos dos pais pelos filhos são iguais, mas o tratamento é diferente. ▪ A mãe se relaciona melhor com o filho, e o pai com a filha. ▪ Não sabem lidar com as diferenças individuais dos filhos. ▪ A educação é passada de geração para geração. <p>4. A história de vida pessoal da mãe: o recomeço e o amor próprio</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Possuem o desejo de recomeçar a vida pessoal. ▪ O afeto do filho e do marido pode favorecer o recomeço. ▪ Recomeçar significa se divertir e cuidar da aparência pessoal. ▪ Recomeçar significa modificar o contexto familiar. ▪ O amor próprio está relacionado à auto-estima. ▪ Revelam desejo em resgatar a auto-estima. ▪ A mulher no casamento deve se amar para evitar decepção. <p>5. A vida conjugal dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os problemas sociais, financeiros e o excesso de trabalho distanciam o casal na vida conjugal. ▪ A vida do homem no casamento não muda na mesma proporção que a da mulher. ▪ Revelam que o papel do homem no casamento se limita ao de provedor. ▪ A mulher assume mais papéis no casamento que o homem. ▪ As atitudes machistas do esposo podem oprimir a esposa. ▪ Acreditam que em alguns casos o amor desaparece na vida conjugal, dando lugar à amizade. ▪ O diálogo entre o casal é concebido como fator primordial para se manter uma vida conjugal de qualidade. <p>6. O significado de casamento e divórcio na perspectiva das mães</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O casamento é uma opção para as mães que não tiveram outra possibilidade de realização na juventude. ▪ Revelam que, às vezes, o casamento se reduz à possibilidade de sobrevivência para as mães dependentes financeiramente. ▪ O divórcio é resultado de uma união permeada de conflitos. ▪ As mães parecem sofrer mais com o divórcio. ▪ A dificuldade financeira é um dos problemas mais difíceis para a mulher enfrentar no divórcio. <p>7. A mulher no papel de mãe e esposa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A mulher educada na família tradicional tem dificuldade de assumir o papel de mãe moderna. ▪ Algumas mães encontram a definição de mãe e esposa nos preceitos religiosos. ▪ O amor próprio deve prevalecer nos papéis desempenhados pela mulher. <p>8. A importância da rotina familiar do filho para a vida escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A rotina familiar do filho é importante para a melhoria da rotina escolar do aluno. ▪ Revelam que, tanto na família quanto na escola existe a rotina com atividades distintas. ▪ Os pais devem favorecer e estimular uma rotina familiar ao filho.

Quadro 7 - Síntese das categorias do tema família do Grupo B1

TEMA	CATEGORIAS
E S C O L A	<p>1. Os problemas escolares dos filhos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A dificuldade de aprendizagem como natureza orgânica. ▪ A dificuldade de aprendizagem como característica da própria criança. ▪ A dificuldade de aprendizagem pode ter origem no contexto familiar, como, por exemplo: abandono materno, adversidade da prisão e/ou morte de familiares. ▪ A dificuldade de aprendizagem pode ter origem no contexto escolar. ▪ Revelam que os pais se preocupam com os problemas do filho na escola. <p>2. A influência da família na vida escolar do aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revelam que a falta de regras e limites prejudica a vida escolar do aluno ▪ A desarmonia familiar interfere no comportamento do aluno. ▪ Criticam a família que não se envolve com a escola <p>3. O envolvimento dos pais com a escola do filho</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A falta de envolvimento dos pais legitima o não-comprometimento com a escola. ▪ O envolvimento dos pais está distante do satisfatório. ▪ Revelam que os pais não se envolvem porque não acreditam na escola. ▪ A participação dos pais na escola pode favorecer reivindicações na escola estadual. ▪ A omissão dos pais pode favorecer a falta de interação. ▪ A falta de envolvimento permite à escola abandonar o aluno com dificuldade de aprendizagem. ▪ A escola Particular favorece um maior envolvimento dos pais. <p>4. O significado de escola para os pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revelam que a escola é complemento e extensão da família. ▪ A função da escola é de ensinar ▪ A função da família é orientar a criança. <p>5. O professor na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revelam que o despreparo do professor influencia na aprendizagem do aluno. ▪ Criticam o curso de formação de professor ▪ Deve existir exame de habilidade e capacidade profissional ▪ O professor deve ter um comportamento equilibrado em sala de aula. ▪ O professor de escola particular é mais valorizado. ▪ Criticam a estabilidade garantida para o professor de escola pública ▪ Criticam a freqüente mudança de professor na escola pública <p>6. O assessoramento dos pais na vida escolar do filho</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revelam que assessorar é acompanhar toda a vida escolar do filho. ▪ A condição profissional dos pais e o acúmulo de problemas familiares dificultam o assessoramento dos pais. <p>7. A relação família-escola na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ela não existe para os pais <p>8. O ensino na escola pública e na particular na concepção dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Crença de que o ensino da escola particular é de melhor qualidade. ▪ A direção da escola pública é frágil. ▪ A direção da escola particular é melhor. ▪ Há muita mudança de diretora na escola pública. <p>9. O comportamento do filho na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O comportamento escolar do filho recebe influência da educação familiar. ▪ Culpam a família pelo comportamento rebelde do aluno. ▪ A família é responsável pelo comportamento do aluno <p>10. O cotidiano escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A rotina escolar é extensível ao lar. ▪ É necessária para a aprendizagem dos alunos ▪ Criticam as tarefas de casa. ▪ O estudo para as provas pertence à rotina escolar, mas é desenvolvido na rotina familiar. ▪ O recreio é para aliviar as tensões da sala de aula. ▪ Acreditam que são necessárias ▪ Criticam o espaço de tempo entre as avaliações ▪ Criticam a forma de aviso para as provas ▪ Crença de que as meninas têm um desempenho melhor nas avaliações

Quadro 8 - Síntese das categorias do tema Escola do Grupo B1

3.4 A Intervenção no Grupo B2: Escola Estadual

3.4.1 Análise da dinâmica dos encontros

O primeiro encontro foi remarcado três vezes devido à ausência total das participantes e somente na quarta vez houve o comparecimento das mães. Por meio do **Grupo B2**, percebemos que solicitar a presença dos pais na escola é muito difícil, pressupomos que a construção do grupo só ocorreu na medida em que tivemos de paciência, baixa expectativa, tolerância à frustração, persistência e confiança. O *1º Encontro* contou com o comparecimento de *doze mães*, ressaltamos que, a princípio, o mesmo formou-se com quinze participantes. Nesse encontro, explicamos todos os procedimentos e as condições das sessões. Iniciamos com a apresentação da pesquisadora e propomos que esse procedimento fosse repetido por todas, seguindo a dinâmica “bate-bola”. Observamos que as mães pareciam ansiosas provavelmente pelo motivo de estarem se conhecendo no espaço da escola, cuja instituição nunca havia lhes oferecido esse tipo de oportunidade. A dinâmica desse encontro favoreceu o surgimento de dois momentos, emergindo dois grandes temas: *a família e a escola*.

Já o *2º Encontro* não ocorreu, pois houve *ausência total* das participantes. Enfatizamos que nenhuma mãe justificou a falta, o que nos causou certa preocupação, uma vez que não tínhamos certeza se iriam ou não continuar, devido a esse comportamento de ausência total. Após um novo contato com todas as mães para confirmação da participação, obtivemos a confirmação de *seis mães* e o cancelamento de *nove participantes*. Dentre os motivos do cancelamentos, *cinco* mães declararam que não gostariam de participar, mas não justificaram o porquê, e *quatro* mães alegaram impossibilidade pelo fato de trabalharem. Dessa forma o *Grupo B2* construiu-se novamente, e dessa vez, com *seis mães*. Concluímos que um baixo nível de participação e/ou ausência total de participantes tem importantes implicações para o comportamento do grupo. Por exemplo, isso nos revelou dois grandes motivos; *primeiro*, as mães não deveriam estar fortemente motivadas a participar do grupo por várias razões a quais não pudemos detectar, visto que não justificaram; e *segundo*, o fato de as mães trabalharem não permitiu a participação,

parece que o mesmo comportamento das mães com o grupo, pode ser o mesmo que mantêm com a escola.

A constituição do grupo surge novamente no 3º Encontro com a participação definitiva de *seis mães*. Nesse encontro, observamos que estas, ao ocuparem os seus lugares, deixavam sempre uma cadeira vazia ao lado. Esse tipo de comportamento pode indicar vários aspectos tais como: falta de desejo em se aproximar, sentimento de vergonha, timidez, falta de confiança no grupo e dificuldade em formar um vínculo afetivo. Percebemos que esses fatores podem ter contribuído para a falta de coesão do grupo nesse encontro. E, por fim, notamos que não foram todas as mães que participaram das reflexões. Quanto ao movimento do grupo, verificamos dois grandes temas: a *família* e a *escola*. As mães iniciaram as reflexões com o tema *família* e terminaram com *escola*. O grupo teve a mesma dinâmica do primeiro encontro.

O 4º Encontro teve o mesmo número de participantes que o anterior: *seis mães*. Observamos, nesse encontro, que três mães sentaram-se mais perto, não deixando cadeira alguma vazia entre elas. Portanto, no quarto encontro, pudemos notar, mesmo que de forma tímida, o início do processo de interação entre as mães. Já as outras três repetiram a mesma ocupação anterior, mantendo certa distância das demais. Também percebemos que todas as mães participaram das reflexões, o que nos indicou que a coesão do grupo parece estar relacionada à satisfação e identidade das participantes com as idéias suscitadas. O grupo iniciou refletindo o tema *família* e terminou com a *escola*, ainda observamos que a *família* foi muito mais discutida que a *escola*, pois verificamos a presença de apenas dois movimentos acerca da *escola*, e cinco da *família*.

O 5º Encontro contou com a participação de *seis mães*, a mesma composição do terceiro e quarto. Este ocorreu após as férias de julho, e em um novo local cedido para as reuniões. A reação das mães desse grupo foi diferente da do Grupo B1, pois não externaram tipo algum de satisfação pelo fato de a escola melhorar o espaço para nossas reuniões, enquanto as mães do Grupo B1 sentiram-se felizes com a mudança. Notamos ainda, nesse encontro que, mesmo ocorrendo após as férias de julho, as mães não sentiram falta alguma dos encontros, já que não mencionaram nada no tocante à falta deles, ou seja, nenhuma delas disse que sentiu falta dos mesmos

quando houve a interrupção por motivo de férias. Isso nos indicou que a interação do grupo ainda não tinha sido totalmente desenvolvida. O movimento do grupo no quinto encontro foi contínuo, emergindo apenas o tema a *escola*.

O 6º. *Encontro* teve o menor número de participantes durante o processo grupal, com exceção do segundo, cuja ausência foi total, neste compareceram apenas *três mães*. Ressaltamos que nesse dia compareceram as mães que haviam iniciado o processo de proximidade, devido ao número reduzido de participantes, as mães sentaram-se ainda mais próximas que nos encontros anteriores. A participação das mães foi total, e verificamos que, embora o número de participantes tenha sido reduzido, o movimento do grupo gerou dois temas: *família* e a *escola*, e as reflexões permaneceram na maior parte do tempo acerca da *escola*. Observamos ainda que a interação entre as mães foi bastante significativa nesse encontro, o que permitiu um grande número de reflexões.

No 7º. *Encontro*, houve a participação de *cinco mães*, duas a mais que no anterior. Interessante que, nesse dia, as duas mães que haviam faltado no encontro anterior foram bem recebidas pelas outras participantes, o que permitiu a aproximação delas. Observamos que todas se sentaram bastante próximas, e não houve nenhuma cadeira vazia entre as participantes. Isso parece indicar que a interação entre as mães no encontro anterior e a boa recepção dispensada às que faltaram permitiram um avanço na interação global das participantes. Ainda, a posição que as mães ocuparam no grupo foi significativa, para podermos entender como pôde se dar o processo de interação. Outro aspecto importante, que ressaltamos no desenvolvimento da interação do grupo, foi o aumento da participação das mães nas reflexões propostas pelo grupo. O movimento do grupo deu origem a dois temas: a *família* e a *escola*. Iniciou-se pelo segundo, porém o primeiro gerou o maior número de reflexões.

A dinâmica do processo grupal do *Grupo B2* foi bastante imprevisível, já que no 8º *Encontro*, o grupo voltou a ter uma constituição menor, com o comparecimento de quatro mães. Ressaltamos que das duas ausências; uma foi da mesma mãe do encontro anterior. As mães sentaram-se nos mesmos lugares, não ocorreu mais a separação de cadeiras entre elas, e com isso já foi possível observar a aproximação efetiva das mães. Percebemos que a afetividade também pareceu ocupar espaço, pois,

nesse encontro, observamos que, na chegada das mães todas se cumprimentaram com beijinhos. O movimento do grupo no oitavo encontro girou em torno do tema escola, que atingiu um número grande de reflexões com a participação de todas as mães.

O 9º. *Encontro* apresentou uma constituição idêntica ao do sétimo, com a participação de *cinco mães*. Vale lembrar que a mãe que faltou nesse encontro foi a mesma que esteve ausente no *sétimo* e no *oitavo encontro*. Observamos que a interação não se constrói apenas com a presença das participantes, uma vez que foi necessário um período de tempo, totalizando de sete encontros, para as mães sentirem-se seguras e confiantes para formarem um vínculo, gerando a interação que pudemos observar com muita clareza nesse encontro. Quanto à dinâmica do grupo, esse encontro teve o mesmo movimento que o *quinto* e o *oitavo*, nos quais emergiu o tema *escola*. Até aqui, observamos que esse tema esteve presente em todos os encontros, e em três ele foi único, o que denota que a *escola* é motivo de interesse e de discussão entre as mães.

Parece que existe certa contradição entre aquilo que a pessoa deseja realizar e aquilo que ela pode realizar, pois observamos que, muitas vezes, as mães não compareceram por falta de oportunidade, e não de desejo. Por exemplo, no 10º. *Encontro*, as duas ausências foram justificadas pelas mães por motivo de doença na família, e este contou com a participação de *quatro mães*. Verificamos até aqui que a intervenção ocorreu com relação à interação das mães para ampliarem as reflexões sobre a *escola*, porém quanto ao envolvimento delas com a escola, não constatamos mudança alguma visível. Nesse encontro, ao contrário do anterior, as mães voltaram a refletir sobre a família e mantiveram a escola na maior parte das participações, portanto o movimento deu origem a dois temas: *família* e *escola*.

A partir do 11º e até o 14º *Encontro*, a participação das mães passou a ser total, com o comparecimento de *seis mães*. Parece que, com o transcorrer do tempo, as mães foram assegurando-se na idéia de que por meio do grupo, foi possível promoverem certo conhecimento acerca da escola, garantindo possibilidades de transformações, por exemplo, quanto ao envolvimento destas com a escola. Observamos que esse aspecto conseguiu trazer a participação das mães para o grupo, que permaneceu coeso e com participação de todas até o último encontro. Vale lembrar que esse aspecto no qual nos reportamos acima, foi declarado ao grupo no

início do *11º Encontro*, pelas mães que se ausentaram nos anteriores. Verificamos que a intervenção pode desenvolver-se também para gerar estratégias para os pais se envolverem com a escola, e futuramente colocá-las em prática. O movimento do grupo nesse encontro continuou emergindo apenas um tema: *escola*, o qual suscitou reflexões acerca do envolvimento dos pais com essa instituição.

O *12º Encontro* contou com seis mães. As reflexões desse encontro tiveram o intuito de discutir a *família* e a *escola* a partir das relações que essas duas instituições mantêm entre si, em particular, sobre a relação família-escola, o envolvimento dos pais com a escola, e a influência desses aspectos no desempenho escolar do aluno. Assim, nesse encontro, ficou evidente a intervenção por meio das reflexões, as quais emergiram das vivências dos pais. Todavia, pudemos observar a situação do envolvimento, a partir da concepção que os pais possuem acerca da escola, e as dificuldades que os mesmos encontram quando se trata de se envolverem nessa esfera. O movimento do grupo deu origem a dois temas: *escola* e *família*. Lembramos que esse encontro foi o marco evidente da intervenção, pois pudemos perceber que o grupo evoluiu, pois as mães não só perceberam, como também avaliaram as duas instituições, sem em momento algum poupar os pais e a escola de suas responsabilidades.

O *13º Encontro* foi penúltimo, e novamente pudemos contar com a participação das *seis mães*. Aqui confirmamos a intervenção para gerar estratégias, porém não conseguimos perceber nesse grupo, ao contrário do *Grupo B1*, a intervenção em sentido prático, pois no *Grupo B2* não foi possível o desenvolvimento de ação alguma concreta do envolvimento dos pais com a escola. Parece que o processo mais importante da intervenção nesse grupo se deu no domínio da identificação das dificuldades dos pais em se envolverem com a escola e, a partir disso, refletirem sobre suas atitudes e comportamentos possíveis de vivenciarem, consistindo assim, na aproximação dos pais com a escola, e a incorporação do envolvimento, por meio da mudança de comportamental. Com relação ao movimento, o mesmo gerou dois temas: *família* e *escola*. Observamos que as reflexões sobre esses dois temas deram-se no plano das relações que ambas mantêm com o contexto escolar, como por exemplo, a relação família-escola.

O 14º Encontro foi o último e contou com a participação das seis mães, lembrando que o 15º encontro foi o de avaliação. Esse encontro foi bastante triste, repetindo as mesmas situações do último encontro do Grupo B1. As participantes demoraram para iniciar as reflexões. Observamos que quando as mães começaram, elas se restringiram a protestar pelo término do grupo. Isso evidenciou que embora esse grupo tenha iniciado com muita dificuldade na sua constituição e no tocante à participação, no decorrer do processo grupal, este se fortaleceu e pôde vivenciar a experiência do grupo, como forma de mudança e crescimento, principalmente com relação ao envolvimento dos pais com a escola. Esse encontro foi bastante atípico, pois o movimento dele gerou dois grandes temas: *despedida do grupo e sentimento de perda*.

No 15º Encontro, realizamos a avaliação da intervenção, o qual teve a participação das seis mães que compuseram o Grupo B2. A reunião foi iniciada com explicações sobre o desenvolvimento da avaliação, descrita no 15º Encontro do Grupo B1. Após a avaliação, despedimos-nos, e pudemos observar um momento de grande emoção para todas as participantes.

O processo da construção da intervenção no Grupo B2, desenvolvida em catorze encontros caracterizou-se pela priorização das reflexões acerca da escola. Dentro do panorama geral da dinâmica desse grupo observamos que a escola esteve presente em quatro encontros como tema único; oito encontros abordaram o tema família, embora este não tenha surgido isolado como ocorreu com o tema escola em momento algum.

Embora exista a crença de que a escola não ocupa um lugar importante para a família, pois nem sempre os pais envolvem-se e preocupam-se com a vida escolar dos filhos, nesse grupo, pudemos observar que isso não se confirmou, já que a importância da escola para os pais e a preocupação que ela lhes causa quando o assunto é transformá-la para que seja criada a relação família-escola, possibilitando o desenvolvido. As categorias suscitadas durante a intervenção nos permitiram conhecer, a partir do cotidiano dos pais, a importância e a preocupação que a escola traz para os pais, no sentido de poder transformar a relação família-escola e possibilitar o envolvimento dos pais.

Concluímos que a dinâmica dos encontros no *Grupo B2* nos deu a possibilidade de compreender lentamente como as mães viveram a experiência, e o verdadeiro sentido que deram ao processo grupal. Notamos que com todas as dificuldades iniciais do *Grupo B2* e mesmo sem ação concreta, foi possível observar o efeito da intervenção no crescimento interior dos pais acerca do envolvimento com a escola.

Percebemos ainda que, para os pais, participar do grupo, pressupôs um ato de confiança em encontrar, por meio das interações, e troca de experiências, um comportamento de mudança. As interações foram viáveis para o crescimento que se expandiu durante todo o processo grupal, e cuja finalidade foi criar a possibilidade de os pais se envolverem com a escola do filho.

3.4.2 Análise do conteúdo da intervenção

De um modo geral, a intervenção no *Grupo B2* caracterizou-se também pela priorização de dois grandes temas: a *família* e a *escola*, como no *Grupo B1*. Embora a escola tenha recebido maior número de reflexões que a família, conforme relatamos anteriormente o tema família também teve destaque, visto que durante o processo grupal, esta também esteve presente com categorias que revelaram importantes conhecimentos como, por exemplo, sobre o modo de convivência, estrutura familiar, expectativas da família acerca da escola, entre outras. Dessa forma, mesmo que em número menor de encontros, teve seu espaço nas reflexões das mães. No próximo subitem, referimo-nos a essas categorias suscitadas ao longo da intervenção no tema *família*.

3.4.2.1 A Família

1) A vida conjugal dos pais

A princípio, é importante destacar que o tema *família* surge já no *primeiro* encontro, configurado por meio da convivência dos pais. Isso nos indicou que a convivência familiar esteve expressa no desejo das mães, em refletirem sobre a

complexidade que existe no viver em comum com o marido, já no início do processo grupal. Por meio das reflexões do *primeiro encontro*, observamos que a *família* representa uma união de seres que desejam livremente estabelecer formas diferentes de vida, em um mesmo contexto, o que parece dificultar o convívio, visto que este se constrói por meio das experiências internalizadas em cada cônjuge, por meio da sua história pessoal.

Contudo, não podemos conceber que as famílias devam ter um estilo único de convivência no dia-a-dia, já que são constituídas, inicialmente, pelo esposo e pela esposa, os quais podem ter recebido modos diferentes de educação. Percebemos ainda que a convivência parece representar uma das dificuldades da família contemporânea, pois as mães reconhecem que a educação recebida pelo casal concentra valores e regras diferentes, o que pode significar que para a convivência se tornar saudável, é necessária muita renúncia principalmente da esposa. Esse aspecto foi evidenciado pelas doze mães participantes do *primeiro encontro*, porém selecionamos uma amostra:

Vou dizer uma coisa pra vocês:___ a minha família está em pé até hoje porque eu luto, a convivência com o meu marido não é fácil, porque ele faz tudo diferente de mim. Assim oh... [...] Olha a educação dele é bem diferente da minha. [M2-EE3ªS]

Deus me livre, a minha convivência é dura, viu? Se num é eu deixar pra lá, assim renunciar que nem fala os outros, eu já tinha acabado com a minha família, porque conviver em casa com ele é difícil, foi mais, mais aí eu fui deixando de ver muita coisa, aí agora parece que dá pra conviver um pouco melhor. [M4- EE3ªS]

A minha também é assim, mais sabe o que eu acho? A culpa é da educação dele e da nossa, eu acho que nossa mãe educou a gente errado [...] se num é a gente abandonar alguns costumes nossos e aceitar os deles, não existe convivência. [M5- EE3ªS]

[... Risos...] Gente, eu num pensava que o que eu passava vocês também passava, porque a minha convivência também é difícil. A gente foi educado muito diferente. [M11- EE3ªS]

O diálogo entre o casal também foi refletido pelas mães, já que, por um lado pode representar para elas um aspecto importante para a vida conjugal e por outro, é fator básico para o conhecimento e aprofundamento dos laços afetivos do casal. Observamos também que as mães reconhecem o amor do casal por meio do diálogo, pois revelaram, nas reflexões do *primeiro encontro* que, quando este ocorre, o casal

parece sentir-se mais próximo e íntimo, tornando a convivência melhor e mais afetiva, podemos notar esse aspecto na amostra abaixo:

Eu acho que o diálogo no casal é tudo, é assim [... silêncio...] Ah, quando a gente tem diálogo a gente sente que se ama, fica tudo mais gostoso, sei lá melhora até a convivência. [M1- EE3ªS]

Eu concordo com você, parece que é assim, quando a gente tem diálogo, a gente percebe muito mais o amor entre gente, não é mesmo? [M3- EE3ªS]

Aé... Eu acho isso também, quando a gente conversa, assim tem diálogo né? A gente sente que existe amor, né? Fica uma convivência gostosa com mais carinho, né? [M5- EE3ªS]

Ainda, observamos no *primeiro*, no *terceiro* e no *quarto encontro* que a estabilidade entre o casal parece compreender a capacidade de cada cônjuge em manter a continuidade, e a uniformidade da comunicação no dia-a-dia, com a finalidade de fortalecer a convivência. Portanto, a convivência saudável, é advinda da manutenção da comunicação apesar das pressões que podem aparecer no contexto familiar. Esse aspecto, a comunicação, parece importante para as mães, embora existam outros fatores na dinâmica da convivência, mas as reflexões revelam que a comunicação é necessária para o reconhecimento e desenvolvimento de uma relação satisfatória do casal no dia-a-dia do contexto familiar:

Sabe, eu detesto ficar sem falar com meu marido, eu acho que mesmo que a gente briga, a gente tem que continuar se comunicando, porque se não, num tem jeito da gente conviver. [M1- EE3ªS]

É.... a comunicação é tudo né, gente? Sem ela num existe relação, sei lá a gente pode até ter umas crise, mas num pode deixar de se comunicar, ficar sem isso é o fim da convivência. [M4- EE3ªS]

Eu já acho que a comunicação é tudo pra uma boa convivência. [M5- EE3ªS]

Então eu penso... Brigou, falou tudo que tinha que falar? Pra quê ficar sem comunicar né? Ai num tem convivência que agüenta isso. [M6- EE3ªS]

2) O significado e o papel de pai no contexto familiar

As mães desse grupo demonstrara um interesse específico em refletir sobre a figura paterna, e o objetivo delas foi estabelecer significados e reconhecer o papel de pai no contexto familiar. O pai surge nas reflexões das mães, no *primeiro*, no *terceiro*

e no *quarto* encontro assinalando, que o papel dele na família tem sido restrito ao de provedor, já que raramente compartilha com a mãe a educação do filho, deixando para ela, a responsabilidade de educar e principalmente assessorar o filho na vida escolar.

Notamos que o fato de a mãe assumir toda responsabilidade da educação, pode gerar nela determinada culpa por não conseguir, em alguns casos, suprir as expectativas dos filhos com relação à atenção e ao carinho já que, muitas vezes, é vista por estes como uma pessoa que somente dita regras, comanda a vida escolar e coloca limites. Nesse sentido a figura do pai parece ficar preservada de sentimentos negativos desenvolvidos pelos filhos, uma vez que o mesmo parece compartilhar com este, o lado positivo da educação, como podemos verificar na amostra abaixo:

Então, em casa eu sou a bruxa, porque o pai só trabalha, traz o dinheiro e brinca, e eu fico com toda a responsabilidade, aí num dá tempo mesmo de dar carinho, porque o tempo que fico em casa é só pra chamar a atenção e educar, nossa, isso me dá uma culpa de não ser boa mãe. [M1- EE3ªS]

É que nem em casa, o pai é o santo, e eu sou a bruxa, e eles fala isso na minha cara que o pai é tão bonzinho, e eu só sirvo pra mandar. [M3- EE3ªS]

O meu filho então adora o pai, porque eu sou separada e, no final de semana o pai tem todo o tempo pra ele né? Aí faz tudo o que ele quer. Nossa, isso me dá uma culpa, porque de semana me mato pra trabalhar educar e, na hora de falar bem, ele fala do pai. [M4- EE3ªS]

Observamos também que alguns desentendimentos dos pais no contexto familiar são gerados pela falta de diálogo deles com relação à educação. Parece que o pai não se preocupa principalmente com a vida escolar dos filhos, no que diz respeito a dar assessoramento, e esse aspecto pode desequilibrar a dinâmica familiar, uma vez que a mãe se sente culpada por tudo aquilo que acontece de bom e de ruim na vida escolar do filho:

Olha eu brigo muito com o pai, porque ele num tá nem aí, num vê um caderno, num vai na escola, aí se o moleque vai bem, ótimo, se num vai ele me culpa. [M1- EE3ªS]

Em casa também é assim, a gente quebra o pau por caso, que ele nunca tem tempo de ir na escola, de ajudar numa tarefa, tudo é eu, tudo é eu, aí que nem agora que o menino num tá indo bem, a culpa é minha. [M5- EE3ªS]

Vejam os outros depoimentos importantes com relação à figura do pai na reflexão da [M3- EE3ªS]:

Olha, é que nem diz o ditado, “pai é chefe e mãe se mexe...” Então se a gente num se mexer, os filhos cresce sem direção, porque se depender só do pai... Eles fica nervoso, sai batendo na hora errada e em lugar errado, é que nem chefe mesmo só serve pra diminuir a gente, então a gente, não a mãe é diferente, porque a gente bate, mais a gente dá carinho, pai não, pai só bate é difícil dá carinho. [M4- EE3ªS]

As reflexões das mães ainda a respeito da figura paterna parecem explicitar, uma aceitação incondicional da autoridade exercida pelo pai. Os depoimentos revelam críticas à ausência deles na educação, porém algumas mães ousam mencionar a importância da autoridade exercida pelo pai no contexto familiar:

Olha, eu vejo assim, o pai é importante, na educação porque “os fio” têm medo deles, porque parece que eles passa mais respeito, mais “otoridade”, né? [M2- EE3ªS]

É importante ressaltar, que, quando se trata de reprimir o filho, por uma ação considerada demasiadamente forte, as mães exaltam a atitude do pai. Por exemplo, a desobediência às regras ditadas pelas mães é um dos motivos para estas solicitarem a prática da punição dos pais. Portanto, essa situação nos remete a uma concepção de poder e autoridade, mantida na figura paterna:

Então, quando ele me desobedece... Ah, é só falar que vou chamar o pai dele, ele pára na hora, ele morre de medo, porque sabe que vai apanhar mesmo e com força. [M5- EE3ªS]

Eu boto medo mesmo, porque já que o pai num dá muita atenção deixa tudo pra mim, pelo menos precisa me ajudar na hora que precisa de impor, de obedecer né? [M1- EE3ªS]

Mas ainda notamos na reflexão da M6- EE3ªS que a autoridade da figura paterna, expressa na maioria das vezes pelo comportamento rude de repreender os filhos, pode levar alguma mãe a ter certa atitude de cumplicidade com o filho, mas por outro lado, tendem a ameaçá-lo quando este desobedece, a ela:

Olha... eu tenho muita coisa que eu escondo do pai dele, porque meu marido é muito bravo, e quando bebe fica pior, então muita coisa eu escondo dele, mas quando ele não me obedece, aí eu falo que vou contar tudo pro pai dele, nossa, ele faz tudo o que eu mando, aí ele me obedece. [M6- EE3ªS]

Percebemos que a figura do pai possui diferentes faces apresentadas em várias reflexões, e cada uma revela um sentido profundo na forma de a mãe percebê-la no contexto familiar. Acreditamos que cada face explicitada nas reflexões traduz valores e expectativas das mães quanto ao comportamento dos pais na educação dos filhos. Desse modo, ficou claro que, como a figura materna mantém sua imagem internalizada pelo filho como boa e/ou ruim, a figura paterna mantém uma imagem internalizada pelas mães como neutra, mas necessária nos momentos em que a educação exige autoridade.

3) O significado e o papel de mãe no contexto familiar

O grupo ainda no *primeiro*, no *terceiro* e no *quarto encontro* após refletir sobre a figura paterna, mobilizou-se para refletir sobre a figura materna. Observamos que as reflexões sobre o significado de mãe para M4-EE3ªS e M2-EE3ªS, enfatizando os conceitos culturalmente aceitos em nossa sociedade. Percebemos que elas se utilizam ditos populares para definirem a figura materna, como:

Sei lá, eu acho que ser mãe é padecer no paraíso, como diz o ditado. [M4- EE3ªS]

Eu concordo com você, põe padecimento nisso... [M6- EE3ªS]

Já nas reflexões de M1-EE3ªS, M2-EE3ªS, M3-EE3ªS e M5-EE3ªS, observamos que o significado de mãe é permeado por sentimentos. Os relatos manifestam a idéia de perdão, de sofrimento e de submissão no papel de mãe, que parece dar o predomínio de que “ser mãe” significa desenvolver um comportamento de servidão. Percebemos que as mães apóiam a imagem imaculada da mãe, como conceito ideal, visto que para estas, ser mãe significa consagrar-se na educação dos filhos, como podemos observar na amostra:

Ser mãe é amar o filho mesmo tendo mil defeitos, é perdoar sempre, mesmo que o filho traga sofrimento, ser mãe é perdoar sempre. O papel da mãe na família é esse é perdoar e servir o filho. [M1- EE3ªS]

É verdade é tá sempre perdando, a gente é mãe pra isso pra perdoar sempre, servir sempre que nem Nossa Senhora né? [M2- EE3ªS]

Tá perdando, tá dando conselho, hoje o filho te xinga, amanhã a mãe tá de novo perdando. [M3- EE3ªS]

A mãe não consegue ver os defeitos, até consegue mais ela perdoa. [M5- EE3ªS]

Contudo, isso nos indicou que essa forma de conceber o papel de mãe, é um meio de manter um modelo de família patriarcal historicamente aceito como o mais correto, porém parece que nesse contexto as mães se esquecem de perceber o papel da mulher no âmbito familiar, é o que pudemos observar no relato de uma mãe no *primeiro encontro*:

Já faz anos que sou mãe e, às vezes, eu me pergunto será que sou uma verdadeira mãe pro meu filho, será que agi direito com o meu filho, eu mesmo me pergunto para mim mesmo. Por que eu fiz tudo igual a minha mãe fez comigo, agi assim corretamente como ela me ensinou, mas eu me pergunto eu? E eu como mulher aonde eu estou, será que meu filho só me quer como mãe? Por que como mulher eu nunca existi mais desde quando ele nasceu. [M6- EE3ªS]

Interessante que no *terceiro* encontro o papel de mãe foi refletido, trazendo a idéia de que a mãe deve ser um sustentáculo para a formação do filho, parece consagrar-se por meio de uma linha ideológica que atribui a ela total responsabilidade e comprometimento, e ainda percebemos que esses fatores parecem ser assumidos pela mãe desde a gestação. Observamos que esse aspecto ficou evidenciado no relato da M4- EE3ªS quando diz:

Acho assim ser mãe é ser uma pessoa responsável, comprometida com a educação porque a pessoa do filho, assim a formação dele depende muito dela, é também querer o bem do seu filho, você sabe que a partir do momento em quem você fica sabendo que está grávida a sua vida vai mudar, a gente nunca mais é a mesma pessoa, a mãe é muito responsável pelo que o filho vai ser. [M4- EE3ªS]

Ainda, o fato de a responsabilidade da educação dos filhos ser toda da mãe parece evidenciar aspectos de caráter cultural, aliados às peculiaridades das relações educacionais que a mãe manteve no seu contexto familiar, que parece ser

considerada por esta como forma quase universal de educação:

Olha eu faço que nem a minha mãe me ensinou, e como manda a sociedade. Eu acho assim meu filho depende de mim o que ele vai fazer o que ele vai ser, depende daquilo que eu ensina pra eles, eu faço de tudo pra fazer dele um homem, um homem de respeito. E eu acho que isso é responsabilidade da mãe. [M2- EE3ªS]

Notamos no *quarto encontro* que a concepção da responsabilidade da mãe sobre a educação do filho parece enaltecer a família tradicional, na qual o princípio educacional e as relações de mando e obediência constituem o núcleo básico da educação, visto que as mães enfatizam nas reflexões, que educar não é só dar amor e dialogar, mas também se faz necessário ensinar, punir e colocar ordem, como podemos observar na amostra a seguir:

Olha, eu sou uma mãe que nem de antigamente, pra mim num tem essa só amar...amar e conversar, eu acho que tem que dar amor sim, mas tem que bater quando faz coisa errada, tem que pôr de castigo quando num obedece, ensinar um filho não é só dar amor não. [M1- EE3ªS]

Ah! Eu concordo ser mãe é tá sempre cuidando, esse negócio só de dar amor e dialogar, só isso num funciona, eu também faço que nem a minha mãe, porque ser mãe tem que cuidar, se precisar bater, bate, se precisar pôr de castigo põe, comigo num tem esse negócio de conversar, pra ser boa mãe tem que punir também. [M1- EE3ªS]

[... risos...] Olha pra mim ser mãe também é botar ordem em casa, ser mãe boa num é só dar amor não, ser mãe tem que botar ordem, tem que bater se for preciso, eu vivi assim em casa, foi assim que eu fui educada. [M1- EE3ªS]

As reflexões sobre a figura materna até aqui apresentaram diferentes significados de “ser mãe”, e englobam diferentes papéis que podem ser exercidos pela mãe no modo de educar. É importante considerarmos ainda que o “papel de mãe” parece complexo e pode estar intimamente ligado à educação, dita como tradicional, visto que nas reflexões, a “mãe” representa a base da educação dos filhos, especialmente quando se trata de educá-los com a máxima e total responsabilidade.

Ressaltamos que a intervenção nos três primeiros encontros ficou pautada na troca de experiências e revisão de conceitos entre as mães sobre os aspectos que lhes causam insatisfações. Notamos que o processo grupal proporcionou uma trajetória bastante lógica. As mães se preocuparam com a *família*, e refletiram, primeiramente,

sobre assuntos ligados à convivência familiar e apresentaram uma seqüência muito interessante, quando deram continuidade a essa categoria, refletindo acerca da figura paterna e da materna, as quais se interligam nas relações do convívio da família.

4) A vida em família

A necessidade de discussões sobre a *família* foi relativamente idêntica no *sexto*, no *sétimo* e no *décimo encontro*, que mesmo com um número reduzido de participantes, as mães foram unânimes ao manifestarem o desejo de discutir sobre a vida em família já que esta não supõe apenas a satisfação do convívio e o equilíbrio emocional e social dos membros, mas também envolve uma trama de conflitos gerados por expectativas, frustrações e dificuldade de relacionamento.

A vida em família parece oferecer certa dificuldade para a realização dos desejos de seus membros. Se todos pudessem estar realizados se todos pudessem ser amados na mesma intensidade que desejam, todos seriam verdadeiramente felizes. No entanto, por meio das reflexões das mães no *sexto encontro*, notamos que, de modo geral não ocorrem essas situações ideais; pelo menos, a felicidade plena da família está longe de ser vivida. Parece que geralmente os pais, e/ou os filhos são frustrados, pelas normas sociais, pelas limitações pessoais, pela dificuldade no relacionamento familiar e até mesmo pela dificuldade financeira entre outros fatores:

Gente, a vida na família é complicado né? Nossa, o governo muda as regra todo dia, sobe as coisas todo dia, num é nada daquilo que a gente imaginava. [M4- EE3°S]

É verdade parece que a gente só tem problema, num consigo ver felicidade, é tão rápido, a gente briga muito, tem muita briga, a gente num se dá muito bem. [M3- EE3°S]

A vida lá em casa é assim, parece que ninguém consegue realizar o que quer. [M1- EE3°S]

Contudo, pudemos observar que algumas famílias têm maiores dificuldades do que outras para encontrarem satisfação na vida familiar. As razões para isso são muitas e notamos que algumas famílias têm condições financeiras inferiores, às vezes, convivem com o problema do vício de algum membro, e os problemas de saúde são aparentemente mais graves. Ainda, as reflexões pareceram indicar que

algumas famílias podem estar em ambientes mais conflitantes que outras, e talvez a tensão resultante desses ambientes pode gerar também relacionamentos desprovidos de afetos, como revela a amostra:

Então nossa vida lá em casa, assim [... silêncio...] eu penso que a nossa vida na nossa família é muito difícil por “caso” da falta de dinheiro, então aí a gente vive preocupado, brigando, ninguém dá carinho pra ninguém, num tem assim afeto um com outro, nem eu com meu marido e nem nós, às vezes, com os filho. [M5- EE3ªS]

A vida na minha família é difícil [... silêncio...] eu vejo que nas minhas amigas é diferente, lá eles são mais felizes, mais olha? Como eu e meu filho vai ser feliz, se o pai chega bêbado todo dia? Nossa o ambiente em casa é horrível, é tensão todo dia. Como a gente vai dar carinho um pro outro? É nervoso e tristeza todo dia. [M6- EE3ªS]

A vida familiar volta a ser assunto refletido no *sétimo* e no *décimo encontro*, porém, desta vez, as reflexões revelaram um aspecto importante com relação à mudança no modo de viver em família, indicando intervenção. Observamos que à medida em que as mães refletiram sobre a face negativa da vida em família, concomitantemente também puderam perceber que o convívio familiar pode trazer satisfações e realizações, se os membros se propuserem a mudar a forma de se relacionarem. Por exemplo, a mãe e/ou o pai cujas relações emocionais e familiares estão demasiadamente frustradas, parecem tornar incapazes de fazer algo para melhorar o convívio e, decorrente disso podem persistir em comportamentos agressivos e desprovidos de afeto, o que apenas serve para acentuar a insatisfação na vida familiar. No entanto, percebemos nas reflexões que as mães puderam por meio da troca de experiências no processo grupal, construir estratégias para mudar a convivência na família:

Olha, a gente em casa, eu e meu marido, assim, a gente tava brigando muito, chegou num ponto que num existia mais amor, era só agressividade, com a gente e com a criança. Mais eu andei pensando, chamei todo mundo pra conversar, e coisa melhorou muito viu, a gente parece que voltamos a se amar. [M1- EE3ªS]

Sabe eu também pensei muito naquilo que a gente conversamos sobre a vida lá em casa cheguei a conclusão que a gente tinha que mudar, pois família tem que ser feliz, num é só coisa ruim, só que eu fiz diferente, eu parei de ver só as coisas ruins, sabe isso ajudou todo mundo, tá uma paz. [M2- EE3ªS]

Então, eu assim, eu parei de reclamar das coisas, e avisei as crianças e ele, que cada um tinha que cuidar das suas coisas, e fazer de tudo pra melhorar, e também comecei a vender “Natura”, pra ajudar né, no dinheiro. [M5- EE3ªS]

Nossa, eu fiz uma coisa que pra mim era muito difícil, deixar meu filho passar o fim de semana inteiro com o meu marido na minha sogra, sabe que num foi ruim, foi um sossego ficar sozinha, e aí eu senti assim que eles gostaram, e o domingo foi gostoso, e o melhor de tudo que ele num bebeu. Parece que o amor voltou. [M6- EE3°S]

A conclusão desta categoria está baseada na observação feita por nós em dois aspectos importante: um se refere à complexidade da vida em família, e outro à intervenção com grupo não-diretivo. No primeiro, pudemos perceber que a convivência familiar tem características, muitas vezes, definidas somente pela face negativa, conseqüência das frustrações dos seus membros, e da dificuldade que as pessoas parecem encontrar em observar as coisas boas que ocorrem dentro do lar. Isto parece ser fruto de crenças geradas pela influência social que, em alguns casos, projetam certa irracionalidade no convívio familiar, a qual pode-se tornar difícil para os membros perceberem os motivos positivos da vida familiar.

No segundo, com relação à intervenção, notamos que esta desenvolvida por meio do grupo não-diretivo, concedeu-nos nessa categoria, a oportunidade de vê-la baseada na premissa de que a mudança no modo de vida pôde ser reconhecida a partir do momento em que as mães reconheceram suas insatisfações e aceitaram refletir sobre elas. Após essa aceitação, de que a vida familiar anterior lhes trazia conflitos e frustrações, conseguiram ficar livres para dedicarem-se à mudança no modo de vê-la, e as reflexões suscitaram soluções, nas quais observamos que a vida familiar pôde atingir uma atmosfera saudável. Além disso, as mães puderam perceber outras faces da família, a racional e emocional, quando, por exemplo, revelaram a presença do diálogo e do amor, apresentados na amostra selecionada anteriormente.

5) A educação dos filhos e os modos de educar

A educação dos filhos parece ser um aspecto complexo e, ao mesmo tempo, importante para os pais, visto que foi uma categoria que emergiu nos dois grupos de intervenção da *Escola B*. Porém, observamos que as reflexões foram distintas em cada um, e no *Grupo B2*, estas suscitaram assuntos, por exemplo, mais ligados aos modos de educar, diferente de *Grupo B1*, que trouxeram, além dos modos de educar, também o relacionamento entre os irmãos.

Observamos essa categoria no *primeiro*, no *terceiro* e no *décimo segundo encontro*, mas ressaltamos que no *décimo segundo*, a *categoria educação* foi discutida com mais propriedade, enquanto que nos anteriores as reflexões foram menores, já que os conteúdos tornaram-se repetitivos. Decorrente disso propomo-nos a considerar nessa categoria as reflexões originadas no *décimo segundo encontro* com o intuito de evitar prolixidade.

As reflexões com relação ao modo de os pais educarem os filhos, no *décimo segundo encontro*, foram bastante intensas. O modo de educar, como vimos, parece resultar tanto de modelos adquiridos pelos pais por meio da própria educação que receberam, quanto da adequação ao comportamento dos filhos; estes dois aspectos parecem se interligar. Notamos que a adequação refere-se à diferença das características específicas de cada filho, principalmente na forma de estes se relacionarem com os pais e com os irmãos, talvez por isso uma regra ditada a um filho não se aplica a outro. Por exemplo, percebemos também que o filho que apresenta maior tolerância à frustração, e à obediência recebe menos punição:

Eu bato muito mais no [... nome do filho...] do que no [... nome do filho...], porque ele num aceita perder nada, gente é um absurdo se num faz o que ele quer, e se num deixa ele ganhar num jogo, ele vira um inferno, aí num dá né gente? Eu explico, mas ele num entende aí então eu acabo batendo nele, e ele sempre apanha mais. [M2- EE3ªS]

É isso irrita mesmo, né? Mais em casa quem apanha mais é o menino, ele num obedece nem a “pau”, então num tem jeito eu acabo batendo sempre nele. [M3- EE3ªS]

Engraçado o meu apanha também porque num aceita nada, eu tenho que fazer tudo o que ele quer. Ele é sozinho porque só tenho ele, mas até num jogo comigo se eu ganho ele vira um bicho, ah, mais num dá outra eu bato. [M5- EE3ªS]

A punição parece ter uma importância específica na educação dos filhos, e os pais a desenvolve-na, em alguns casos, mediante a experiência que tiveram na própria educação, pois nos depoimentos, observamos que foi comum os pais relatarem as punições que receberam na educação e parecem concebê-las como o modo correto de educar, principalmente na questão relativa à obediência:

Eu bato neles, eu apanhei tanto, fiquei tanto de castigo e num morri, em casa era assim: num obedecia, entrava no “cassete”, sem dó e piedade, claro que eu num surro eles, mais eles apanha, eu acho que se deu certo comigo, vai dar certo com eles também. [M6- EE3ªS]

Ah! Mais num dá pra educar sem bater, sem colocar de castigo. [M2- EE3ªS]

É verdade, se num punir, vira tudo bandido, eu acho certo também, porque só na conversinha, num resolve. [M4- EE3ªS]

A educação envolve várias questões importantes, observamos também que existe certa diferença entre o pai e a mãe no modo de educar. Notamos que o pai parece ficar mais atento ao processo geral da educação, não se restringindo a coisas específicas, já a mãe tem mais controle sobre todo o processo educacional. Naturalmente que o pai se preocupa e se interessa pela educação, mas a mãe parece mais responsável pela orientação e proteção, tanto nos aspectos pessoais, quanto nos sociais. Percebemos que o instinto materno, na tentativa de proteger o filho, pode suscitar o desejo de controlar:

Num sei o que acontece, quando eu vejo já estou controlando tudo, horário, amigo, comida, o medo de eu perder o controle deles é tanto que protejo até demais, e eu sinto que no meu marido num acontece isso. [M6- EE3ªS]

Será que num é por causa do instinto materno? [M2- EE3ªS]

É pode ser né? O pai num sente o que a mãe sente, a gente protege mais, aí a gente controla mais, é uma coisa que vem de dentro da gente. Aí... Aí... a gente acaba educando com esse controle. [M1- EE3ªS]

Outro depoimento nos traz a compreensão de que o modo de educar, pode estar ligado a fatores da personalidade da mãe, que parece não existirem na personalidade do pai:

Gente, mais a mãe é diferente do pai. Eu tiro pela experiência lá de casa, meu marido num é de falar nada, assim quando meu muleque responde pra mim, mais eu quando ele responde pro pai dele, eu repreendo, eu ensino que num pode falar assim com o pai dele. Mãe é diferente de pai, tem personalidade diferente. [M3- EE3ªS]

Ainda, percebemos que as mães utilizam mais da orientação verbal que os pais, no seu modo de educar:

Vixe, eu falo, heim? Nossa, falo muito, já o meu marido num educa assim, ele num fala nada, mais quando quer educar, sai debaixo, a cara dele já mostra, eu não eu fico naquela falação. [M1- EE3ªS]

vai *Ah! Mais sei lá, a mãe parece que só educa com falação também né? Mais também orientar de que jeito? Tem que falar mesmo né? Só que eu acho que a gente fala demais. [M4- EE3ªS]*

Sabe, eu acho que esse negócio de falar é porque a gente tem que orientar né? E isso é mais da mãe do que do pai, é da natureza da mãe falar mais que o pai, eu tiro pelo que acontece lá em casa, quem orienta lá sou eu, e é só na falação. [M5- EE3ªS]

Notamos que as mães conseguiram, a partir das reflexões acima, chegar a um raciocínio bastante interessante. Embora a orientação verbal possa ser eficiente para auxiliar na educação dos filhos, principalmente com relação aos comportamentos sociais adequados que devem ser adquiridos por estes, percebemos que, se esta for excessiva, tende a ser prejudicial, visto que pode destruir o diálogo entre mãe e filho, parecendo um modo de educar autoritário. Para ilustrar, selecionamos dois depoimentos:

Olha, eu estava pensando agora [...silêncio...] A gente tem que tomar cuidado, porque se a gente ficar falando muito na cabeça deles, só gente fala, a gente afasta eles da gente, eu percebi isso agora, que eu num consigo mais conversar com eles porque só eu falo, nossa, isso é ser autoritária, num é? . [M5- EE3ªS]

Nossa, eu num tinha pensado nisso, agora que você falou, eu me toquei claro que é autoritário né? Porque só a gente fala, num deixa eles falar, daí num tem diálogo né? [M2- EE3ªS]

À medida que avançou a interação entre as mães, emergiram reflexões acerca da responsabilidade com a educação, e elas, as mães puderam perceber possíveis conseqüências de orientações excessivas e repetitivas que até então, estas não tinham sido observadas. Isso nos indicou um dado importante originado pela intervenção, pois o contexto grupal parece ter possibilitado as mães refletirem o modo inadequado de educar, e ao mesmo tempo o desejo de mudarem o processo de educação, visando a melhoria no relacionamento mãe-filho. Podemos observar esse aspecto na amostra selecionada:

Então eu tenho medo de deixar de falar, e parecer que estou fugindo da responsabilidade de educar, mais gente! Eu tenho que mudar, porque se não eu e meu filho vamo ficar cada vez mais distante. [M1- EE3ªS]

Eu acho, que num é deixar de falar, é falar sem ficar repetindo a mesma coisa né? [M4- EE3ªS]

É! Eu tava pensando agora. Isso que enche o saco e num funciona, eu vou mudar assim, vou falar porque é minha responsabilidade educar, mais vou tentar falar coisas diferentes, num ficar sempre repetindo a mesma coisa, isso que é errado.
[M6- EE3ªS]

Observamos, no geral, que a *educação dos filhos* demonstrou também ser um dos aspectos conflitantes no contexto familiar do *Grupo B2*. A construção da educação dos filhos não parece ser um processo fácil; no entanto, o processo grupal permitiu às mães fazerem um balanço avaliativo da educação que elas vinham desenvolvendo, e proporcionou reflexões para mudanças. Em síntese, notamos que a educação dos filhos não ocorre de maneira impensada, já que se desenvolve por meio das expectativas sociais de cada grupo familiar e relaciona-se intimamente com valores cultivados pela sociedade.

A observação das categorias originadas nesse grupo acerca da família, permitiu-nos concluir que essa instituição parece não estar precisamente organizada no tocante às necessidades dos pais. As reflexões deste tema trouxeram a idéia de que os pais parecem não aceitar a família como um contexto apenas social, no qual se estabelecem valores sociais e econômicos de sobrevivência. Observamos que emergiram reflexões muito ligadas aos papéis e funções de cada membro, e ainda à dinâmica da educação dos filhos, acrescentando, nesta última, interesse de mudança, o que evidenciou a ocorrência da intervenção.

3.4.2.2 A Escola

No *Grupo B2*, o tema *escola* emergiu em conjunto com tema *família* em nove encontros, e, em *quatro*, ele surge como tema único. Esse dado nos indicou que este grupo preocupou-se mais em tratar de assuntos ligados à escola do que à família, diferentemente do *Grupo B1*, quando apenas em um encontro o tema a família foi tema único, e, nos demais os dois temas surgiram em conjunto nas reflexões.

1) O professor e a dificuldade de aprendizagem na perspectiva dos pais

Observamos que a *escola*, por mais que tenha sido refletida, as considerações foram muito parecidas, ou seja, as mães refletiram os mesmos aspectos em vários

encontros. Por exemplo, a figura do professor é citada no *primeiro*, no *quarto*, no *quinto*, no *oitavo*, no *nono*, no *décimo* e no *décimo primeiro encontro*, totalizando sete encontros e praticamente as mães se dispuseram a falar sobre os mesmos aspectos. Isso nos pareceu, de certa forma, que as mães desse grupo tentaram, ainda que de forma inconsciente, buscar a causa da dificuldade de aprendizagem do filho na figura do professor, procurando isentar os pais de qualquer resultado com relação ao desempenho escolar do filho:

Então eu acho que a dificuldade dele é por causa da professora, ela é muito ruim, num ensina direito. [M1- EE3ªS]

Vixe, o meu eu tenho certeza que ele num aprende por causa da professora. [M3- EE3ªS]

Sabe, quando ele pegou essa professora, me avisaram que ela num era boa pra ensinar, e meu menino só piorou com ela, o problema dele aprender piorou e muito. [M4- EE3ªS]

Muitas vezes o professor parece criticado por tudo o que ocorre de errado com o aluno, como por exemplo: problemas com a aprendizagem, com a indisciplina e a falta de interesse nos estudos. Pensando assim, as reflexões do *primeiro* e do *quinto encontro* nos revelaram que os pais parecem se ausentar da responsabilidade em assessorar o filho na vida escolar, e dão valor ao professor à medida que este se torna ou não um facilitador da aprendizagem:

Sei lá o problema é dela, ela que tem que ensinar e não eu, quando a professora é boa os aluno aprende. [M4- EE3ªS]

Ué! Se ela num se impõe, eles bagunça mesmo, a professora tem que se impor na sala, uma professora boa, sabe ensinar e se impor. [M5- EE3ªS]

Bom, eu acho que isso é verdade, é que nem assim: com uma professora boa, os aluno tem mais interesse em aprender, eu acho, num é mesmo? [M6- EE3ªS]

As reflexões do *quinto encontro* apontaram outro dado muito interessante com relação à figura da professora: o preconceito que ela tem em relação àquele aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem. Observamos, que, para os pais, a dificuldade de aprendizagem pode estar ligada ao preconceito que há com a criança

que não aprende, uma vez que os professores não parecem demonstrar interesse em auxiliar esse aluno nas atividades escolares:

Olha [... silêncio...] Ele tem dificuldade, muita dificuldade, e a professora só gosta de ensinar aqueles que aprende, parece assim que tem preconceito, deixa ele de lado. [M4- EE3ªS]

Preconceito? Bota preconceito nisso. Elas num está nem aí com os que num sabe. È preconceito puro, pra elas, só é bom quem aprende. [M6- EE3ªS]

Sei lá [... silêncio...] eu acho que elas têm preconceito mesmo, num têm interesse em ensinar meu filho não, coitado, fica lá abandonado, só dá atenção pros outros que faz tudo. [M3- EE3ªS]

Devido à importância que as mães deram ao professor com relação ao desenvolvimento da aprendizagem do filho, observamos que as reflexões sobre a forma de ensinar ganham um espaço ainda maior no contexto grupal. O *oitavo encontro* nos pareceu muito importante, visto que as reflexões emergiram acerca das características que os pais consideram importantes, para que o professor desenvolva uma forma de ensinar favorável ao aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem:

O professor tem que ensinar o que aprende e o que não aprende, ele tem que ser preparado pra isso. [M5- EE3ªS]

Eu já acho que ele tem que entender sobre assim [... silêncio...] como lidar com um aluno que num aprende. [M3- EE3ªS]

É eu já acho que ele tem que ele num pode esquecer do aluno que num aprende. [M1-EE3ªS]

Sabe das veis ele precisa assim de um curso que ensina ele lidar com aluno que num, vai muito bem, né? [M6- EE3ªS]

Notamos certa evidência na crença de que há professores bons e ruins na concepção dos pais e que podem, tanto um quanto outro, influenciar positiva ou negativamente no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Com relação a esse dado, no *oitavo encontro*, as reflexões suscitaram a importância da paciência, do bom humor e da motivação, como aspectos necessários ao papel do professor, indicando que estas características podem auxiliar o aluno com dificuldade de aprendizagem:

Olha Valéria eu acho que pra ensinar precisa de muita paciência, porque que nem meu filho que tem dificuldade se o professor num tiver paciência, olha fica difícil viu? [M4- EE3ªS]

Mais eu acho que num é só paciência, o bom-humor também ajuda, porque a professora do meu, nossa só a cara dela desanima, e o meu menino que já tem dificuldade fica com medo, eu acho que o professor com bom-humor ajuda muito. [M1- EE3ªS]

Eu já acho que a professora precisa motivar, porque que o aluno que tem dificuldade precisa assim... De muita motivação. [M2- EE3ªS]

A temática “dificuldade de aprendizagem e figura do professor” é discutida novamente pelas mães no *décimo encontro*; desta vez, as reflexões indicaram que a dificuldade de aprendizagem pode estar na falta de afeto do professor pelo fato de este, muitas vezes dar maior importância ao conteúdo do que ao aluno. Selecionamos um depoimento:

Mais, muitas das causa dele ter dificuldade acaba sendo a falta de afeto da professora, Por exemplo: “das veis” ela dá mais atenção ao conteúdo que tem que ensinar e tem pouco tempo pra da afeto. [M4- EE3ªS]

Outro depoimento revela que a falta de afeto e uma forma mais rude de falar demonstrada no comportamento do professor parece piorar o desempenho do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem:

Se a professora fica gritando com o aluno, o aluno desanima, num demonstra afeto, porque assim porque o [nome do filho] que a professora só gritava num tinha carinho com ele, ele ia de mal a pior. [M6- EE3ªS]

Vimos ainda não só que a capacidade de ensinar, como também ter segurança e conhecimento sobre o assunto a ser ensinado, foram características que emergiram nas reflexões das mães, estas comparam o professor dos filhos com os professores que estas tiveram na educação escolar. Selecionamos dois depoimentos para ilustrar esse aspecto:

Eu penso assim, os professores eram mais capacitados, pra ensinar. [M1- EE3ªS]

Vixe se era, eles tinham muito mais conhecimento e segurança. [M4- EE3ªS]

Considerando a importância dos aspectos pessoais nas relações que os professores estabelecem com os alunos, parece que é muito desejável que o professor seja atencioso, compreensivo e respeite a dificuldade de aprendizagem do aluno. Notamos que esses aspectos significam, para as mães, uma referência positiva para a auto-estima e melhoria no desempenho acadêmico do filho, visto que as reflexões mostraram essas características como essenciais para a vida escolar. A seguir, destacamos esse aspecto em um depoimento:

Valéria, o professor tinha que ser mais atencioso com o aluno. Sabe [... silêncio...] perguntar por que ele não fez, o que está acontecendo, se está precisando de ajuda, E não agir que nem a do meu faz. Por que que não fez seu “burro”? Ta difícil? É porque num estuda né? Só brinca, né? Nossa, isso só piora, porque ela não respeita a dificuldade dele, ela num entende, e atenção é tudo pra quem tem dificuldade. [M6-EE3ªS]

Em seguida, complementou uma mãe:

Eu imagino como é difícil pra quem tem dificuldade, agindo assim a auto-estima deles vai lá embaixo, e o pior é que aí é que eles num rende mesmo. [M4-EE3ªS]

Esta categoria apresentou-nos uma junção de dois grandes referenciais na educação escolar; primeiro, o papel do professor, e segundo, a dificuldade de aprendizagem na percepção dos pais. Com relação a figura do professor notamos que os pais apontam importantes características as quais diferenciam o professor de hoje com o de tempos atrás, e o mais interessante e o mais interessante é que eles, os pais associam a dificuldade de aprendizagem do filho ao professor. A partir disso, percebemos que a dificuldade de aprendizagem para os pais parece estar muito relacionada à figura do professor, pois, quando tratam somente desta, também fazem uma ligação com o seu papel. Todavia isso nos indica que os pais podem não querer assumir responsabilidade na vida escolar do filho ou ignoram que esta pode ser influenciada também pela falta de envolvimento e assessoramento deles.

Embora tenha sido fácil para os pais perceberem a importância do professor para a melhoria da aprendizagem do filho, é importante considerarmos que a dificuldade de aprendizagem pode ser ainda muito difícil de ser trabalhada somente na sala de aula, haja vista que o professor necessita do envolvimento dos pais para que seja realizado um bom trabalho com o aluno. Dessa forma, percebemos por

meio das reflexões que a crença de o professor ser o responsável tanto pela aprendizagem, quanto pela dificuldade dela, ainda se encontra bastante arraigada nos conceitos dos pais. Concluímos ainda, que para os pais um professor não deve considerar importante apenas um conjunto de regras, e de prática educativa direcionadas somente ao conteúdo, mas o professor também ter atenção e afeto, com a finalidade de desenvolver no aluno uma boa auto-estima a fim de haver melhoria na aprendizagem.

2) O significado do papel de aluno para os pais

Essa categoria é dedicada às reflexões originadas no *quinto* e no *nono encontro*. Percebemos até aqui que a trajetória do processo grupal no tema *escola* foi bastante interessante, primeiramente, as mães preocuparam-se com o professor e as dificuldades de aprendizagem do filho; em seguida, as reflexões geraram uma categoria distinta que revelou importantes aspectos com relação ao papel de aluno.

Aluno é naturalmente um termo relativo a todo aquele que frequenta uma escola e está na situação propícia para desenvolver a aprendizagem sobre algum conteúdo, adquirindo e/ou ampliando o conhecimento. Dessa forma, a escola parece ter a responsabilidade de oferecer a ele, oportunidades para que desenvolva a aprendizagem, e atinja o conhecimento desejado. Se pensarmos exatamente dessa forma, responsabilizamos a escola por tudo de bom e ruim que acontece ao aluno. Porém, observamos, nas reflexões que as mães se detiveram primeiramente em discutir o papel do aluno, refletindo sobre os aspectos mais gerais da figura do aluno. Isso nos indicou uma trajetória bastante lógica, visto que as mães relataram a princípio o significado do que é para elas “ser aluno”. Com isso percebemos que os significados foram construídos a partir de fatores pessoais; pareceu-nos ainda, que “ser aluno”, para as mães M1- EE3ªS e M4- EE3ªS, é ter capacidade, desejo de aprender e persistência.

Pra mim, Valéria, eu acho que ser aluno é ter vontade e capacidade. [M1- EE3ªS]

Olha, já pra mim, pra ser aluno, tem que ter força de vontade e persistência. [M4- EE3ªS]

Já para as mães M3- EE3^aS, M5- EE3^aS e M6- EE3^aS, “ser aluno” parece estar relacionado a vários aspectos tais como: conscientização do que representa o espaço escolar e fatores de ordem social e comportamental, visto que as mães reconheceram, no papel de aluno, que este precisa conceber a escola como um espaço diferente do lar. Dessa forma, percebemos que “ser aluno” é diferente de “ser filho”, visto que as mães identificaram diferenças na forma de a criança desempenhar os dois papéis. Selecionamos o depoimento da mãe M3- EE3^aS:

Então eu acho que ser aluno significa a criança ter consciência do lugar que ela está, saber se comportar aqui na escola. Saber que a escola é diferente da casa dele, e sei lá se comportar também diferente, pra tudo tem um jeito não é mesmo, em casa é de um jeito porque ele é filho, na escola é de outro porque ele é aluno. [M3- EE3^aS]

As reflexões com relação ao significado e ao papel de aluno no processo grupal do *nono encontro* revelaram, a princípio, a forma de as mães perceberem a influência da família e da escola na construção do papel de aluno. A influência da família mais visível para as mães, parece estar presente na imagem negativa ou positiva que os pais fazem da escola, e do professor para o filho. Notamos que esse fato pode determinar que uma criança desempenhe positiva e/ou negativamente o papel de aluno. Ainda, as reflexões revelaram que o bom aluno é aquele que desempenha com o professor a mesma submissão mantida com os pais, como revela a amostra de depoimentos:

Olha, eu acho que os pais influenciam no jeito do aluno ser, porque se a gente falar bem ou mal da escola e da professora, a criança vai acreditar na gente, ué, porque a gente é os pai dele, então ele vai chegar na escola e ser um aluno bom ou ruim, porque a gente é que comanda isso. [M5- EE3^aS]

Claro, é verdade isso, porque que nem eu ensino pra minha que ela tem que obedecer a professora, que nem ela obedece eu e o pai dela, porque lá ela tá no nosso lugar. Tem que ter o mesmo respeito, e obediência. Tem que assim pra ser um bom aluno, né? [M3- EE3^aS]

Com relação à influência da escola no desempenho do papel de aluno, parece que as mães reconhecem também na figura do professor certa influência negativa e/ou positiva. As reflexões revelaram que talvez uma das dificuldades da criança no desempenho do papel de aluno resulte da insistência ou do excesso de expectativa

por parte do professor em relação ao aluno esperando que este atinja elevado grau de perfeição no desempenho acadêmico, social e emocional:

Então eles estão buscando se ajeitar na escola ai vem na escola o professora só grita só xinga, só vive nervosa, quer que eles seja aluno perfeito, isso num existe, né? Aí eles têm dificuldade de se ajeitar no papel de aluno, né? [M1-EE3ªS]

Isso é verdade, elas quer que eles seja tudo aluno perfeito, que aprende tudo, faz tudo, num conversa, num tem problema, assim tudo santo, perfeito, aí eles desanima, né? É ai que eles têm dificuldade de se encontrar nesse papel que a professora quer, num é mesmo? [M5-EE3ªS]

Por meio das reflexões pudemos identificar certa ambigüidade vivida pelas mães no papel de aluna já que no tempo delas, o aluno recebia bem menos carinho das professoras, atenção e recursos materiais e, no entanto, elas relatam que eram mais obedientes e dóceis. Mas as reflexões revelam que não há como retornar essa situação. As mães expressam a pressão que a escola e os pais sofrem hoje para desenvolverem na criança um “aluno ideal”, de um modo radicalmente oposto ao modo que seus pais e a escola desenvolveram nelas o papel de aluno, não-ideal, mas próximo ao desejado pelas duas instituições:

A gente não tinha carinho das professoras, os pai da gente dizia que estudar era nossa obrigação, e a gente obedecia, era tudo bonzinho. Os pai da gente tinha o desejo da gente ser uma aluna ideal, e quase que a gente era, viu? [M5-EE3ªS]

Os pai num vinha na escola, num ajudava a gente, nós num tinha nem caderno direito e a gente, era tudo bom aluno. Mais hoje? Quanto mais à escola oferece coisas e a gente estimula parece que ficou pior, eles nunca vão chegar a ser aquilo que a gente foi nunca, nem de perto. [M4-EE3ªS]

O desejo de os pais verem no filho o aluno que projetam, faz com que eles busquem mudanças na forma de educar. Percebemos, por meio das reflexões, que há também a consciência do compromisso dos pais com relação ao papel de aluno, para que estes desenvolvam ações mais aprimoradas, de serem diferentes de seus pais, com o intuito de ver desempenhado no filho um papel de aluno mais próximo do ideal, como podemos ver nos depoimentos selecionados:

Eu acho que faço tudo pra educar meu menino pra ele ser um aluno bom, num precisa ser o melhor, o ideal, mais pra ser bom, então eu tenho consciência que eu preciso estar sempre mudando, num posso agir que nem meus pai. [M2-EE3ªS]

Nossa você é igualzinha eu. Eu também estou sempre mudando, leio, vejo na televisão coisa que eu posso fazer pra ele ser assim um bom aluno, a gente num exige que seja perfeito, mais a gente quer que ele seja um bom aluno. [M3-EE3^aS]

Finalizando esta categoria vimos que para os pais o significado de aluno e o seu papel desempenhado pelo filho consistem na junção de vários valores, interligados entre si, visto que as reflexões revelaram, por exemplo, ligação com a criança, com a família e com a escola. Ainda observamos que os pais sentem-se compromissados com o desempenho desse papel. Notamos que a preocupação dos pais é ver o filho desempenhar um papel de bom aluno, já que as mães salientaram esse desejo que pode ser visto como uma qualidade do filho.

3) A educação infantil e sua relação com vida escolar do filho

A vida escolar de uma criança inicia-se na educação infantil, e sua importância parece ficar evidenciada especialmente quando se trata de desempenho acadêmico, visto que, para os pais o sucesso e o insucesso escolar parecem ser consequência dessa etapa inicial da educação. Entendendo o valor da educação infantil como algo extremamente complexo, a sua importância parece ser evidenciada para os pais, quando estes a colocam como primordial na história escolar do filho.

Ainda, nessa etapa da educação escolar, a criança parece iniciar a construção da sua vida escolar, visto que para os pais a educação infantil é indispensável, porém responsável pela trajetória do filho na escola. Observamos esse aspecto quando as mães, nas reflexões do *décimo primeiro encontro*, fazem uma comparação entre a educação infantil e o ensino fundamental, afirmando que, na primeira, o filho pode perder o interesse, ou o contrário despertar-se de forma positiva para escola, enquanto no segundo, no ensino fundamental, o interesse ou o desinteresse é consequência do que ocorreu na educação infantil:

Tudo começa lá de criancinha na escolinha, se ele vai bem, é bem tratado, assim estimulado, nossa aí ele vai embora e pega gosto pela escola, mais se não, tudo já vai por água abaixo ali mesmo, aí num adianta porque lá na primeira, segunda série ele num vai pegar gosto mesmo pra escola. [M4-EE3^aS]

Olha a educação na escolinha, assim até no pré é tudo, só que também tanto mata quanto engorda como diz o ditado, né? [M6-EE3ªS]

Eu acho que isso é verdade, porque o meu mais velho foi uma beleza na escolinha o pré foi uma maravilha, mais já o mais novo foi um desastre “desdo” começo, então agora na terceira num quer sabe mesmo da escola. [M5-EE3ªS]

É a criança fica marcada lá no começo né? Se ele teve um prézinho bom, vixee vai embora, mais se não? A coisa fica difícil mais lá na frente né? [M2-EE3ªS]

Pela comparação feita entre as das duas etapas da educação escolar, a infantil parece ser admirada pelas mães, por meio das atividades que podem ser desenvolvidas pela criança nessa fase. Observamos que isso parece ocorrer devido ao fato de as mães perceberem as habilidades acadêmicas do filho ainda pequeno, desconhecendo que o aspecto cognitivo da idade pré-escolar pode possibilitar o desenvolvimento de tais trabalhos. Contudo, a admiração das mães parece estar relacionada a certo amadurecimento precoce do filho. Selecionamos dois depoimentos:

Então [... silêncio...], pra mim, a fase da escolinha é a mais linda, nossa como eu gostava de ver os trabalhinhos que meu menino mais velho fazia no pré. Ele tão pequenininho, e tão capaz, porque o que ele fazia parecia coisa de criança grande. [M5-EE3ªS]

Vixe o meu também eu adorava ver os trabalhinho dele, eu até falava pro pai dele que ele nem parecia ter a idade que tinha, acho que estava amadurecido demais, mais o do meio já num foi assim. [M2-EE3ªS]

O modo de o professor conduzir o ensino na educação infantil constitui para as mães outra diferença marcante entre esse ensino e o ministrado no fundamental. Observamos que as mães além de rejeitarem a falta de afetividade no ensino fundamental, porque as experiências com seus filhos nesta etapa de ensino têm demonstrado consequência negativa para a aprendizagem deles, também não acreditam na eficácia do castigo. Pelo contrário, os relatos no *décimo primeiro encontro* revelam que os professores da educação infantil, por serem mais afetuosos e evitarem os castigos, diferente do ensino fundamental, proporcionam às crianças um ambiente de sala de aula mais agradável e, com isso, os alunos parecem adquirir um desejo maior de ir para a escola:

Deus me livre, desde a primeira série meu filho reclama pra vim na escola, e sabe por quê? É só coisa de dá castigo, de gritar, assim num tem carinho, afeto, é tudo no grito e olha ele nunca reclamou pra vim na escolinha, ele adorava, e sabe por quê? Porque a professora era carinhosa, agradava, num dava castigo. [M1-EE3ªS]

Bom isso é verdade, o meu também nunca reclamou pra vim na escolinha, e também é verdade isso delas ensina diferente na escolinha, é bem diferente, principalmente nesse negócio do castigo, elas ensina, mas num fica brava nervosa como a de agora. [M4-EE3ªS]

Diante da importância da afetividade na educação infantil, parece que a forma de ensinar nessa etapa é diferente da praticada no ensino fundamental. Notamos que a concepção de ensino com afetividade parece uma postura recente e que pode ter sido originada, a princípio, na educação infantil. Tanto é verdade que as mães reconhecem que muitos comportamentos de alguns professores atuais do ensino fundamental são parecidos com os dos professores que tiveram na infância e revelam que a afetividade no modo de ensinar é característica da educação infantil. Todavia, para essas mães, a afetividade parece ter sido um dos grandes fatores de estímulos para o filho aprender e gostar da escola:

Ih, mais têm muitos professor hoje que é igualzinho os meus, grita, xinga, num mudou muita coisa não. E olha, Valéria, eu vou te falar uma coisa: __ meu filho na escolinha tomou gosto da escola quando estava na escolinha e perdeu o gosto logo que começou a primeira série. [M5-EE3ªS]

Mais é mesmo, é assim mesmo, os meus também era igual a alguns de hoje, e o meu “minino”, Valéria, também foi assim, adorava vim na escolinha, agora num pode nem ouvir falar, então eu acho que é porque eles num mais aquela afetividade, aquele carinho que eles tinha na escolinha. [M6-EE3ªS]

Uai. Mais perde o gosto mesmo, se “im antes” era bom, tinha tudo carinho e agora num tem nem aproximação, é pra eles desanimar mesmo de vim, isso aconteceu comigo, a minha professora era tão tão ruim que eu detestava vim na escola. [M2-EE3ªS]

Finalizando essa categoria, podemos concluir que a educação infantil parece relacionar-se com a história de vida escolar do aluno, já que as mães relataram que o filho que teve uma boa trajetória na educação infantil, pôde, de certa forma, continuar sua história escolar com mais sucesso. Essa categoria nos forneceu um interessante contraste entre a educação infantil e a educação do ensino fundamental. Conhecemos, por meio dos relatos, que as mães consideraram a educação infantil como uma etapa muito importante e apresentaram aspectos que parecem demonstrar

maior satisfação pela forma de ensino que os filhos receberam nessa fase, além de avaliarem a presença da afetividade na relação professor-aluno como fator primordial para a motivação do aluno.

4) Os problemas da alfabetização do filho e as conseqüências para a família

Em seguida à discussão sobre a educação infantil, ainda no *décimo primeiro encontro*, as mães encaminharam as reflexões para questão da alfabetização. Entre os vários problemas que os pais enfrentam relacionados à escola, sobretudo a dificuldade de aprendizagem, a alfabetização parece ser mais um deles. De modo geral, os relatos indicaram que os problemas com a alfabetização surgem logo no início da vida escolar do filho e, embora os pais se proponham a ajudá-lo, às vezes, estes têm muita dificuldade em saber como realizar essa ajuda. Nesse sentido, como não encontram meios satisfatórios para o auxílio ao filho, mas apenas algumas idéias, os pais decidem que o apoio deles está longe de ser eficiente e iniciam uma longa trajetória de tentativas de ensaio e erro.

Olha a minha menina começou ruim bem no começo quando ela começou a ler, eu fazia uma coisa pra ajudar, fazia outra, fazia outra, mais num sei se fazia certo, porque hoje ela ta com esse problema que num consegue aprender ainda, então começou ali na alfabetização. [M3-EE3ªS]

Conseqüentemente, os problemas com a alfabetização passam a pertencer também à família, visto que acentuam várias insatisfações, como, por exemplo, com a escola, com os professores, com a metodologia e ainda acarretando ao filho o peso do insucesso escolar. Os relatos nos mostraram que, muito freqüentemente, os pais se tornam preocupados com os problemas do filho na alfabetização e parecem demarcar nessa fase, a trajetória de dificuldade que eles enfrentam para evitar o insucesso escolar do filho:

Sabe, no começo, eu achava que o problema dele era a professora, e quando ele começou a dar problema de num consegui ler, nos ficamo meio louco. [M2-EE3ªS]

Nós também, quando ele começou a não conseguir aprender a ler, nós “fizemo” de tudo,mas num teve jeito, ta aí agora num vai nem com reza. [M6-EE3ªS]

Se a escola espera que a os pais auxiliem o filho nas tarefas escolares já na alfabetização, parece que é preciso que ela dê orientações adequadas, visto que, muitas vezes, os pais entram em conflito, pois os próprios filhos criticam a ajuda dos pais, pois estes os ensinam da forma que aprenderam, e não da forma que os filhos estão sendo ensinados:

Valéria quando ele começou a ser alfabetizado eu ajudava mais ele gritava comigo, mais gritava e dizia que eu era “burra” porque num era daquele jeito, mais eu num sabia ensinar do jeito da professora. Aí eu abandonei, eu num sabia. . [M3-EE3ªS]

Uia! É que nem comigo, isso também aconteceu, eu num sabia se com a minha ajuda eu ajudava, ou eu mais atrapalhava, porque ele chegava “inté” chorar dizendo que num era daquele jeito, mais eu num sabia do jeito da professora. [M3-EE3ªS]

A falta de orientação e os conflitos com relação ao auxílio dos pais aos filhos nas tarefas escolares compõem o cenário de insatisfações da família, frente ao desempenho escolar do filho. Constatamos nos relatos da [M4-EE3ªS] e [M6-EE3ªS] que os problemas com a alfabetização podem ter um impacto duradouro no desenvolvimento da aprendizagem. Isso parece nos indicar que, quando o filho apresenta dificuldades nessa fase, os pais também sofrem as conseqüências. Todavia estas, a longo prazo, acumulam-se a ponto de os pais considerarem que o insucesso do filho hoje é um aspecto difícil de ser resolvido, pois nem a escola nem os professores retomam os conteúdos da alfabetização, e também a família não sabe como conduzir o problema para solucioná-lo.

Uai, o problema dele num tem mais jeito, ficou lá traz na alfabetização e a escola e as professora num volta ele nesse conteúdo, então num tem jeito dele ir pra frente, ele num sabe nada, e eu fico perdida, num sei como resolver isso. [M4-EE3ªS]

É o mesmo problema do meu, eu e o pai dele pensa que também num tem mais jeito, porque ele num foi alfabetizado direito, então como ele vai aprender o conteúdo da 3ª se num sabe nem o da 1ª. Ninguém para pra voltar ele no conteúdo, pra ensinar desde o começo, e como que eu vou saber, eu também num sei como fazer. [M6-EE3ªS]

Concluimos que o grau de possibilidade de a criança apresentar sucesso na aprendizagem liga-se a vários fatores não somente no que diz respeito ao cognitivo, mas também no pedagógico e no social, visto que os relatos nos revelaram que nem a escola, nem os pais e nem a família sabem resolver o problema do insucesso do filho, principalmente quando este está ligado aos problemas de alfabetização. Todavia

ressaltamos que, quando a escola, os professores e a família se convencem da impossibilidade de solucionar os problemas de alfabetização, pode surgir a crença de que parece impossível o aluno apresentar sucesso na aprendizagem e esta estabelece-se como verdade única.

5) A Relação Família-Escola na perspectiva dos pais

Esta categoria apresenta reflexões de natureza específica acerca da relação família-escola, e as quais surgiram no *décimo*, no *décimo primeiro*, no *décimo segundo* e no *décimo terceiro encontro*. Dentre todos os aspectos que se relacionam com a vida escolar do filho, talvez, atualmente nenhum seja tão difuso quanto a relação família-escola. Como a ausência dessa relação, atualmente muito discutida também na mídia, apontam para uma das principais razões para o insucesso do aluno, os responsáveis pela educação escolar podem acabar vendo-a como “bode expiatório” da problemática da dificuldade de aprendizagem, desconsiderando, assim, outros fatores relevantes como, por exemplo, os ligados aos aspectos pedagógicos, aos emocionais e aos cognitivos do aluno.

Contudo, a relação família-escola é apenas um dos fatores que se relacionam com a vida escolar do aluno e não toda ela - a responsável pelo sucesso e/ou insucesso escolar. Notamos que a relação família-escola, embora citada em vários relatos como insatisfatória, quando mantida em níveis satisfatórios, o resultado pode ser bastante benéfico, do ponto de vista das mães, visto que essa relação pode, por exemplo, recuperar o deficit da aprendizagem dos filhos, como revela a amostra a seguir:

Então pra mim a relação família-escola aqui num funciona, mas se funcionasse seria bom pros filhos que num aprende. [M1-EE3ªS]

No meu pensar a relação família-escola tá longe de ser boa, mas se “inxistisse” mesmo eu acho que ajudaria muito na recuperação dos filhos com dificuldade. [M3-EE3ªS]

Ih! Pra mim a relação família-escola é bem ruim, viu? Se prega uma coisa, mais se faz outra, mas se fizesse mesmo o que se prega, olha eu acho que ajudaria muito os filhos que num consegue aprender. [M4-EE3ªS]

Sabe Valéria eu acho que esse negócio de relação família-escola é só no rádio e na televisão, porque aqui mesmo é bem fraca a coisa viu? Mais eu também acho que se tivesse mesmo isso, nossa eu acho que ia ajudar os filho sim. [M6-EE3ªS]

Parece que o grau de insatisfação, resultante da dificuldade de as mães manterem uma relação família-escola favorável parece estar ligada às condições que a escola propõe para os pais. Percebemos em dois relatos críticas das mães com relação à falta de recepção e de atenção aos pais de alunos com dificuldade de aprendizagem:

Ué, como a gente vai fazer assim uma relação com a escola se a escola num recebe a gente bem, faz cara feia e ainda por cima nem dá atenção pra o que a gente fala? [M2-EE3ªS]

Olha, Valéria eu te falo uma verdade, a gente que tem filho com dificuldade de aprender é assim mesmo, a gente num é bem recebido não, a gente fica de lado viu? [M6-EE3ªS]

Embora pareça incorreto negar a existência de apoio dos professores para a sustentação da relação família-escola, é difícil imaginar tal relação desenvolver sem o apoio necessário da escola à família. Como pudemos observar, algumas mães sugerem em seus relatos, a aproximação dos professores com as mães de alunos com dificuldade de aprendizagem, como aspecto importante para o fortalecimento da relação família-escola. Verificamos, ainda, que os professores parecem ter maior contato com mães de alunos com sucesso escolar, e esse vínculo fortaleceu-se de tal forma que a relação com a escola tornou-se mais consistente. Selecionamos dois relatos:

Se nos tivesse mais atenção, aproximação e apoio dos professores a gente ia ter uma relação com a escola mais forte, que nem a gente vê com as mães dos aluno bom. [M4-EE3ªS]

Então, eu acho que os professor devia ser mais próximo da gente. Se eles fosse? A gente também ia ter uma relação com a escola mais forte. [M6-EE3ªS]

Com referência à relação família-escola, pudemos concluir que, quanto mais a escola e professores negam o apoio e o acolhimento aos pais de alunos com insucesso escolar, maior a probabilidade de esses pais desenvolverem um

comportamento inóspito a tudo que está relacionado à escola do filho. Concluímos que os pais de alunos com insucesso escolar consideram difícil manter uma relação satisfatória e agradável com a escola. Além disso, esses pais acreditam que a falta de atenção e a discriminação sofrida por eles pela escola são obstáculos indiretamente responsáveis pelo distanciamento entre eles e o contexto escolar. Na realidade, a relação família-escola valorizada e desenvolvida de forma satisfatória pelas duas instituições, pode ser vantajosa para ambas.

6) As Reuniões de Pais

No momento em que terminaram as reflexões sobre a relação família-escola no *décimo terceiro* e no *décimo quarto encontro*, as mães iniciam uma reflexão com relação às reuniões de pais. Parece que tal reflexão justificou um fato importante, que é a pressão que os pais de alunos com insucesso escolar sofrem nas reuniões. A idéia de rejeição, de pressão e de preconceito recebeu grande atenção nas reflexões das seis mães participantes do *décimo terceiro encontro*.

Constatamos, por meio dos relatos, que as reuniões de pais parecem se organizar em um único sistema, cujo objetivo é tornar pública a avaliação do desempenho escolar dos filhos. Porém, quando se trata de filhos com insucesso escolar, os pais passam por uma experiência desagradável, que é a exposição do rendimento do filho, seguida de colocações exacerbadas de aspectos negativos com relação ao apoio dos pais.

Dessa forma, esses pais mantêm o silêncio experimentam conflitos não-condizentes com a realidade, pois nem sempre tais colocações que os professores fazem são tidas como verdadeiras pelos pais. Todavia verificamos que esse aspecto parece ser o que mais afasta os pais das reuniões. Devido ao grande número de reflexões sobre esse aspecto e, de certa forma, com concordância entre eles, optamos por apresentar uma amostra:

*Eu venho nas reuniões mais eu num falo, porque a professora só dá lavada “ne mim”
E sei lá eu num acho certo, porque eu ajudo ele nas tarefas, ajudo no que eu posso,
assim num faço mais porque eu num sei. [M1-EE3ªS]*

*Olha, eu venho nas reunião, mais eu fico muito chateada, porque ele fala alto as notas
da minha menina, aí eu fico com vergonha, e num falo nada, né? Porque eu vou*

discutir com ela, eu sei que num é verdade o que ela fala, porque eu ajudo, mais eu escuto e fico “queta”. [M3-EE3ªS]

Uai, falar pra quê, eu fico muda, num tenho que falar às vezes eu choro, porque eu ajudo, mais ela fala alto pra todo mundo ouvir, eu me sinto mal, então eu calo a boa. [M4-EE3ªS]

Notamos que as reuniões de pais também envolvem uma reação emocional que, no caso dos pais de alunos com insucesso escolar, concebem-nas como ruins, sem importância e significado, pois, na maioria das reuniões, os pais só recebem críticas e acabam se magoando:

Valéria [... silêncio...], eu venho, mais num gosto, pra mim num serve pra nada, num tem importância nenhuma, eu venho mais eu fico e triste, porque é só crítica que ela sabe dar na gente. [M2-EE3ªS]

Uai, já teve dia de eu sair daqui chorando, de tanta coisa negativa que ela me falou, eu acho muito ruim, eu venho, mas pra mim num serve pra nada. [M4-EE3ªS]

Logo após a M5-EE3ªS afirma que a idéia de pais de alunos com insucesso escolar receberem críticas nas reuniões parece um fato confirmado na realidade escolar:

Gente, mais é toda escola assim, as minhas amigas que também têm filho que vai mal na escola, reclama que nas escolas delas também é assim, num muda. É que nem aquele ditado “reunião” de pais pra nois é tudo igual, só muda de endereço. [M5-EE3ªS]

Para os pais de alunos com insucesso escolar, observamos ainda que a reunião de pais é tida como desnecessária, considerando que, para as mães, as reuniões não lhes dão aquilo que elas precisam, ou seja, as orientações são sempre as mesmas, e o discurso do professor não muda, mas as reflexões revelam que as mães buscam, nas reuniões, um caminho para auxiliar o filho que está com dificuldade de aprendizagem:

Sabe, pra mim, as reunião num serve pra nada, mais pra nada mesmo, a professora fala sempre a mesma coisa, num me ajuda em nada. Mais eu num “dexo de vim”, porque eu queria saber como ajudar a minha menina. [M3-EE3ªS]

Olha [nome de uma mãe] no meu caso também é assim, eu venho pra tentar vê se eu encontro uma ajuda de como fazer com [nome do filho], mais é sempre a mesma

ladainha, tô cansada de ouvir sempre a mesma coisa. Pra mim vim e num vim é a mesma coisa , pra mim, num tem necessidade nenhuma. [M4-EE3ªS]

No *décimo quarto encontro*, observamos que as reflexões acerca das reuniões de pais mostraram um aspecto importante com relação à participação dos pais de alunos com sucesso escolar. Como já dissemos anteriormente, as reuniões de pais, cujos filhos apresentam problemas na aprendizagem parecem envolver uma reação emocional, já no *décimo quarto encontro* essa reação mostrou certo grau de sentimento de inferioridade nesses pais, visto que as mães revelaram certa diferença no tratamento que o professor dispensa aos pais de alunos com sucesso escolar.

Então eu venho nas reunião, mais eu me sinto muito mal, me sinto assim inferior, porque as professora trata as mães dos aluno que num tem problema de outro jeito. [M1-EE3ªS]

Mais [nome de uma mãe] é visível a diferença não é mesmo, olha até no jeito delas cumprimentar é diferente, vixe eu me sinto tão “piquininha” que sem nem imagina, tenho vontade de sumir. [M3-EE3ªS]

Podemos concluir, embora de modo bastante restrito que o conceito de reunião de pais desenvolvido pelas mães de alunos com insucesso escolar deste grupo, parece estar ligado à falta de atenção, de orientação e diferença no tratamento dessas. Isso pode indicar que o professor, para as mães de alunos com insucesso escolar, parece atribuir um valor diferente às mães de aluno com sucesso escolar, gerando um sentimento de conflitos e de inferioridade nas mães de alunos com insucesso. Essa diferença que o professor parece fazer entre as mães de alunos, pode explicar por que muitas mães de alunos com insucesso escolar preferem não participar das reuniões de pais.

Podemos concluir ainda que esses aspectos emocionais que emergiram nas reflexões parecem ocorrer de maneira totalizadora entre as mães, já que em unanimidade expressaram as dificuldades encontradas em participar das reuniões de pais. Parece-nos fundamental entender que as mães do *Grupo B2* estão preocupadas com as reuniões de pais, sem, entretanto, deixar de lado os problemas escolares dos filhos.

6) As avaliações escolares na perspectiva dos pais

As avaliações escolares dos alunos e a atribuição de notas, a partir de sua realização, podem ser vistas, por pais de alunos com insucesso escolar com aspectos críticos, que vão desde a culpabilização do professor pelo baixo rendimento do filho, até a desvalorização da avaliação devido à falta de medidas apropriadas para avaliação do aluno com dificuldade de aprendizagem. Dessa maneira, percebemos que, para as mães M1-EE3^aS, M3-EE3^aS; M4-EE3^aS; M5-EE3^aS e M6-EE3^aS, as avaliações deveriam apresentar uma estratégia adequada ao aluno com sucesso escolar e ao aluno com insucesso escolar. Esse modo de pensar das mães emergiu no *décimo quarto encontro*. Selecionamos uma amostra para demonstrar esse aspecto:

O meu minino num vai bem nas provas, mais eu acho que é por causa da professora, ela num sabe explicar a prova pra ele, aí ele num entende o que está escrito, assim ele num consegue percebe o que ela quer, então ele vai mal pra burro, se ela desse uma explicação pra ele eu acho que ele ia melhor. [M4-EE3^aS]

Valéria [... silêncio...] eu acho que tá tudo errado, as provas tinham que ser diferente, assim, pra quem tem dificuldade à prova tinha que ser diferente daquele que sabe mais. [M3-EE3^aS]

Uai, a prova devia ser assim, dá aquele conteúdo que meu minino sabe, e não tudo o que ela dá na aula, porque tem alguma coisa que ele sabe só que ela dá tudo igual, dá toda a matéria, aí ele num consegue, aí é onde ele desanima. [M5-EE3^aS]

O *décimo quarto encontro* trouxe também reflexões com relação ao fato de a avaliação escolar revelar o desempenho escolar dos filhos, pois, quando esta mostra resultados insatisfatórios, pode gerar diferentes significados para os pais de alunos com insucesso escolar, visto que pudemos observar que as mães definem as avaliações escolares mediante o desempenho do filho. Também, percebemos que a avaliação parece contribuir para o surgimento de diferentes comportamentos emocionais no aluno vários comportamentos emocionais naquele que possui um baixo rendimento:

Ô [nome de uma mãe] prova pra mim é tortura, porque meu filho passa até mal no dia da prova. [M4-EE3^aS]

Vixe Maria, eu acho que prova num serve pra nada, porque “fais” a prova vai mal, mais ela num volta pra tentar fazer ele entende aquilo, então num serve pra nada, além do que [...silêncio...] que o dia que ele fica sabendo que tem prova ele fica tão nervoso. [M5-EE3^aS]

Olha prova pra mim e pro meu minino é só pra trazer preocupação, porque ele vai muito mal, e num vejo por que fazer uma coisa pra confirmar que ele num consegue, tinha que ter um jeito diferente, prova é um terrorismo. [M6-EE3ªS]

Dentre as reflexões acerca das avaliações, observamos na reflexão da [M3-EE2ªS] que a comparação de notas entre os alunos no dia da entrega das notas, parece aumentar o grau de ansiedade nos alunos com insucesso escolar:

Então no dia que ela entrega as provinha pra corrigir, ele num quer vim na escola, porque fica tão ansioso, sabe por quê? Porque os alunos bom fica comparando as notas com ele. [M2-EE3ªS]

Ainda as reflexões das mães M1-EE3ªS e M4-EE3ªS parecem revelar a crença de que o “medo de prova” é originado pela pressão exercida pelo professor e, conseqüentemente, os alunos parecem não render nas avaliações por apresentar esse sentimento:

Ué, o [nome do filho] morre de medo de prova, porque ela fica em cima pressionando — vamo fulano vê se hoje você faz, nossa aí é que ele num faz mesmo. [M1-EE3ªS]

Nossa então é igual o meu, ele morre de medo de prova, e eu tenho certeza que foi por causa da pressão da professora do ano passado, mais também essa de agora, nossa ela também pressiona, num deixa ele a vontade, aí ele trava, num faz nada. [M4-EE3ªS]

Por meio das reflexões sobre as avaliações pudemos concluir que esta pode trazer conseqüências negativas ao desempenho do aluno com insucesso escolar. Parece provável para as mães que, uma das causas do baixo desempenho do filho pode ser a forma como a avaliação está sendo aplicada. Observamos que, na realidade, para as mães, um baixo resultado tem em si, um significado negativo também para o aspecto emocional do filho, visto que este pode adquirir medo, ansiedade e sentimento de inferioridade mediante os resultados obtidos nas provas.

3.4.3 Síntese da Análise da Intervenção do Grupo B2

Neste subitem apresentaremos uma síntese das reflexões que emergiram no processo de intervenção deste grupo, com a finalidade de construir uma idéia conclusiva dos principais aspectos observados na análise da intervenção. Parece evidente existirem muitos tipos de grupo que, ainda construídos no mesmo contexto social, podem apresentar traços de desenvolvimento diferentes em vários aspectos. Mediante isso, observamos que o **Grupo B2**, que pertencia à mesma escola do **Grupo B1**, teve características distintas quanto ao número de participantes, dinâmica de encontros e reflexões. Uma das diferenças foi notada logo no início visto que, para compormos este grupo marcamos quatro reuniões para convidar os pais, e somente na quinta obtivemos a adesão de **quinze participantes**. Outra diferença ocorreu durante o processo grupal com relação à participação das mães que, devido ao número elevado de ausências e desistências, a intervenção correu o risco de não chegar até o final do tempo estabelecido, aspecto que não verificamos no **Grupo B1**.

Iniciamos o processo grupal com quinze participantes e logo no 2º encontro, tivemos ausência total das participantes. No entanto, retomamos o contato com elas, e o grupo foi composto novamente, mas desta vez, com apenas seis participantes; dessa forma, o *Grupo B2* constitui-se como o menor entre os quatro grupos de intervenção. As causas das desistências ocorreram pela influência do horário de trabalho das mães, sobretudo pela exigência do cumprimento do horário de entrada, que não poderia passar das 7h, exatamente o horário que iniciávamos os nossos encontros. Mediante essa dificuldade, propusemos vários horários para que as mães desistentes pudessem participar, mas não foi possível adequar nenhum.

Com um número bastante reduzido de participantes comparado ao do *Grupo B1*, e ainda com várias ausências no decorrer da intervenção, este grupo acumulou também um número reduzido de categorias. A intervenção se desenvolveu-se em catorze encontros semanais, embora o segundo não tenha ocorrido. Observamos, por meio das reflexões que no *Grupo B2*, o tema *escola*, emergiu mais que o tema *família*, considerando ainda que no *quinto*, no *oitavo*, no *nono* e no *décimo primeiro* encontro a escola permaneceu como tema único. Isso nos indicou que assuntos escolares relacionados à escola necessitaram mais de reflexões quando comparado ao

tema família, já que este não emergiu separado em encontro algum. que não emergiu separado da escola em encontro algum. Considerando o número reduzido de participantes e o número elevado de ausências durante o processo interventivo, o tema *família* emergiu apenas cinco categorias, e o tema *escola*, sete. Entre outros fatores, percebemos que a dificuldade de interação entre as participantes do *Grupo B2* foi um fator preponderante para as participantes alcançarem intimidade e confiança. Conseqüentemente, o envolvimento e o investimento pessoal das mães no processo grupal ficaram bastante reduzidos. Ainda pudemos perceber que a intervenção no *Grupo B2* pareceu atingir mudanças a partir do *décimo primeiro* encontro.

É interessante ressaltar que cada grupo constrói a sua identidade e caminha em trajetórias distintas. Concluimos ainda que o *Grupo B2* pareceu-nos capaz de localizar a causa de descontentamento com relação à escola e sentiu-se motivado a remover certas crenças, a fim de tornar o comportamento dos pais com a escola compatível com suas concepções pessoais. A seguir, apresentaremos nos quadros 9 e 10, as sínteses das categorias que emergiram no tema *família* e *escola*.

TEMA	CATEGORIAS
F A M Í L I A	<p>1. A vida conjugal dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A convivência do casal representa uma das dificuldades da família atual. ▪ A convivência saudável parece se estabelecer por meio de renúncias das esposas. ▪ O diálogo é um dos aspectos mais importantes na vida conjugal. ▪ O diálogo permite conhecimento e aprofundamento dos laços afetivos do casal. ▪ A uniformidade da comunicação entre o casal fortalece a convivência. <p>2. O significado e o papel de pai no contexto familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O pai tem papel de provedor. ▪ O pai raramente compartilha a educação dos filhos com a mãe. ▪ O pai é visto como “o bom” na educação dos filhos. ▪ O pai parece não se preocupar com a educação escolar do filho. ▪ A autoridade do pai é importante na educação do filho. ▪ A concepção de poder e autoridade devem ser mantidas na figura paterna. <p>3. O significado e o papel de mãe no contexto familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Ser mãe” é padecer no paraíso. ▪ “Ser mãe” significa desenvolver um comportamento de servidão. ▪ “Ser mãe” é perdoar. ▪ “Ser mãe” significa consagrar-se na educação dos filhos. ▪ Apóiam a imagem imaculada da mãe. ▪ A mãe deve ser o sustentáculo na educação do filho. ▪ A educação do filho parece ser de responsabilidade total da mãe. ▪ A mãe tem o papel de dar amor, cuidar, dialogar, ensinar e punir o filho. ▪ Enaltecem o papel da mãe concebida na família tradicional. <p>4. A vida em família</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolve uma trama de conflitos gerados por expectativas, frustrações e dificuldade de relacionamento. ▪ Envolve dificuldade de realização dos desejos de seus membros. ▪ Parece não existir felicidade plena na vida em família. ▪ Revelam que a dificuldade financeira, as normas sociais e as limitações pessoais, e a dificuldade de relacionamento são fontes de desarmonia. ▪ O convívio familiar pode trazer satisfações e realizações. <p>5. A educação dos filhos e os modos de educar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parece resultar de modelos adquiridos pelos pais por meio da própria educação. ▪ O filho que apresenta maior tolerância à frustração, e obediência recebe menos punição. ▪ Concebem a punição como o modo correto de educar. ▪ O pai educa diferente da mãe. ▪ O pai parece ficar mais atento ao processo geral da educação, não se restringindo a aspectos específicos. ▪ A mãe é responsável pela orientação e pela proteção. ▪ A mãe tem mais controle sobre todo o processo educacional. ▪ As mães utilizam mais a orientação verbal que os pais. ▪ A educação autoritária pode destruir a relação mãe-filho. ▪ A educação dos filhos parece ser um aspecto conflitante para a família

Quadro 9 - Síntese das categorias do tema família do Grupo B2

TEMA	CATEGORIAS
E S C O L A	<p>1. O professor e a dificuldade de aprendizagem na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A dificuldade de aprendizagem para os pais parece estar muito relacionada à figura do professor. ▪ A dificuldade de aprendizagem pode estar ligada ao preconceito do professor com a criança que não aprende. ▪ A dificuldade de aprendizagem pode estar na falta de afeto do professor. ▪ Os professores não parecem demonstrar interesse em auxiliar o aluno com dificuldade de aprendizagem nas atividades escolares. ▪ O professor tem que ensinar o aluno que aprende e o que não aprende. ▪ O professor, muitas vezes, dá mais atenção ao conteúdo que ao aluno. ▪ É muito desejável que o professor seja atencioso, compreensivo e respeite a dificuldade de aprendizagem do aluno ▪ O comportamento rude do professor parece piorar o desempenho do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem. ▪ A paciência, o bom humor e a motivação são aspectos importantes no papel do professor. ▪ Responsabilizam os professores pelos problemas de aprendizagem do filho, pela indisciplina e pela falta de interesse nos estudos. ▪ Revelaram que os pais parecem se ausentar da responsabilidade em assessorar o filho na vida escolar. ▪ Concebem o professor como útil à medida que facilita a aprendizagem do filho. <p>2. O significado do papel de aluno para os pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O papel de aluno exige ter capacidade, desejo de aprender e persistência. ▪ As mães reconheceram no papel de aluno que este precisa identificar a escola como um espaço diferente do lar. ▪ “ser aluno” é diferente de “ser filho”. ▪ Revelaram que o bom aluno é aquele que mantém com o professor a mesma submissão mantida com os pais. ▪ O desempenho insatisfatório do papel de aluno resulta da insistência do professor quanto a esperar deste a perfeição nos aspectos acadêmicos, sociais e emocionais. <p>3. A educação infantil e sua relação com vida escolar do filho</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O interesse ou o desinteresse pela escola e/ou o estudo é consequência do que ocorreu na educação infantil. ▪ Na educação infantil, os professores são mais afetuosos e evitam os castigos. ▪ A educação infantil proporciona às crianças um ambiente de sala de aula mais agradável. ▪ Revelam que a afetividade no modo de ensinar é característica da educação infantil. <p>4. Os problemas da alfabetização do filho e as consequências para a família</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os problemas com a alfabetização surgem logo no início da vida escolar do filho. ▪ Os problemas com a alfabetização marcam o início da trajetória de insucesso escolar do filho. ▪ Os problemas com a alfabetização podem ter um impacto duradouro no desenvolvimento da aprendizagem. ▪ A dificuldade de aprendizagem perdura, pois os professores não retomam os conteúdos da alfabetização. ▪ Revelam que nem a escola, nem os pais e nem a família sabem resolver o insucesso escolar do filho, principalmente quando este está ligado aos problemas de alfabetização. <p>5. A Relação Família-Escola na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando mantida em níveis satisfatórios, o resultado pode ser bastante benéfico. ▪ Sugerem a aproximação dos professores com as mães de alunos com dificuldade de aprendizagem, como aspecto importante para o fortalecimento da relação família-escola. <p>6. As Reuniões de Pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A exposição do rendimento escolar, e as colocações exacerbadas de aspectos negativos com relação ao desempenho escolar do filho parecem afastar os pais das reuniões. ▪ Revelam que só recebem críticas. <p>7. As avaliações escolares na perspectiva dos pais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faltam medidas apropriadas para avaliação do aluno com dificuldade de aprendizagem. ▪ A prova é tortura para o aluno com insucesso escolar ▪ O “medo de prova” é originado pela pressão do professor

Quadro 10 - Síntese das categorias do tema Escola do Grupo B2

3.5 Avaliação da intervenção

Neste subcapítulo apresentaremos uma visão da avaliação da intervenção, a partir dos dados obtidos no *décimo quinto encontro* de cada grupo. Os dados da avaliação emergiram a partir das experiências que os pais obtiveram em suas vivências dentro do grupo. Assim, dessas vivências, emergiram inovações do pensamento as quais revelaram ações acerca do desempenho escolar do filho e da relação família-escola, como pode ser visto na figura abaixo:

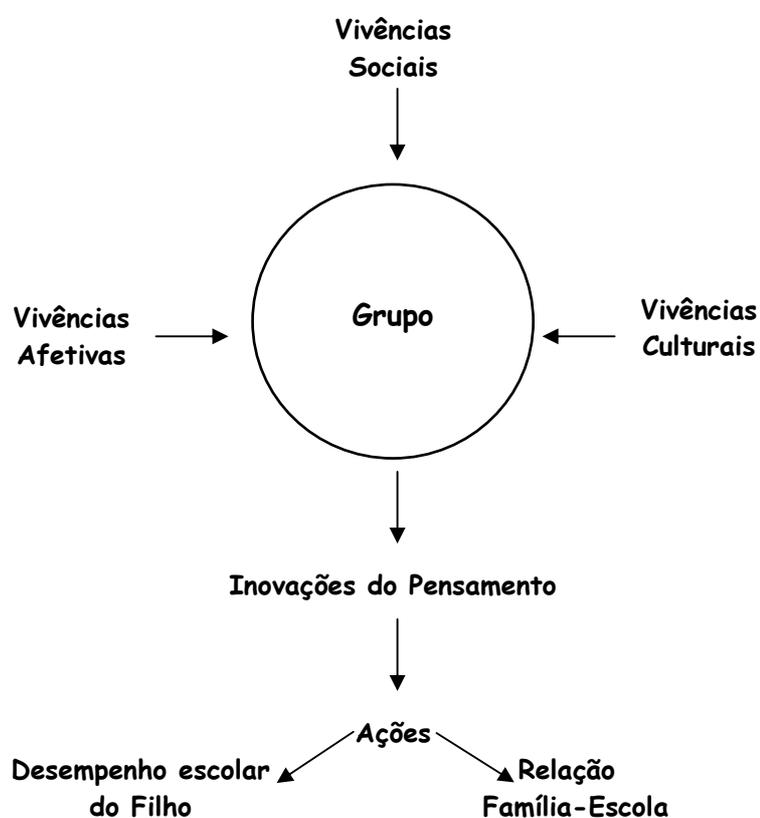


Figura 5 – Movimento da Avaliação da Intervenção

Dessa forma, o movimento da avaliação possibilitou a análise de todas as interações que ocorreram entre os participantes e logo pudemos observar os aspectos significativos da intervenção. Ainda, a avaliação foi profícua para revelar o sentido e o conhecimento que os participantes obtiveram com a intervenção com grupo não-diretivo, cujas reflexões foram proporcionadas por meio da espontaneidade.

Quanto aos dados da avaliação, estes foram analisados a partir das reflexões que emergiram por meio da apresentação de quatro cartões, nos quais estavam escritas as seguintes frases: *o grupo; eu no grupo; o grupo e a relação família-escola e o grupo e o desempenho escolar do filho*. Esses cartões foram apresentados aos participantes da seguinte forma: primeiramente, mostramos o cartão com a frase *o grupo* e solicitamos que cada um comentasse a frase; em seguida, foi apresentado o segundo cartão obedecendo à orientação que foi dada para o primeiro e assim sucessivamente até o final da apresentação dos quatro cartões. Vale lembrar que as reflexões emergiram espontaneamente sem orientação alguma, ou direcionamento. Para apresentação dos dados da análise da avaliação, optamos por apresentar por escola; dessa forma, inicialmente será mostrada a análise dos dois grupos da Escola Municipal e, em seguida, a dos dois grupos da Escola Estadual.

3.5.1 Análise da avaliação da intervenção dos dois grupos da Escola Municipal - Escola A

A partir das reflexões que emergiram nos dois grupos, notamos que a intervenção desenvolveu-se de forma satisfatória, uma vez que os participantes construíram idéias e conceitos inovadores acerca dos temas *família e escola*, que resultaram da síntese de um conjunto de idéias simples obtido por meio da interação e da troca de experiências. Além disso, a forma produtiva da interação também teve uma contribuição fundamental no relacionamento social dos participantes dos dois grupos, como, por exemplo, permitiu a intimidade, o respeito e a imparcialidade.

Enquanto, que a interação possibilitou a mediação nas trocas e nas relações dos participantes, a espontaneidade e a não-diretividade protagonizaram o cenário das reflexões. Logo, o conjunto *interação, espontaneidade e não-diretividade* formaram a esfera do contexto grupal, permitindo resultados favoráveis no processo da intervenção. Ao analisarmos os dados da avaliação nos dois grupos, verificamos que os participantes parecem ter concebido, e internalizado, vários aspectos que se entrelaçam na família e na escola tanto na dimensão teórica como na prática. Portanto, os participantes se preocuparam com a essência dos aspectos presentes nas duas instituições, e também com o que está “por trás” desses aspectos, os quais vão além da superficialidade e das aparências demonstradas na sociedade.

Consideraremos agora, a análise dos dados que emergiram das reflexões com relação às frases contidas nos cartões, cuja finalidade foi avaliar a intervenção. Procuramos analisar as frases relacionando-as com os aspectos descritos na figura 5, tais como: *vivências sociais; vivências afetivas; vivências culturais e inovações do pensamento*. Além disso, apresentaremos as reflexões originadas a partir de cada frase dos cartões em quadros-síntese, com objetivo de proporcionar uma visão geral da avaliação da intervenção.

1) O Grupo

EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO GRUPAL	REFLEXÕES DO CONTEXTO GRUPAL	
	GRUPO A1 – 2ª SÉRIE	GRUPO A2 – 3ª SÉRIE
Vivências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>...conheci gente diferente.</i> [M1-EM2S] ▪ <i>...conheci muita gente.</i> [M10-EM2S] ▪ <i>A gente passou a conhecer os outros.</i> [M8-EM2S] ▪ <i>...aprendi a me relacionar melhor.</i> [BISA1-EM2S] ▪ <i>O grupo? Foi um lugar que aprendi a respeitar a fala do outro.</i> [M9-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conseguimos falar, ouvir e ver que às vezes, estamos na mesma situação que os outros.</i> [M2-EM3S] ▪ <i>Um momento de tá junto, que hoje eu acho que é tão difícil às vezes as pessoas poder escutar a gente né, e de ouvir às vezes a o que a gente ta falando delas.</i> [M7-EM3S]
Vivências afetivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>...fizemos muita amizade.</i> [M3-EM2S] ▪ <i>...uma experiência de vida gratificante.</i> [M2-EM2S] ▪ <i>Serviu pra me ensinar a compartilhar a dor do outro.</i> [M7-EM2S] ▪ <i>Foi um grupo maravilhoso.</i> [BISA1-EM2S] ▪ <i>Vou sentir muita falta do grupo.</i> [M9-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pra mim foi uma lição de vida né.</i> [M5-EM3S] ▪ <i>Vou sentir saudade, esse grupo deveria continuar.</i> [A1-EM3S] ▪ <i>Foi um momento de poder falar o que a gente sentia.</i> [M1-EM3S] ▪ <i>O grupo foi uma troca de experiências, de emoções de angústias, né?</i> [M4-EM3S]
Vivências culturais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aprendi falar que nem mineiro.</i> [M3-EM2S] ▪ <i>Dividi meus conhecimentos.</i> [M9-EM2S] ▪ <i>A gente aprendeu muito aqui.</i> [M7-EM2S] ▪ <i>Eu, pelo menos, aprendi muito.</i> [M6-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>A gente aprende com outras pessoas.</i> [M3-EM3S] ▪ <i>Foi um momento de poder falar tudo o que a gente sabe.</i> [P1-EM3S] ▪ <i>gostei tanto de aprende as coisas que num perdi nenhuma.</i> [A2-EM3S]
Inovações do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Serviu pra mim, como espelho, porque mudei muito o modo de ver a escola.</i> [M7-EM2S] ▪ <i>Passsei a me conhecer melhor.</i> [M9-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Me ajudou muito, muito, muito mesmo, o meu modo de ver a escola.</i> [M7-EM3S] ▪ <i>Dei mais qualidade pra minha vida, pra Minha família.</i> [M2-EM3S]
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pra mim, aconteceu muito isso. Eu vou fazer as coisas, falo: “Não. Não é assim que tem que fazer...” é assim que estou aprendendo no grupo.</i> [M6-EM2S] ▪ <i>É como se a gente agora tivesse mais compromisso com a escola, com rendimento do nosso filho.</i> [M3-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu mudei muito com os meus “cabrinhas”, eu gostei muito se fosse tocar pra frente eu vinha mesma coisa, num perdi uma.</i> [P1-EM3S] ▪ <i>Eu mudei meu jeito com a professora.</i> [M2-EM3S]

Quadro 11: Síntese das reflexões relativas à frase “O Grupo”.

A princípio, as reflexões que emergiram na avaliação decorrentes da frase “*O Grupo*”, analisadas na perspectiva das *vivências sociais*, comprovaram que a intervenção com grupo de pais de alunos possibilitou uma troca muito grande de conhecimento e experiências, ao mesmo tempo em que favoreceu certo crescimento no aspecto social do participante. Além disso, observamos que “*O grupo*” tornou-se para os pais um espaço social significativo, para aperfeiçoar as formas de relacionamento, por meio da internalização dos valores e das atitudes apresentadas pelos membros do grupo. Logo, por meio dessa internalização, os participantes puderam construir e re (construir) seus saberes com relação à família e à escola, com a certeza de serem iguais e conviverem com as mesmas inquietudes e /ou verdades.

Com relação às reflexões observadas na perspectiva das *vivências afetivas*, estas revelaram que “*O Grupo*”, para ambos os contextos grupais, proporcionou um vínculo afetivo bastante forte entre os participantes. O fato de os pais encontrarem no grupo um espaço de abertura para o afeto possibilitou, por conseguinte, que a amizade se estabelecesse de maneira bastante forte. Também, observamos que a intervenção proporcionou que os participantes experimentassem a troca de experiências, utilizando-se da confidencialidade, uma vez que se sentiram seguros para externar seus conflitos, o que tornou visível a formação do vínculo de amizade. Já, ao observarmos as reflexões na perspectiva das *vivências culturais*, percebemos que, o “*O Grupo*” favoreceu o desenvolvimento de novos conhecimentos e permitiu ainda que os participantes compartilhassem dos conhecimentos transmitidos a cada um dos pais. Dessa forma, a intervenção favoreceu o desenvolvimento cultural, uma vez que entendemos que o conhecimento pôde ser uma das bases para o estabelecimento de novos valores e de mudanças de atitudes para os pais.

Quanto à perspectiva das *inovações de pensamento*, as reflexões mostraram que ambos os grupos elaboraram novas idéias acerca de si mesmos e principalmente com referência à escola e à família, vindo corroborar com a intervenção, cujo objetivo foi também promover a construção de estratégias para os pais lidarem com as duas instituições. E, por fim, as reflexões sobre “*O Grupo*”, na perspectiva das *ações*, também confirmaram o efeito da intervenção, uma vez que revelaram o estabelecimento de mudanças de atitudes com relação aos filhos, ao desempenho escolar destes, aos professores e à escola.

2) Eu no Grupo

EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO GRUPAL	REFLEXÕES DO CONTEXTO GRUPAL	
	GRUPO A1 – 2ª SÉRIE	GRUPO A2 – 3ª SÉRIE
Vivências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu me senti muito solta.</i> [M1-EM2S] ▪ <i>Eu me senti bem com todo mundo.</i> [M10-EM2S] ▪ <i>Eu me senti que me abri com todos.</i> [M8-EM2S] ▪ <i>Eu me senti à vontade.</i> [BISA1-EM2S] ▪ <i>Eu me senti à vontade pra expor todos os meus problemas.</i> [M9-EM2S] ▪ <i>Eu me senti à vontade porque num teve estrelismo.</i> [M3-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu me senti bem porque num teve aquela coisa de alguém querer se sobressair.</i> [A2-EM3S] ▪ <i>Eu me senti solta porque num teve aquela coisa de alguém querer se sobressair.</i> [M1-EM3S] ▪ <i>Eu me senti solta pra falar dos problemas da minha menina na escola e também dos meu problemas.</i> [M7-EM3S]
Vivências afetivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu me senti à vontade.. Até pra chorar, eu me senti à vontade.</i> [M3-EM2S] ▪ <i>Eu me desabafei... Assim de falar o que estava entalado aqui.</i> [M2-EM2S] ▪ <i>Nossa eu sentia. Vou chegar lá e falar tudo o que entalado aqui.</i> [M6-EM2S] ▪ <i>Eu sou muito carente e me apeguei muito aqui porque também senti que eu podia desabafar.</i> [M7-EM2S] ▪ <i>Eu senti alívio... Aliviada em poder chegar aqui e saber que todos ia me receber bem e ouvir o que eu tinha pra falar.</i> [M9-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Me senti muito acolhida.</i> [M5-EM3S] ▪ <i>Num fiquei com vergonha de falar porque senti que todo mundo gostava de mim.</i> [A1-EM3S] ▪ <i>Olha me senti querida por todos.</i> [M1-EM3S] ▪ <i>Eu no grupo me senti valorizada, amada por todos.</i> [M4-EM3S] ▪ <i>Me senti muito acolhido.</i> [P1-EM3S] ▪ <i>Me senti no meio de pessoas que podia confiar.</i>
Vivências culturais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aprendi a conviver com os problemas dos outros sabendo que muitos era parecido com os meus.</i> [M9-EM2S] ▪ <i>Vixe! Sabe eu aqui aprendi assim que principalmente a educação dos filho é quase tudo com os mesmo problema.</i> [M7-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ah! Eu aqui aprendi conhecer outro jeito de vida, que nem a do seu [nome do Pai], que vive muito diferente da gente.</i> [M3-EM3S] ▪ <i>Eu aprendi o jeito delas viver né? Oxente, os costume delas.</i> [P1-EM3S]
Inovações do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu aqui aprendi a ver o problema do [nome do filho] de forma diferente.</i> [M7-EM2S] ▪ <i>Ah! Então eu aqui no grupo pensei num jeito de ensinar melhor as continha pra ele.</i> [M9-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu aqui descobri que todo mundo tem problemas, e que muitos são parecido com os nossos, podem não ser o mesmo, mas todo mundo tem problema.</i> [M5-EM3S] ▪ <i>Antes eu achava que só meu filho tinha problema e aqui eu descobri que num é assim.</i> [M2-EM3S]
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu aprendi a ajudar o outro aqui.</i> [M3-EM2S] ▪ <i>Uai, eu acho que aqui eu contribui com todo mundo, né mesmo?</i> [BISA1-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ai eu aprendi muita coisa que eu pude passar pra minha filha tanto que ela tinha muito medo de mim eu soube lidar bem com isso sabe, conversando mais pedindo também pra ela se abrir comigo então foi bom, melhorou bastante.</i> [M7-EM3S]

Quadro 12: Síntese das reflexões com relação à frase “Eu no Grupo”

A partir da análise da avaliação da frase “*Eu no Grupo*” constatamos que na perspectiva das *vivências sociais*, o acolhimento e a humildade entre os participantes dos dois grupos foram aspectos muito importantes não só para os pais se adaptarem

ao grupo, como também para exporem seus problemas. Notamos que os pais perceberam que ocuparam um espaço social, dentro de uma igualdade de valores, pois o fato de sentirem-se iguais, por exemplo, quando relataram que não houve “estrelismo” e que ninguém quis se “sobressair” revelaram que compartilharam de um mesmo nível de relação social na convivência no grupo.

Na perspectiva das *vivências afetivas*, verificamos que as reflexões dos pais de ambos os grupos deram maior ênfase ao aspecto pessoal. Isso talvez tenha ocorrido devido à frase “*Eu no Grupo*” ter proporcionado aos pais uma auto-avaliação com relação ao contexto grupal. Todavia notamos que, mediante isso, as reflexões revelaram a finalidade da intervenção também na “pessoa” dos pais. Foi possível ainda observar nas reflexões dessa perspectiva, a relevância do bem-estar dos pais no grupo proporcionado pelo clima grupal, mantido à base da afetividade e da confiança. Desse modo acreditamos que o contexto grupal favoreceu a intervenção à medida que o clima grupal permitiu um espaço de acolhimento.

A análise das reflexões contempladas nas *vivências culturais* denotou certa evidência na questão da aprendizagem, com respeito às experiências e costumes da cultura de cada participante, uma vez que valorizaram o modo de vida particular dos pais. A respeito da análise das reflexões originadas na perspectiva das “*inovações de pensamento*” percebemos que, para os pais, “estar no grupo” possibilitou uma mudança no modo de avaliar os problemas individuais e da vida escolar dos filhos. Com isso, notamos que os pais conseguiram vislumbrar que todos os participantes apresentavam um determinado problema; desse modo, puderam aliviar suas inquietudes geradas pelos próprios conflitos. Logo, o grupo nos pareceu fundamental para os pais, pois permitiu, por meio da intervenção, o reconhecimento da não-especificidade dos seus problemas.

Observamos que as reflexões que surgiram, na perspectiva das “*ações*”, mostraram a contribuição dos pais, em especial, para os participantes. Dessa forma, parece que as “*ações*” na avaliação da frase “*Eu no Grupo*”, abrangeram os aspectos de reciprocidade e de solidariedades, com relação a dar e receber apoio.

2) O Grupo e a Relação Família-Escola

EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO GRUPAL	REFLEXÕES DO CONTEXTO GRUPAL	
	GRUPO A1 – 2ª SÉRIE	GRUPO A2 – 3ª SÉRIE
Vivências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O grupo me ajudou a compreender os problemas que a gente enfrenta com a escola. [M1-EM2S] ▪ No grupo a gente trocou muita experiência que a gente teve com a escola. [M10-EM2S] ▪ O grupo ele ajudou a gente tentar se envolver com a escola. [M8-EM2S] ▪ Eu consegui conviver com o grupo, as minhas dificuldades com a escola. [BISA1-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O grupo foi aberto pra nós, mais a escola é meia fechadona. [A2-EM3S] ▪ O grupo foi um complemento, porque eu sempre me relacionei com a escola. [M2-EM3S] ▪ O grupo me ensinou a ver os dois lados da família e o da escola, quais são os direitos e deveres de cada uma. [M5-EM3S]
Vivências afetivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O grupo foi maravilhoso mais a escola é um problema, num dá pra gente se relacionar do jeito que a gente queria. [M2-EM2S] ▪ Eu acho que o grupo, contribuiu, em relação à escola, assim, é... Que a gente se uniu, a gente sabe que a escola tem um monte de problemas, assim... E que, se esse grupo se reunisse mais ainda, muitos problemas seriam resolvidos. [M3-EM2S] ▪ A única coisa legal que eu encontrei dentro da escola foi esse grupo nosso, essas reuniões nossas. [M4-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu sinto que sobre à relação família-escola a gente o grupo ainda é uma velinha no começo do túnel. [M7-EM3S] ▪ É uma velinha, porque precisava “mutios” pais participá, aí a força era maior. [P1-EM3S] ▪ Mais eu sinto que nosso grupo já começou a batalha, isso já é muito importante, aí os outros acompanha a gente. [A1-EM3S] ▪ A gente se uniu tanto que essa velinha pode virar uma tocha. [A2-EM3S]
Vivências culturais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ah! É eu revivi aqui a escola de antigamente, e assim conheci como a gente vê a escola a nossa relação hoje. [M3-EM2S] ▪ De um lado me ajudou muito a entender a escola de hoje. [M7-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pelo que nós discutimos aqui, eu acho que a cultura da escola e da família ainda num se ajustaram para os dias de hoje. [M3-EM3S]
Inovações do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu pensei muito, e tentei achar o meu jeito de lidar com a escola. [M7-EM2S] ▪ Olha eu penso que a escola ainda num sabe o que ela quer da gente, então precisava ter um grupo desse com todo mundo que está ligado com a escola, só com a gente num resolve. [M4-EM2S] ▪ Eu penso que a escola pede apoio, mais ela num gosta que a gente fica vindo aqui, então precisava ter um grupo desse pra cada um. [M9-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A gente precisava reivindicar mais, a gente fica muito calado aceita tudo. [M3-EM3S] ▪ “Oxente”, mais tem “mutios” pais eu penso que quer continuar calado então a gente tem que começar, porque se depender desses num sai nada. [P1-EM3S] ▪ Seria preciso um grupo desse com a... Com a diretora, com as professoras, e com a gente. [M4-EM3S]
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todo dia que tem nosso grupo eu uso também pra conversar com a professora e com diretora, só isso. [M9-EM2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu vim mais aqui na escola. [M7-EM3S] ▪ Eu participei mais das reunião. [M1-EM3S]

Quadro 13: Síntese das reflexões com relação à frase “O Grupo e a Relação Família-Escola”

Ao analisarmos as reflexões das experiências do contexto grupal na perspectiva das *vivências sociais*, parece que o “*Grupo*” contribuiu com aspectos de grande valor para auxiliar os pais a lidarem com os possíveis problemas que podem surgir na escola e, além disso, permitiu o conhecimento de assuntos ligados tanto à família quanto à escola. No entanto, notamos que, para um participante do *Grupo A2*, o contexto grupal foi favorável ao diálogo colaborando com as trocas de experiências, porém parece que a escola, para esse pai, ainda permanece pouco acessível para a família. Isso nos leva a pensar que uma intervenção pode também favorecer a construção de idéias críticas, mas não negativas, visto que a reflexão desse pai do *Grupo A2* parece ser um sinal de alerta bastante positivo para que a escola possa refletir o modo de ela relacionar-se com os pais de alunos.

Enquanto algumas reflexões observadas na perspectivas das *vivências afetivas* do *Grupo A1* pareceram-nos revelar certo desafeto acerca do relacionamento dos pais com a escola, já as *vivências afetivas* do *Grupo A2* mostraram reflexões favoráveis ao surgimento e ao fortalecimento de uma relação família-escola bastante satisfatória. Tendo em vista as reflexões do *Grupo A2*, notamos que este contexto grupal ofereceu idéias de possíveis mudanças de comportamentos nos pais, revelando indícios positivos da intervenção. Do mesmo modo, as reflexões analisadas na perspectiva das *vivências culturais*, dos dois grupos, apontaram aspectos positivos da intervenção, uma vez que o grupo parece ter criado um espaço aos pais permitindo-lhes discutir tanto a cultura de antigamente como a atual da escola e da família, possibilitando um novo conhecimento da relação família-escola.

As reflexões de ambos os grupos analisadas, por meio da perspectiva *das inovações do pensamento*, revelaram claramente a construção de idéias visando à melhoria da relação família-escola. Segundo os relatos, os pais não somente valorizaram o contexto grupal do qual participaram, como também propuseram a implantação de grupos de intervenção com professores e dirigentes da escola, pois na visão dos participantes, essa estratégia seria a ideal para a relação família-escola tornar-se efetiva e verdadeira. Mediante esses dados, pudemos concluir que a intervenção conseguiu atingir, se não todos os objetivos, pelo menos um dos mais importantes dentro da proposta da intervenção. Finalizando, os dados analisados na perspectiva *ações*, permitiram observar que, embora os pais tenham conseguido

desenvolver algumas práticas acerca da relação família-escola, estas ainda parecem restritas a pequenos contatos com a professora do filho, e a participação nas reuniões destinadas aos esclarecimentos da vida escolar do aluno.

Na apresentação do próximo quadro-síntese, apresentaremos uma amostra das reflexões, pois muitas delas se revelaram com discursos ora de forma semelhante, ora de forma totalmente idêntica. Percebemos que isso talvez possa ter ocorrido, devido à identificação dos pais a respeito não somente do desempenho escolar dos filhos, como também dos problemas escolares. Dessa forma, selecionamos as que se mostraram mais elucidativas, evitando prolixidade no texto.

3) O Grupo e o Desempenho escolar do Filho

EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO GRUPAL	REFLEXÕES DO CONTEXTO GRUPAL	
	GRUPO A1 – 2ª SÉRIE	GRUPO A2 – 3ª SÉRIE
Vivências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O grupo ajudou muito porque a gente compartilhou dos mesmos problemas dos nossos filhos. [M9-EM2S]</i> ▪ <i>O que mais ajudou foi a gente se interagir, isso ajudou a gente dividir os problemas do nosso filho. [M7-EM2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O grupo foi muito unido, porque assim a gente tinha as mesma dificuldades. [M2-EM3S]</i> ▪ <i>O grupo foi muito unido, isso ajudou na nossas conversas, a gente comentava dos problemas de igual pra igual, porque era muito parecidos. [M5-EM3S]</i>
Vivências afetivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Todas nós no grupo fomos compreensivas uma com as outras, porque o problema do nosso filho num é culpa da gente é quase o mesmo. [M3-EM2S]</i> ▪ <i>Na hora que a gente comentava os problema do nosso filho ninguém desprezava ninguém. [M6-EM2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Nossa Senhora a gente conversou sobre muita coisa, e eu acho que o amor e a compreensão que criou aqui ajudou a gente a ver que as dificuldades do nosso filho, não é uma coisas fora do comum e num é culpa só nossa. [M7-EM3S]</i>
Vivências culturais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O mais importante foi aprender que a dificuldades do nosso filho, num é uma doença incurável, e que é comum, a gente num é a única família que tem filho assim. [M4-EM2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ué eu acho que aprendi que sempre teve criança com problema, só que quando acontecia dela repeti muito de ano ela sai da escola, os pais num ligava e agora eles ficam mais em cima né?. [A2-EM3S]</i>
Inovações do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu acho que a gente tem que ajudar mais eles nas tarefas. [M7-EM2S]</i> ▪ <i>Num é só ajudar mais, mais também participar mais da escola. [M4-EM2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tem que se interagir com tudo. [M3-EM3S]</i> ▪ <i>“Oxente”, e cooperar com a escola “tmem”. [P1-EM3S]</i>
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu acompanhei tudo junto com ela. [M9-EM2S]</i> ▪ <i>Ele melhorou muito eu me interagi mais com ela e com a professora. [M1-EM2S]</i> ▪ <i>Eu mudei a forma de orientar ele na coisas da escola. [M7-EM2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Foi surpreendente porque a minha mudança no jeito de orientar, fez ele melhorar muito nas notas. [M7-EM3S]</i> ▪ <i>De eu valorizar a professora pra ele, foi aí que ele se mudou no rendimento, perdeu o medo dela. [M1-EM3S]</i>

Quadro 14: Síntese das reflexões com relação à frase “O Grupo e o Desempenho Escolar do Filho”

Em nossa análise das reflexões dos dois contextos grupais sobre “*O Grupo e o Desempenho Escolar do Filho*”, vistas na perspectiva das *vivências sociais*, ficou claro que os pais parecem valorizar as experiências compartilhadas no grupo, além disso, admitiram que o contexto grupal e a união dos participantes permitiram a compreensão dos problemas escolares do filho. Ainda, ao que parece, a interação desenvolvida no grupo foi um fator importante para os pais reconhecerem o desempenho escolar insatisfatório do filho como sendo de natureza comum entre os participantes. Desse modo, verificamos que isso favoreceu a intervenção, uma vez que os pais parecem ter conseguido romper com os preconceitos estabelecidos acerca do aluno com problemas no desempenho escolar.

Tendo em vista as reflexões analisadas nas *vivências sociais*, percebemos que, nos relatos observados à luz das *vivências afetivas*, os pais revelaram a mesma tendência de valorizar o grupo. Acreditamos que o fato de os pais encontrarem, entre eles, as mesmas características a respeito do desempenho insatisfatório dos filhos, pode ter reconhecido uma importante função do grupo, já que o preconceito sobre o desempenho escolar insatisfatório parecia vinculado à percepção geral dos pais. De certo modo, pareceu-nos ainda que as trocas de experiências sobre o desempenho escolar do filho e a identidade diante dos problemas enfrentados pelos pais pode ter fortalecido as idéias de igualdade no grupo. Logo, constatamos que a intervenção parece ter proporcionado aos pais certo alívio das culpas que eles pareciam carregar sobre o mau desempenho escolar do filho.

A análise das reflexões na perspectiva das *vivências culturais* permite constatar uma mudança no modo de os pais conceituarem o desempenho escolar insatisfatório. Observamos que, a partir das experiências discutidas no grupo, os pais parecem se desvincular da crença que relaciona o desempenho escolar a um “mal incurável” e desencadeante de reprovadas dos anos escolares. Também percebemos que as reflexões analisadas nas perspectivas das *inovações de pensamento* e das *ações*, apresentaram uma lógica, pois notamos que as inovações, tornaram-se ações para os pais. Dessa forma, podemos concluir que a intervenção se desenvolveu tanto no plano cognitivo quanto no prático.

3.5.2 Análise da avaliação da intervenção dos dois grupos da Escola Estadual - Escola B

Em termos mais gerais, pudemos observar que as reflexões originadas da avaliação da intervenção no *Grupo B1* e no *Grupo B2* revelaram efeitos diferentes sob o ponto de vista interventivo. Nas reflexões do *Grupo B1*, constatamos que a intervenção favoreceu uma mudança maior nas atitudes e nos comportamentos dos pais com relação ao desempenho escolar dos filhos e à relação família-escola, cujo envolvimento com a instituição escolar se tornou bastante claro ao final da intervenção.

No entanto, percebemos, por meio da análise que a intervenção no *Grupo B2* não apresentou a mesma eficiência percebida no *Grupo B1*. Provavelmente, isso pode ter ocorrido devido a alguns fatores, como, por exemplo, o grupo demorou a ser constituído, a interação entre os participantes desenvolveu-se mais lentamente e o número de participantes foi menor. Por conseguinte, observamos, ainda, que a intervenção no *Grupo B2* direcionou-se mais para o conhecimento, permitindo pequenas ações; enquanto no *Grupo B1*, ela, a intervenção, permitiu não somente o aumento de conhecimento, como também uma amplitude maior das ações dos pais com relação ao desempenho escolar dos filhos e na relação família-escola. O *Grupo B1* obviamente destacou-se mais que o *Grupo B2*, principalmente na forma como os pais estabeleceram a interação, haja vista que esta foi bastante intensa, o que parece ter favorecido também a construção de novos conceitos, de idéias e de ações relevantes para o envolvimento dos pais com relação à escola do filho. Além disso, foi possível notar, por meio da análise da intervenção, que os pais do *Grupo B1* apresentaram mais facilidade em adaptar-se ao grupo, ao passo que a adaptação dos pais do *Grupo B2* foi mais lenta em consequência da insegurança e da desconfiança dos pais com relação aos demais participantes.

Em resumo, as reflexões da análise da avaliação de ambos os grupos parecem revelar que as mudanças de atitudes dos pais originadas a partir da intervenção, podem ser também um aspecto relacionado ao fluxo de comunicação de informações e troca de experiências entre os participantes do grupo. Logo, esse aspecto foi observado com maior frequência nas reflexões dos pais do *Grupo B1*, o que parece

ter favorecido um efeito bastante positivo da intervenção. Passamos, agora, à apresentação dos quadros-síntese das reflexões originadas a partir das quatro frases apresentadas aos pais e analisadas por meio de cinco perspectivas. Lembramos que as frases e as perspectivas foram descritas anteriormente.

1) O Grupo

EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO GRUPAL	REFLEXÕES DO CONTEXTO GRUPAL	
	GRUPO B1 – 2ª SÉRIE	GRUPO B2 – 3ª SÉRIE
Vivências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Foi útil pra mim me relacionar com outras pessoas. [M4-EE2S]</i> ▪ <i>Aqui eu aprendi a respeitar a opinião do outro. [M8-EE2S]</i> ▪ <i>O grupo pra mim me fez aprender a conviver com pessoas de idéia igual das minhas, e também diferente. [M2-EE2S]</i> ▪ <i>Eu sou negra, e aqui todo mundo me tratou muito bem, ninguém teve preconceito comigo, porque por aí em outros lugares isso o preconceito faz mal pra eu me relacionar. [M1-EE2S]</i> ▪ <i>Ah! O grupo não teve ninguém líder né, isso foi bom, porque todo mundo se relacionou bem. [M6-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>No começo me deixou “meia” cismada, de achar que elas ia sair falando o que a gente falava aqui. [M6-EE3S]</i> ▪ <i>O grupo foi um lugar de vivência, dos nossos problema e dos outros, mais assim que a gente buscava solução pra eles. [M1-EE3S]</i> ▪ <i>No grupo a gente aprendeu a se relacionar, porque todo mundo era de um jeito, né? [M4-EE3S]</i> ▪ <i>Eu achei que o grupo foi assim um lugar social muito bom. [M2-EE3S]</i>
Vivências afetivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aqui todo mundo se gostou bastante né? [M3-EE2S]</i> ▪ <i>No grupo gente sentia carinho de todas e de você Valéria. [M5-EE2S]</i> ▪ <i>Eu senti que todas no grupo teve mais preocupação em dar elogio do que criticar entendeu?[M10-EE2S]</i> ▪ <i>O grupo fez a gente desejar que a amizade da gente se “fortificasse”. [M7-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aqui eu aprendi “devagarinho” a aprender a confiar nas pessoas porque aqui eu senti muito carinho de todas. [M3-EE3S]</i> ▪ <i>Eu senti que todo mundo gostou de mim, e eu também gostei de todas. [M5-EE3S]</i> ▪ <i>Eu senti que podia confiar em todo mundo, porque elas demonstraram que gostavam de mim. [M1-EE3S]</i>
Vivências culturais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Nossa o grupo foi um lugar pra gente aprender outros jeito que as família “veve”, né?[M6-EE2S]</i> ▪ <i>Olha eu que vivo numa casa boa, com conforto, aprendi a valorizar tudo depois que conheci a vida da [nome de uma mãe] que vive de catar papelão, mais dá valor na vida. [M7-EE2S]</i> ▪ <i>Conhecer o modo de cada uma, o costume de cada uma, o grupo foi cultura entendeu?[M5-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Olha eu sempre tive muita vergonha de falar em público, porque sou pobre demais, mais eu vi aqui que ser pobre num é defeito né? [M5-EE3S]</i> ▪ <i>Eu já aprendi que ser separada é normal, que até na “sociedade” tem mulher separada e que isso faz parte da vida né? [M6-EE3S]</i>
Inovações do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mudei meu modo de pensar, e comecei a dar valor nas pequenas coisas. [M9-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Nossa comecei a me ver diferente, cuidei mais de mim, meu pensamento sobre mim é todo diferente agora. [M4-EE3S]</i>
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Depois do grupo eu falo menos e ouço mais. [M6-EE2S]</i> ▪ <i>O grupo me fez parar de ter vergonha de ser catadora de papelão, e de achar que negro num tem vez. [M1-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ah! eu faço tudo diferente agora, “exclusive” aceitar que ser pobre num é ser burra. [M5-EE3S]</i>

Quadro 15: Síntese das reflexões relativas à frase “O Grupo” - Escola – B

Pela observação das reflexões da análise da avaliação da intervenção do *Grupo B1 e Grupo B2*, constatamos que “*O Grupo*”, visto na perspectiva das *vivências sociais* se mostrou um importante espaço social, onde as participantes parecem definir o grupo como um espaço de aprendizagem para relações sociais. Pudemos perceber também que tais relações do contexto grupal não evidenciaram tipo algum de liderança, no ponto de vista das participantes, portanto, isso pode ter auxiliado, de forma satisfatória, o relacionamento grupal.

No *Grupo B1*, observamos a questão do preconceito contra o racismo em um relato de uma mãe. Essa questão, para o grupo, parece ter sido bastante importante, uma vez que a reflexão dessa mãe revelou que as participantes não demonstraram discriminação contra ela; logo sentiu-se acolhida por todas. Diante disso, verificamos a hipótese de o preconceito trazer certa dificuldade de relacionamento social para essa mãe em outros espaços sociais, já no grupo parece não ter acontecido essa dificuldade. Assim sendo, a intervenção pode ter produzido um resultado importante para essa mãe, especificamente, uma vez que favoreceu a possibilidade de a participante sentir-se aceita e valorizada por todas as outras mães no contexto grupal.

Quanto às reflexões analisadas na perspectiva das *vivências afetivas*, consideramos que o grupo parece ter favorecido o desenvolvimento da amizade para as participantes. Reconhecemos que foi possível, dessa maneira, ocorrer a aceitação e a adaptação delas no grupo. Além disso, percebemos ainda que o sentimento de confiança e a afetividade parecem ter contribuído para o fortalecimento da amizade entre e as participantes. Então podemos concluir que a intervenção com grupo, de certa forma, pareceu oferecer às participantes a oportunidade de construir novos relacionamentos e interiorizar os sentimentos afetivos. Na análise das reflexões dentro da perspectiva das *vivências culturais*, acreditamos que as experiências compartilhadas entre as participantes possibilitaram a aprendizagem de vários aspectos sociais e pessoais. Também parece ter permitido a elevação do autoconceito das mães, uma vez que elas puderam rever os conceitos sobre si mesmas e mudá-los. Com relação às reflexões vistas nas perspectivas das *inovações do pensamento* e das *ações*, parece haver evidências que, a partir do momento em que as mães construíram novos pensamentos, decorreram as ações, e particularmente mudanças de atitudes, relacionadas à mãe.

2) Eu no Grupo

EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO GRUPAL	REFLEXÕES DO CONTEXTO GRUPAL	
	GRUPO B1 – 2ª SÉRIE	GRUPO B2 – 3ª SÉRIE
Vivências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ah! Eu consegui aqui no grupo fazer uma análise do meu lado social, né? [M4-EE2S] ▪ Me senti muito solta . [M8-EE2S] ▪ Olha eu aqui vive uma outra mulher, Uma que eu não conhecia, porque nesse espaço social eu consegui me abrir. [M2-EE2S] ▪ Eu sou pobre, catadora de papelão, negra, soropositiva e mulher de preso, então você já viu né? E aqui eu consegui viver como gente. [M1-EE2S] ▪ Pra mi, eu aqui, me ajudou enfrentar as coisas ruins da sociedade. [M6-EE2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sabe foi legal porque eu aqui no grupo consegui colocar as minhas opiniões em público. [M6-EE3S] ▪ Eu já assim vive numa coisa social assim, de respeito, da gente saber se colocar e respeitar a hora da outra. [M1-EE3S] ▪ Eu aqui foi uma experiência nova? [M4-EE3S] ▪ Olha assim eu no grupo, pra mim eu senti que a aprendi o que é viver em comum, com coisas iguais e diferentes. [M2-EE3S]
Vivências afetivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu me envolvi e senti que todas se envolveram comigo também.[M3-EE2S] ▪ Eu senti que eu aqui melhorei muito minha auto-estima. [M5-EE2S] ▪ No grupo, eu me senti muito feliz, porque eu sabia que toda quinta-feira tinha elas que gostava de mim e me queria aqui.[M10-EE2S] ▪ Sabe, eu me sentia bem, porque eu me sentia querida aqui.[M7-EE2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu aqui consegui transmitir o que sinto. [M3-EE3S] ▪ Eu aqui senti um espírito de equipe, porque todo mundo torcia pro bem de todo mundo. [M5-EE3S] ▪ Pra mim foi, porque como sempre fui muito submissa eu senti que aqui elas me deram abertura, senti que elas gostaram de mim. [M1-EE3S]
Vivências culturais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu no grupo aprendi de tudo um pouco, um pouco de família, de escola de professor, de tudo eu aprendi. [M6-EE2S] ▪ Eu troquei muita experiência, recebi muito conhecimento, porque até aqui eu sabia por exemplo, só o que era família de pobre, de bandido, de preto. [M1-EE2S] ▪ Eu acho que o melhor que senti aqui foi aprender que todos têm um jeito de viver, mas os problemas é igual, porque a gente vive na mesma sociedade entendeu?[M5-EE2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu no grupo aprendi muito, principalmente na questão da escola, né? [M5-EE3S] ▪ Também senti que aqui foi pra eu aprender muita coisa sobre a escola, sobre a dificuldade do meu filho, essas coisas assim.[M4-EE3S]
Inovações do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aqui ser viu pra eu pensar nos meus ▪ Limites, que eu achava que tinha pouco, grupo mudou meu jeito de pensar sobre isso. [M8-EE2S] ▪ Uma das coisas mais importante é que eu aqui considero que pensei mais de forma de cooperar, e não de julgar, acho isso pra uma novidade muito boa. [M4-EE2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu aqui me serviu assim como eu disse, eu era passiva, então serviu pra eu pensar num jeito em casa pra me impor mais. [M1-EE3S]
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu era muito julgadora, ah! Mais aqui eu passei a ser bem mais realista, porque agora as pessoas falam, aí primeiro eu penso e depois eu dou a resposta, comecei a fazer isso em casa, e aí acabou aquelas discussão besta. [M4-EE2S] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ai... Eu considero que mudei meu jeito em casa sabe, o jeito deu relacionar com ele em casa. [M1-EE3S]

Quadro 16: Síntese das reflexões relativa à frase “Eu o Grupo” - Escola – B

Constatamos com as reflexões da frase “Eu no Grupo”, verificadas por meio da perspectiva das *vivências sociais* que o contexto grupal favoreceu às participantes a visualização de aspectos relacionados às questões pessoais. Notamos que parece ter havido mudanças no aspecto pessoal, considerado, em suas particularidades, como pontos-chave para a melhoria nos relacionamentos sociais das participantes. Com relação a essa questão, percebemos que o conhecimento do papel de mulher, e as características pessoais das mães, construídas no contexto social que convivem, modificaram-se à medida que puderam por meio do grupo identificar fatores que até então, pareciam negativos. Também constatamos que as mães parecem ter aprendido com o grupo a diferenciar alguns estigmas sociais que estariam impedindo-as de se sentirem socialmente valorizadas. Isso nos permite concluir que, a intervenção parece ter auxiliado na re-construção de um novo papel de mulher para as mães.

Parece importante considerarmos que as observações analisadas na perspectiva das *vivências afetivas* adquiriram uma concepção de satisfação pessoal e afetiva, visto que as mães relataram experiência de felicidade, de elevação na auto-estima e de sentimento de envolvimento. Essa avaliação positiva analisada na perspectiva das *vivências afetivas* parece ter sido construída durante a trajetória da intervenção. Logo, presumimos que a intervenção no grupo passou a ser, para as mães, um meio que beneficiou o desenvolvimento pessoal.

A análise das reflexões na perspectiva das *vivências culturais* revelou-nos o significado que o grupo teve para as mães com relação à aprendizagem de conhecimento ligada, por exemplo, à família e à escola. A partir disso, constatamos que, nas trocas de experiências, surgidas espontaneamente, as mães parecem ter adquirido novos conceitos sobre as duas instituições: família e escola. Essa análise permitiu comprovar a importância da intervenção, visto que possibilitou às mães diferentes percepções sobre ambas as instituições, e isso parece tê-las levado à articulação de novas idéias para as relações com a família e com a escola. Já nas reflexões analisadas na perspectiva das *inovações do pensamento e ações*, observamos que apresentaram a mesma lógica da análise da avaliação, a partir da frase “O Grupo”, ou seja, o que significou inovação de pensamento para as mães, posteriormente, tornou-se ação.

3) O Grupo e a Relação Família-Escola

EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO GRUPAL	REFLEXÕES DO CONTEXTO GRUPAL	
	GRUPO B1 – 2ª SÉRIE	GRUPO B2 – 3ª SÉRIE
Vivências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O grupo foi muito útil, né? Porque foi aqui que a gente discutia sobre a escola e sobre a família. [M4-EE2S]</i> ▪ <i>Olha pra mim o grupo foi o responsável por tudo que mudou, foi onde a gente falava sobre a relação da gente com a escola. [M8-EE2S]</i> ▪ <i>Fizemos muitas discussão sobre a escola, e o grupo foi muito importante por isso. [M2-EE2S]</i> ▪ <i>Se num fosse o grupo num tinha tido nada dessas experiências que a gente ficou sabendo da escola e da família. [M1-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O grupo foi bom porque as discussão serviu pra gente avaliar a posição da escola e a nossa da família né? [M5-EE3S]</i> ▪ <i>A gente aqui pensou assim no lado social da família e da escola, entendeu? [M1-EE3S]</i> ▪ <i>Foi importante porque no nosso relacionamento serviu pra gente pensar no que a gente ta fazendo pra escola, né? [M4-EE3S]</i> ▪ <i>O grupo serviu pra gente aprender que na escola tem jeito das pessoas se reunir pra fazer coisas diferentes pra ralação da família e da escola. [M2-EE3S]</i>
Vivências afetivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu acho que foi aqui que a gente se uniu pra poder ver as coisas certas e erradas da família e da escola. [M10-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O sentimento de união que surgiu aqui foi muito bom. [M3-EE3S]</i>
Vivências culturais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu penso que o grupo me serviu pra discutir a discriminação que a escola faz com a minha filha, porque ela é filha de negro e de preso. [M1-EE2S]</i> ▪ <i>É! Isso é verdade porque aqui a gente sentiu que ainda há muito preconceito com negro, com filho de mãe divorciada e com quem num aprende também? [M5-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ampliou nossa cultura né? Assim de saber como é a escola de vários jeito e a família também. [M4-EE3S]</i>
Inovações do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Então a idéia da diretora convidar a gente pras reunião que ela começou a fazer, foi por causa do nosso grupo. [M8-EE2S]</i> ▪ <i>Foi aqui que a gente começou a ter idéias pra exigir mudança na escola. [M4-EE2S]</i> ▪ <i>O grupo fez até a diretora e o coordenador pensar em mudança, e isso que eles nunca veio nas nossa reunião heim? [M4-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Me trouxe um jeito de mudar a minha relação com a escola, né? [M1-EE3S]</i> ▪ <i>Eu pude pensar no trabalho que a escola desenvolve com os nossos filho, e daí eu vi onde eu precisava mudar. [M6-EE3S]</i>
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Nós começamos a ajudar as professora nas sala de aula. [M5-EE2S]</i> ▪ <i>Mudamos a forma das reunião de pais. [M1-EE2S]</i> ▪ <i>A gente começou a ajudar nas exposição dos trabalhos dos alunos. [M3-EE2S]</i> ▪ <i>Nos “trouxe” até o vereador aqui pra discutir o caso das escadas e dos muro da escola [M8-EE2S]</i> ▪ <i>Mudamos o pátio, agora as criança com tudo sentada nas mesinhas. [M6-EE2S]</i> ▪ <i>Foi por causa da gente que o portão de baixo num fica mais aberto. [M7-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Óh! Eu comecei a vim mais na escola. [M6-EE3S]</i>

Quadro 17: Síntese das reflexões relativas à frase “O Grupo e a Relação Família-Escola” - Escola – B

Acreditamos que quando a intervenção é capaz de revelar mudanças nas atitudes das participantes do grupo, parece refletir, de forma efetiva, os efeitos do processo interventivo. Essa confirmação foi verificada nas reflexões da avaliação das mães a partir da frase “O Grupo e a Relação Família-Escola”, analisadas na perspectiva das *vivências sociais*. De fato, as mães demonstraram em seus relatos, que as experiências obtidas no grupo foram responsáveis pelas manifestações ocorridas na forma de as mães pensarem os aspectos da família e da escola. Portanto, tornou-se possível concluir que a intervenção no grupo possibilitou às mães a articulação de novos conceitos sobre a relação família-escola.

Foi a partir das reflexões vistas na perspectiva das *vivências afetivas* que pudemos ainda observar que, em razão da intervenção, as mães refletiram sobre a importância da afetividade para a aproximação das participantes, cuja união no ponto de vista delas possibilitou a visualização das características da família e da escola. As reflexões acerca da avaliação constatadas na perspectiva das *vivências culturais* parecem indicar aspectos da cultura da escolar. Constatamos que, na visão das mães, o preconceito contra o racismo, aluno de pais divorciados e o rendimento do aluno, parece fazer parte da cultura escolar. Notamos que as constatações dos preconceitos revelados nas reflexões das mães parecem sugerir que as mesmas devam ter convivido com situações em que a escola pôde ter demonstrado algum tipo de discriminação com os filhos.

Na perspectiva das *inovações do pensamento*, as reflexões demonstraram uma série de aspectos que emergiram a partir da intervenção no contexto grupal. Já nas reflexões do *Grupo B2*, percebemos que as *inovações do pensamento* se desenvolveram mais na perspectiva pessoal das participantes, demonstrando mudanças no modelo da relação família escola. Com relação à avaliação das reflexões na perspectiva das *ações*, concluímos que, a partir de todas as questões listadas nas reflexões, as quais estão descritas no Quadro 17, a intervenção atingiu o objetivo do nosso estudo, uma vez que as mães conseguiram não só visualizar mudanças na relação família-escola, como também realizar várias delas ligadas principalmente ao contexto escolar.

4) O Grupo e o Desempenho Escola do Filho

EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO GRUPAL	REFLEXÕES DO CONTEXTO GRUPAL	
	GRUPO B1 – 2ª SÉRIE	GRUPO B2 – 3ª SÉRIE
Vivências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O que eu vive aqui é que foi importante pra ajudar meu filho a melhorar. [M4-EE2S]</i> ▪ <i>Eu devo a melhora dele às minhas amigas do grupo, companheiras da angustias e das coisas boas também. [M8-EE2S]</i> ▪ <i>Pra mim o que me ajudou foi à ajuda das minhas amigas do grupo, quando a gente discutia as mesmas angustias sobre a dificuldades deles. [M2-EE2S]</i> ▪ <i>Os problemas dos meus eu resolvi com a ajuda das meninas do grupo, se não fosse elas eu estava do mesmo jeito ainda. [M1-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu acho que dividir com elas os problemas ajudou muito. [M5-EE3S]</i> ▪ <i>Pra mim foi ter desabafado e trocado informações que ajudou, eu ajudar ele. [M1-EE3S]</i> ▪ <i>As discussões ajudou a gente perceber a dificuldade deles de um jeito diferente. [M4-EE3S]</i> ▪ <i>Olha foi com ajuda das meninas que aprendi a conviver diferente com ele, e num achar que ele ia ser assim pra sempre. [M3-EE3S]</i>
Vivências afetivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O companheirismo e a interação foi que serviu também pra gente mudar. [M10-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pra mim a interação da gente, foi tudo de bom, vou sentir falta. [M2-EE3S]</i>
Vivências culturais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O grupo me trouxe cultura, porque eu aprendi muita coisa que leva o filho a ter dificuldade. [M8-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O grupo trouxe aprendizagem de coisas que a gente num ia ter em outro canto. [M5-EE3S]</i>
Inovações do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Meu pensamento sobre a dificuldade do meu filho é outra, porque aqui eu vi que isso tem jeito de resolver. [M8-EE2S]</i> ▪ <i>Ah! Eu agora penso que a solução é agir e não ficar reclamando. [M4-EE2S]</i> ▪ <i>É agir e num ficar culpando só a escola. [M6-EE2S]</i> ▪ <i>Eu comecei a pensar na interação que a gente falava aqui, porque ela é ajuda muito com o filho e com a escola. [M7-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Me fez compreender forma diferente de pensar a dificuldade dele [M1-EE3S]</i> ▪ <i>Eu pensei muito em tudo que a gente falava aqui, até que mudei meu jeito de mãe. [M6-EE3S]</i>
Ações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Eu agora faço as tarefa com ele, isso ajudou muito. [M5-EE2S]</i> ▪ <i>Eu venho falo sempre com a professora, e ensino ele também a gostar da professora. [M4-EE2S]</i> ▪ <i>Nossa eu estou agindo diferente com a professora, agora eu peço explicação ao invés de criticar ela. [M3-EE2S]</i> ▪ <i>Eu comprei uma agenda faço ela marcar tudo, e vejo todo dia a agenda e o caderno. [M6-EE2S]</i> ▪ <i>Eu me envolvi com a escola e com a professora, isso ajudou muito ele [M7-EE2S]</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Hoje eu converso mais com ele sobre a escola, antes eu já ia xingando. [M6-EE3S]</i> ▪ <i>Eu vejo os caderno todo dia, antes não. [M2-EE3S]</i> ▪ <i>Eu peço ajuda pra professora, venho falo com ela, explico como ele é... [M5-EE3S]</i> ▪ <i>Eu também converso mais, antes eu num tinha paciência, isso ajudou muito no desempenho dele. [M1-EE3S]</i>

Quadro 18: Síntese das reflexões relativa à frase “O Grupo e o Desempenho Escolar do Filho” - Escola – B

As reflexões sobre a frase *O Grupo e o Desempenho Escolar do Filho* analisadas na perspectiva das *vivências sociais*, parece evidente a mudança que a

intervenção gerou no desempenho escolar do filho, advinda das discussões e trocas de experiências desencadeadas entre as mães. Observamos que foi possível as participantes agregarem importantes informações adquiridas no grupo para realizarem o assessoramento à vida escolar, desenvolvendo, assim, capacidades para intervir junto ao desempenho escolar do filho. Acreditamos que isso implicou a compreensão da importância dos pais na vida escolar do aluno. Constatamos pelas reflexões, que as mães parecem ter reconhecido o valor da participação de todas elas, para a construção de estratégias de assessoramento visando à melhoria do desempenho escolar.

Com relação à análise das reflexões na perspectiva das *vivências afetivas*, pudemos verificar a importância do companheirismo e da interação entre as mães, cujos relatos parecem comprovar a contribuição desses dois fatores para a mudança das atitudes das participantes com relação ao desempenho escolar do filho. Por conseguinte, parece-nos que a intervenção propiciou novos comportamentos para as participantes, uma vez que, a partir das reflexões, pudemos perceber o contexto grupal como mediador para novas atitudes das mães.

O conteúdo das reflexões observadas à luz da perspectiva das *vivências culturais* permitiu-nos verificar a importância do grupo como espaço cultural. Nessa perspectiva, parece que as mães articularam a construção de conhecimentos por meio das expressões particulares advindas da experiência de vida de cada participante. Além disso, as reflexões revelaram que a aprendizagem que as mães adquiriram no grupo, talvez não fosse possível obtê-la em outro espaço cultural. Ao que parece, o grupo significou um espaço importante para o aprendizado das mães, cujos conhecimentos puderam ser ampliados. As reflexões analisadas nas perspectivas das *inovações do pensamento* e das *ações* demonstraram mais uma vez uma ligação intrínseca entre o aspecto cognitivo e o prático, já que pudemos observar que os pensamentos construídos na perspectiva das inovações foram transformados em ações revelando importante resultado da intervenção. É importante destacar que um dos objetivos principais da intervenção foi possibilitar a melhoria da relação família-escola e do desempenho escolar do filho. Observamos que os resultados positivos foram mais expressivos no *Grupo B1*.

4 O CENÁRIO DA PESQUISA QUANTITATIVA

*Não há nada que conduza à verdade.
temos que navegar por mares sem
roteiros para encontrá-la.*

J. Krisnamurti.

Nesta seção serão apresentados os resultados das análises estatísticas dos instrumentos padronizados utilizados para avaliarem os efeitos da intervenção. Como explicado na seção de Metodologia, foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar antes e depois da intervenção aos três grupos compostos (Grupo Controle Sucesso, Grupo Controle Insucesso e Grupo de Intervenção). Também foi aplicado um questionário padronizado aos alunos e outro aos seus pais (confira a seção de Metodologia, para maiores detalhes). A seguir apresentaremos os dados obtidos na tabulação dos resultados destes instrumentos e nas subseqüentes análises estatísticas realizadas através da utilização do pacote SPSS.

Para a análise de possíveis efeitos da intervenção sobre o desempenho escolar dos alunos, apresentaremos os dados obtidos na comparação entre os resultados “pré” e “pós” intervenção com cada um dos grupos compostos em cada uma das turmas às quais pertenciam os alunos cujos pais participaram da intervenção. No entanto, como se verá em seguida, isto levou a que os grupos de intervenção se tornassem muito pequenos, prejudicando as análises estatísticas. Assim, para se contornar os possíveis efeitos prejudiciais desta diminuição no tamanho dos grupos, apresentamos também a análise estatística de uma totalização de cada uma das duas turmas das quais os alunos tiveram seus pais escolhidos para comporem os grupos de

intervenção (A1 e A2, na Escola A, e B1 e B2, na Escola B). Quando compusemos os grupos de intervenção, tomamos o cuidado de convidar pais em número suficiente para que, ao final da mesma os grupos não se apresentassem tão pequenos, devido a eventuais desistências. Mas, como já foi amplamente detalhado nas análises qualitativas de cada um dos grupos de intervenção, as desistências se deram e número elevado. Com isto, os grupos de intervenção, ao final da intervenção estavam muito pequenos. Por outro lado, sabe-se que as análises estatísticas de diferenças entre amostras são grandemente afetadas pelo tamanho dos grupos. Assim, num grupo menor, é preciso que as diferença sejam muito grandes para que o teste estatístico as admita como significativas. Por isto, optamos por apresentar os resultados tanto dos grupos separados por turma como totalizados, como se verá a seguir, mas, comentaremos, em relação aos nossos objetivos, apenas os resultados totalizados.

4.1 Grupo “A1”: Escola “A”: 2^{as} Séries “C” e “D”

Nesta subseção, serão apresentados os dados referentes ao Grupo de Intervenção A1 e aos seus pares (Grupo de Controle Insucesso e Grupo de Controle Sucesso). Como detalhado na Metodologia, este grupo foi composto por pais de alunos de duas turmas (C e D) das segundas séries da escola A.

4.1.1 Resultados da aplicação do TDE

Para cada um dos grupos compostos em cada uma das duas turmas, serão apresentadas inicialmente quatro tabelas, a primeira delas referentes aos Resultados Brutos, obtidos na tabulação do TDE. A segunda tabela se refere às estatísticas descritivas da distribuição dos dados, calculada segundo o SPSS, buscando evidenciar as principais características das mesmas, com destaque para a Mediana, uma vez que se trata de distribuições não-gaussianas. A terceira tabela apresenta os resultados da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon, para diferença entre duas amostras relacionadas. A quarta tabela apresenta os resultados da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais, para diferença entre duas amostras relacionadas. O recurso a estes dois testes não-

paramétricos se justifica por se tratarem de distribuições não-gaussianas e serem os mesmos os mais poderosos na comparação de amostras relacionadas, como era o caso da presente pesquisa.

a) 2ª Série “C”

Os Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, estão apresentados na página a seguir:

Tabela 11: **Resultados Brutos** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	Escrita			Aritmética		Leitura		Total	
	Aluno	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
CONTROLE SUCESSO	1	16	24	11	14	52	58	79	96
	2	14	12	13	14	55	59	82	86
	3	17	20	11	16	55	60	83	96
	4	14	23	11	14	58	53	83	90
	5	15	21	11	15	59	67	85	103
	6	17	18	12	12	58	54	87	84
	7	14	18	9	12	64	54	87	84
	8	20	20	13	13	56	56	89	89
	9	20	28	13	16	62	70	95	114
	10	19	31	12	18	65	67	96	116
	11	19	19	13	13	64	64	96	96
	12	25	29	12	21	60	69	97	119
	13	25	31	13	20	64	68	102	119
	14	24	28	14	17	67	61	105	106
	15	32	28	12	17	64	65	108	110
CONTROLE INSUCESSO	1	0	0	5	5	0	0	5	5
	2	5	8	6	6	9	9	20	23
	3	3	3	11	10	11	10	25	23
	4	2	3	19	18	4	9	25	30
	5	8	6	15	6	21	22	44	34
	6	11	5	8	14	29	30	48	49
	7	7	11	7	8	35	29	49	48
	8	11	7	13	7	34	35	58	49
	9	17	18	12	16	34	46	63	80
	10	14	14	9	15	47	47	70	76
	11	17	17	11	11	46	46	74	74
DE INTERVENÇÃO	1	5	19	10	14	7	41	22	74
	2	11	27	13	15	34	58	58	110
	3	16	16	9	18	42	56	67	90
	4	21	27	10	15	47	58	78	110

A seguir, mostramos a Tabela 12 com as **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

Tabela 12: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Teste de Desempenho Escola (TDE) dos Grupos da 2ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS			N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís		
								25 ^º	50 ^º (mediana)	75 ^º
CON-TRO-LE	Escrita	Pré	15	19,40	5,17	14,00	32,00	15,00	19,00	24,00
		Pós	15	23,33	5,65	12,00	31,00	19,00	23,00	28,00
SU-CES-SO	Aritmética	Pré	15	12,00	1,25	9,00	14,00	11,00	12,00	13,00
		Pós	15	15,47	2,75	12,00	21,00	13,00	15,00	17,00
	Leitura	Pré	15	60,00	4,47	52,00	67,00	56,00	60,00	64,00
		Pós	15	61,00	5,89	53,00	70,00	56,00	61,00	67,00
	Total	Pré	15	91,60	8,97	79,00	108,00	83,00	89,00	97,00
		Pós	15	100,53	12,79	84,00	119,00	89,00	96,00	114,00
CON-TRO-LE	Escrita	Pré	11	8,63	5,89	0,00	17,00	3,00	8,00	14,00
		Pós	11	8,36	5,94	0,00	18,00	3,00	7,00	14,00
	Aritmética	Pré	11	10,55	4,16	5,00	19,00	7,00	11,00	13,00
		Pós	11	10,55	4,57	5,00	18,00	6,00	10,00	15,00
INSU-CES-SO	Leitura	Pré	11	24,55	16,53	0,00	47,00	9,00	29,00	35,00
		Pós	11	25,73	16,95	0,00	47,00	9,00	29,00	46,00
	Total	Pré	11	43,73	22,34	5,00	74,00	25,00	48,00	63,00
		Pós	11	44,64	24,46	5,00	80,00	23,00	48,00	74,00
DE	Escrita	Pré	4	13,25	6,85	5,00	21,00	6,50	13,50	19,75
		Pós	4	22,25	5,62	16,00	27,00	16,75	23,00	27,00
IN-TER-VEN-ÇÃO	Aritmética	Pré	4	10,50	1,73	9,00	13,00	9,25	10,00	12,25
		Pós	4	15,50	1,73	14,00	18,00	14,25	15,00	17,25
	Leitura	Pré	4	32,50	17,82	7,00	47,00	13,75	38,00	45,75
		Pós	4	53,25	8,22	41,00	58,00	47,75	57,00	58,00
	Total	Pré	4	56,25	24,25	22,00	78,00	31,00	62,50	75,25
		Pós	4	96,00	17,44	74,00	110,00	78,00	100,00	110,00

Apresentamos a seguir a Tabela 13 com o resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “C” da Escola “A”(Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

Tabela 13: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “C” da Escola “A”(Grupo A1) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-2,665	-3,084	-0,945	-2,692
	Nível de significância	0,008**	0,002**	0,344ns	0,007**
CONTROLE INSUCESSO	Z	0,254	0,000	-0,947	-0,356
	Nível de significância	0,799ns	1,000ns	0,344ns	0,722ns
DE INTERVENÇÃO	Z	-1,604	-1,826	-1,826	-1,841
	Nível de significância	0,109ns	0,068ns	0,068ns	0,066ns

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

Apresentamos a seguir a Tabela 14 com o resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “C” da Escola “A”(Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

Tabela 14: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Nível de significância	0,022*	0,000**	0,267ns	0,022*
	Nível de significância	1,000ns	1,000ns	0,453ns	1,000ns
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,250ns	0,125ns	0,125ns	0,125ns

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

b) 2ª Série “D”

Os resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, são apresentados na Tabela 15, a seguir.

Tabela 15: **Resultados Brutos** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	Escrita		Aritmética		Leitura		Total		
	Aluno	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
CONTROLE SUCESSO	1	15	15	15	21	45	42	75	78
	2	20	20	12	15	45	45	77	80
	3	12	16	13	17	53	60	78	93
	4	20	27	10	18	53	49	83	94
	5	17	14	13	18	53	56	83	88
	6	23	24	14	21	48	61	85	106
	7	19	19	13	16	55	55	87	90
	8	21	29	13	20	55	61	89	110
	9	20	26	9	23	60	61	89	110
	10	24	28	12	16	61	63	96	107
	11	27	27	10	13	62	66	99	106
	12	26	26	12	17	64	67	102	110
	13	28	26	13	18	65	66	106	110
CONTROLE INSUCESSO	1	8	8	3	3	18	18	29	29
	2	7	7	12	12	19	19	38	38
	3	6	16	7	18	25	51	38	85
	4	4	4	9	6	25	20	38	30
	5	6	13	12	18	35	52	53	83
	6	10	10	9	4	37	37	56	51
	7	16	16	12	12	39	36	67	64
DE INTERVENÇÃO	1	7	13	14	16	18	39	39	68
	2	12	13	10	10	30	56	52	79
	3	17	16	4	10	44	45	56	71
	4	10	16	7	10	48	45	65	71
	5	17	14	12	16	38	58	67	88
	6	21	23	11	15	41	53	73	91

As Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, estão ilustradas na Tabela 16 da página seguinte.

Tabela 16: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS			N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentis			
								25º	50º (mediana)	75º	
CON- TRO- LE	Escrita	Pré	13	20,92	4,68	12,00	28,00	18,00	20,00	25,00	
		Pós	13	22,85	5,32	14,00	29,00	17,50	26,00	27,00	
	Aritmética	Pré	13	12,23	1,69	9,00	15,00	11,00	13,00	13,00	
		Pós	13	17,92	2,75	13,00	23,00	16,00	18,00	20,50	
	SU- CES- SO	Leitura	Pré	13	55,31	6,77	45,00	65,00	50,50	55,00	61,50
			Pós	13	57,85	8,08	42,00	67,00	52,00	61,00	64,50
Total	Pré	13	88,38	9,81	75,00	106,00	80,50	87,00	97,50		
	Pós	13	98,62	11,93	78,00	110,00	89,00	106,00	110,00		
CON- TRO- LE	Escrita	Pré	7	8,14	3,93	4,00	16,00	6,00	7,00	10,00	
		Pós	7	10,57	4,61	4,00	16,00	7,00	10,00	16,00	
	Aritmética	Pré	7	9,14	3,34	3,00	12,00	7,00	9,00	12,00	
		Pós	7	10,43	6,27	3,00	18,00	4,00	12,00	18,00	
	INSU- CES- SO	Leitura	Pré	7	28,29	8,66	18,00	39,00	19,00	25,00	37,00
			Pós	7	33,29	14,72	18,00	52,00	19,00	36,00	51,00
Total	Pré	7	45,57	13,35	29,00	67,00	38,00	38,00	56,00		
	Pós	7	54,29	23,69	29,00	85,00	30,00	51,00	83,00		
DE	Escrita	Pré	6	14,00	5,22	7,00	21,00	9,25	14,50	18,00	
		Pós	6	15,83	3,76	13,00	23,00	13,00	15,00	17,75	
	Aritmética	Pré	6	9,67	3,62	4,00	14,00	6,25	10,50	12,50	
		Pós	6	12,83	3,12	10,00	16,00	10,00	12,50	16,00	
	Leitura	Pré	6	36,50	10,91	18,00	48,00	27,00	39,50	45,00	
		Pós	6	49,33	7,45	39,00	58,00	43,50	49,00	56,50	
Total	Pré	6	58,67	12,27	39,00	73,00	48,75	60,50	68,50		
	Pós	6	78,00	9,67	68,00	91,00	70,25	75,00	88,75		

Apresentamos a seguir a Tabela 17 com o resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

Tabela 17: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “D” da Escola “A”_(Grupo A1) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-1,823	-3,190	-1,828	-3,189
	Nível de significância	0,068ns	0,001**	0,068ns	0,001**
CONTROLE INSUCESSO	Z	-1,342	-0,730	-0,730	-0,405
	Nível de significância	0,180ns	0,465ns	0,465ns	0,686ns
DE INTERVENÇÃO	Z	-1,054	-2,032	-1,782	-2,201
	Nível de significância	0,292ns	0,042*	0,075ns	0,028*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01

Apresentamos a seguir a Tabela 18 com o resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

Tabela 18: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Nível de significância	0,289ns	0,000**	0,065ns	0,000**
CONTROLE INSUCESSO	Nível de significância	0,500ns	1,000ns	1,000ns	1,000ns
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,688ns	0,063ns	0,219ns	0,031*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

4.1.2 Resultados totalizados das duas séries

A seguir, apresentaremos duas tabelas, 19 e 20, referentes à aplicação dos dois testes estatísticos não-paramétricos (Wilcoxon e Sinais) aos resultados totalizados dos grupos das duas turmas.

Tabela 19: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2^as Séries “C” e “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-3,261	-4,395	-1,903	-4,208
	Nível de significância	0,001**	0,000**	0,057ns	0,000**
CONTROLE INSUCESSO	Z	-0,831	-0,434	-0,983	-0,440
	Nível de significância	0,406ns	0,664ns	0,325ns	0,660ns
DE INTERVENÇÃO	Z	-2,023	-2,677	-2,599	-2,805
	Nível de significância	0,043*	0,007**	0,009**	0,005**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Tabela 20: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2^as Séries “C” e “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Nível de significância	0,007**	0,000**	0,023*	0,000**
CONTROLE INSUCESSO	Nível de significância	0,508ns	1,000ns	0,549ns	1,000ns
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,180ns	0,004**	0,021*	0,002**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Com se pode constatar pelas duas tabelas anteriores, no geral, as provas estatísticas demonstram que os alunos do grupo cujos pais participaram da intervenção tiveram um desempenho escolar com melhorias tão significativas quanto aqueles alunos do grupo que já possuía um desempenho acima da média ou mediana

no início da intervenção. Isto se evidencia pelas diferenças estatisticamente significativas, no geral, para os Grupos: Controle Sucesso e de Intervenção, enquanto para o Grupo Controle Insucesso, cujos alunos eram pares daqueles do grupo de intervenção, por apresentarem desempenho inferior à média ou mediana no início da intervenção, as diferenças de desempenho, nos três subtestes e no total, não se revelaram estatisticamente significativas, ou seja, eles não apresentaram progressos significativos em relação ao desempenho escolar, tal como medido pelo TDE. Portanto, podemos concluir, destas duas tabelas que, enquanto os alunos do grupo de intervenção progrediram significativamente no seu desempenho escolar, tanto quanto os alunos do grupo com desempenho inicial acima da média ou mediana; os seus pares, alunos que também apresentavam desempenho abaixo da média ou mediana, no início da intervenção, mas, cujos pais não participaram da intervenção, não o conseguiram. Claro que diversos fatores devem ser considerados, ao se tentar compreender tais diferenças, mas, estes dados podem ser tomados como fortes indicadores de que a participação dos pais no grupo de intervenção colaborou na melhoria do desempenho escolar de seus filhos.

4.1.3 Resultados da aplicação do questionário dos alunos

A seguir, apresentaremos três tabelas com as análises estatísticas dos resultados obtidos na aplicação do questionário dos alunos. A primeira delas apresenta as estatísticas descritivas e as outras duas os resultados da realização das duas provas não-paramétricas (Wilcoxon e Sinais). Tal como especificado na Metodologia, o questionário pode ser dividido em duas escalas. Na *primeira escala* o aluno descrevia os dados de identidade como, o primeiro nome dos pais; primeiro nome do aluno, idade; série; período e escola, devendo em seguida indicar sua opinião sobre a sua escola por meio de seis itens com critério de valor. Já na *segunda escala* o aluno opinava sobre a *participação dos pais na escola e nas atividades escolares do filho*, utilizando critério de frequência tais como: quase sempre; sempre; poucas vezes e nunca, indicados em doze itens.

Como também já foi exposto na Metodologia, tanto para o questionário dos alunos, como para o questionário dos pais, por se tratar de escalas do tipo Likert, de cinco pontos, os resultados foram corrigidos de forma a permitir que um valor

quantitativamente maior signifique um posicionamento mais favorável do aluno ou do pai em relação ao fator que se estiver avaliando na referida escala. É neste sentido que falará de “melhoria”, quer dizer aumento de pontuação, na percepção dos informantes.

A tabela 21, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das respostas ao questionário dos alunos e as tabelas 21 e 22, da página seguinte, apresentam os resultados das análises estatísticas com os testes não-paramétricos de Wilcoxon e dos Sinais.

Tabela 21: Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2^{as} Séries “C” e ”D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentis				
							25º	50º (Mediana)	75º		
CONTROLE SUCESSO	Escala 1	PRÉ	28	18,93	2,32	13,00	22,00	18,00	19,00	21,00	
		PÓS	28	18,50	2,51	13,00	23,00	17,00	18,00	21,00	
	Escala 2	PRÉ	28	34,57	4,19	25,00	42,00	32,50	35,00	37,00	
		PÓS	28	33,75	4,89	21,00	41,00	30,50	34,00	37,00	
	CONTROLE INSUCESSO	Escala 1	PRÉ	18	16,11	1,28	14,00	18,00	15,00	16,00	17,00
			PÓS	18	14,11	2,37	10,00	18,00	12,00	14,00	16,25
Escala 2		PRÉ	18	30,06	5,98	21,00	42,00	25,50	30,50	34,00	
		PÓS	18	29,33	6,31	19,00	43,00	24,75	29,50	32,25	
DE INTERVENÇÃO	Escala 1	PRÉ	10	16,20	1,81	13,00	19,00	15,00	16,00	18,00	
		PÓS	10	19,00	1,83	16,00	22,00	17,75	19,00	20,25	
	Escala 2	PRÉ	10	29,80	8,74	15,00	44,00	22,50	31,50	34,25	
		PÓS	10	40,00	4,57	31,00	47,00	37,00	40,00	43,25	

Tabela 22: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2^{as} Séries “C” e ”D” da Escola “A”(Grupo A1) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

Grupos	GRUPO SUCESSO		GRUPO INSUCESSO		GRUPO DE INTERVENÇÃO	
	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2
Z	1,291	1,272	2,795	1,777	-2,673	-2,705
Nível de significância	0,197 <i>ns</i>	0,203 <i>ns</i>	0,005**	0,076 <i>ns</i>	0,008**	0,007

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Tabela 23: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2^{as} Séries “C” e “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

Grupos	GRUPO CONTROLE SUCESSO		GRUPO CONTROLE INSUCESSO		GRUPO DE INTERVENÇÃO	
	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2
Nível de significância	0,286 <i>ns</i>	0,523 <i>ns</i>	0,035*	0,118 <i>ns</i>	0,004**	0,021*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Como podemos constatar pelas duas últimas tabelas, enquanto para o Grupo Controle Sucesso não foi encontrada nenhuma diferença significativa entre os resultados das duas aplicações, antes e depois da intervenção, para o Grupo Controle Insucesso, foi encontrado diferença significativa apenas para a *Escala 1*. Por outro lado, para o Grupo de Intervenção foi encontrado diferença significativa tanto para a *Escala 1* quanto para a *Escala 2*. Assim, para o Grupo de Intervenção, pode-se supor que os alunos revelaram, após a intervenção, uma “opinião sobre a escola” mais favorável, o que corresponde à *Escala 1*, em relação àquela apresentada antes da intervenção, ou uma “melhoria” nas suas percepções em relação à escola.

A mesma melhoria também foi observada em relação à *Escala 2*, ou seja, na “participação dos pais na escola e nas atividades escolares do filho”. Enquanto para o Grupo Controle Insucesso, esta mudança já se mostrou para a *Escala 1* e para a Grupo Controle Sucesso, em nenhuma das duas. Trata-se de respostas verbais dos alunos sobre a opinião dos pais sobre a escola e sobre a participação deles na escola e nas atividades dos alunos, assim, pode ser que tais depoimentos não reflitam necessariamente uma atuação diferenciada dos mesmos, mas, a simples mudança no

depoimento de seus filhos sugere algum tipo de preocupação maior com as atividades escolares dos mesmos, pelo menos. Isto parece indicar que a intervenção cumpriu a sua finalidade de aproximar os pais da escola e das atividades escolares de seus filhos.

4.1.4 Resultados da aplicação do questionário dos pais

A seguir, apresentaremos três tabelas com as análises estatísticas dos resultados obtidos na aplicação do questionário dos pais dos alunos. A primeira delas apresenta as estatísticas descritivas e as outras duas os resultados da realização das duas provas não-paramétricas (Wilcoxon e Sinais). Esclarecemos que, por dificuldades óbvias de se conseguir que os pais dos alunos dos grupos controles respondessem ao questionário, e até mesmo de se conseguir contatá-lo, não foi possível apresentar dados para estes grupos. Assim, as tabelas seguintes referem-se exclusivamente aos pais do grupo de intervenção. Tal como especificado na Metodologia, o questionário pode ser dividido em três escalas. Na *primeira escala* os pais indicavam em treze itens de afirmações o *seu envolvimento com a escola* por meio de critérios de concordância e discordância; a *segunda escala* contemplava uma lista de doze itens de afirmações acerca das *reuniões de pais*, na qual os pais assinalavam em cada item sua opinião por meio de critérios de concordância e discordância e na *terceira escala* os pais também por meio de concordância e discordância indicavam sua opinião acerca da participação nas tarefas do filho.

A Tabela 24, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das respostas ao questionário dos pais.

Tabela 24: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 2^{as} Séries “C” e “D” da Escola “A” (Grupo A1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís		
							25º	50º (Mediana)	75º
Escala	Pré	10	29,90	2,63	24,00	36,00	26,75	30,00	33,00
	Pós	10	32,10	3,72	26,00	39,00	29,50	32,00	35,00

Escala 2	Pré	10	32,40	3,44	28,00	38,00	29,75	31,50	36,25
	Pós	10	32,90	3,18	28,00	38,00	30,75	32,00	36,25
Escala 3	Pré	10	35,60	4,55	32,00	44,00	32,75	34,00	37,25
	Pós	10	38,90	4,70	33,00	46,00	34,75	37,50	44,00

A tabela 25, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 25: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 2^{as} Séries “C” e ”D” da Escola “A”(Grupo A1) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3
Z	-2,682	-1,347	-2,375
Nível de Significância	0,007**	0,180 <i>ns</i>	0,018*

*ns: diferença estatisticamente não significativa; *: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

A tabela 26, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais.

Tabela 26: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 2^{as} Séries “C” e ”D” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3
Nível de Significância	0,004**	0,500 <i>ns</i>	0,016*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Como se pode observar nas tabelas anteriores, ao se comparar as respostas antes e depois da intervenção, ao questionário dos pais, ocorreu um posicionamento mais favorável dos pais em relação às questões da *Escala 1* (Questões relativas ao envolvimento dos pais com a escola do filhos) e da *Escala 3*(Questões relativas a participação dos pais nas tarefas dos filhos. Mas, não foi encontrada diferença para a *Escala 2* (Questões relativas à reuniões de pais na escola do filho). Este último aspecto pode estar indicando que mudanças em relação a participação nas reunião não dependam apenas de um convencimento dos pais, em relação a elas, mas, a

questões operacionais de disponibilidade dos mesmos, ou até mesmo das condições de realização das mesmas. As diferenças nas duas outras escalas (1 e 3) revela que a intervenção foi eficiente no incentivo à participação dos pais na vida escolar de seus filhos, pelo menos, a se avaliar pelas suas respostas ao questionário.

4.2 Grupo “A2”: Escola “A”: 3^as Séries “B” e “C”

Apresentaremos neste item as tabelas de análises quantitativas do Grupo de Intervenção A2 da Escola A, referente às duas turmas que o compuseram (3^as séries B e C), e para os diversos grupos que foram pareados (grupo controle sucesso e insucesso).

4.2.1 Resultados da aplicação do TDE

Apresentaremos os resultados referentes a aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE) nas diversas turmas de onde foram retirados os alunos cujos pais compuseram o Grupo de Intervenção A2, da Escola A.

a) 3^a Série “B”

Os resultados brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3^a Série “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, os dados podem ser visualizados na Tabela 27, a seguir.

Tabela 27: **Resultados Brutos** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	Escrita			Aritmética		Leitura		Total	
	Aluno	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
CONTROLE SUCESSO	1	26	28	18	25	57	59	101	112
	2	23	32	14	16	66	66	103	114
	3	26	31	13	24	66	68	105	123
	4	24	21	17	25	67	65	108	111
	5	28	24	15	21	65	66	108	111
	6	27	28	18	21	64	63	109	112
	7	28	31	17	23	66	67	111	121
	8	29	29	18	18	64	66	111	113
	9	31	28	11	18	70	70	112	116
	10	29	26	17	22	66	70	112	118
	11	30	31	19	25	64	68	113	124
	12	29	26	17	23	69	57	115	106
	13	32	31	16	21	67	66	115	118
CONTROLE INSUCESSO	1	8	8	11	6	26	22	56	36
	2	11	9	13	16	36	12	60	37
	3	13	22	13	18	42	55	62	95
	4	11	11	13	22	50	46	74	79
	5	14	20	9	10	56	55	79	85
	6	15	16	15	16	54	32	84	64
	7	11	27	17	24	62	62	90	113
	8	25	23	17	23	50	64	92	110
	9	23	23	14	14	60	60	97	97
DE INTERVENÇÃO	1	1	8	6	10	0	22	7	20
	2	12	26	14	14	55	62	81	102
	3	16	17	11	11	58	60	85	88
	4	15	20	17	20	59	59	91	99

Os resultados referentes às Estatísticas descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, podem ser visualizados na Tabela 28, apresentada a seguir:

Tabela 28: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS			N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís		
								25º	50º (mediana)	75º
CON- TRO- LE	Escrita	Pré	13	27,85	2,61	23,00	32,00	26,00	28,00	29,50
		Pós	13	28,15	3,24	21,00	32,00	26,00	28,00	31,00
	Aritmética	Pré	13	16,15	2,30	11,00	19,00	14,00	17,00	18,00
		Pós	13	21,69	2,93	16,00	25,00	19,50	22,00	24,50
SU- CES- SO	Leitura	Pré	13	65,46	3,13	57,00	70,00	64,00	66,00	67,00
		Pós	13	65,46	3,84	57,00	70,00	64,00	66,00	68,00
	Total	Pré	13	109,46	4,37	101,00	115,00	106,50	111,00	112,50
		Pós	13	115,31	5,28	106,00	124,00	115,50	114,00	119,50
CON- TRO- LE	Escrita	Pré	9	14,56	5,75	8,00	25,00	11,00	13,00	19,00
		Pós	9	17,67	6,93	8,00	27,00	10,00	20,00	23,00
	Aritmética	Pré	9	13,56	2,60	9,00	17,00	12,00	13,00	16,00
		Pós	9	16,56	6,02	6,00	24,00	12,00	16,00	22,50
INSU- CES- SO	Leitura	Pré	9	48,44	11,78	26,00	62,00	39,00	50,00	58,00
		Pós	9	45,33	18,91	12,00	64,00	26,00	55,00	61,00
	Total	Pré	9	77,11	15,04	56,00	97,00	61,00	79,00	91,00
		Pós	9	79,56	28,65	36,00	113,00	50,50	85,00	103,50
DE	Escrita	Pré	4	11,00	6,88	1,00	16,00	3,75	13,50	15,75
		Pós	4	17,75	7,50	8,00	26,00	10,25	18,50	24,50
IN- TER- VEN- ÇÃO	Aritmética	Pré	4	12,00	4,69	6,00	17,00	7,25	12,50	16,25
		Pós	4	13,75	4,50	10,00	20,00	10,25	12,50	18,50
	Leitura	Pré	4	43,00	28,72	0,00	59,00	13,75	56,50	58,75
		Pós	4	50,75	19,21	22,00	62,00	31,25	59,50	61,50
Total	Pré	4	66,00	39,55	7,00	91,00	25,50	83,00	89,50	
	Pós	4	77,25	38,64	20,00	102,00	37,00	93,50	101,25	

A Tabela 29, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 29: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-0,079	-3,074	-0,943	-2,632
	Nível de significância	0,937ns	0,002**	0,345ns	0,008**
CONTROLE INSUCESSO	Z	-1,156	-1,895	-0,847	-0,351
	Nível de significância	0,248ns	0,058ns	0,397ns	0,726ns
DE INTERVENÇÃO	Z	-1,826	-1,342	-1,604	-1,826
	Nível de significância	0,068ns	0,180ns	0,109ns	0,068ns

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

A Tabela 30, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais.

Tabela 30: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3ª Séries “B” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Nível de significância	1,000ns	0,000**	0,549ns	0,003**
	Nível de significância	0,688ns	0,070ns	0,453ns	0,727ns
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,125ns	0,500ns	0,250ns	0,125ns

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

b) 3ª Série “C”

Os Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 3ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, estão apresentados a seguir, na Tabela 31:

Tabela 31: **Resultados Brutos** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	Aluno	Escrita		Aritmética		Leitura		Total	
		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
CONTROLE SUCESSO	1	25	29	12	22	64	69	101	120
	2	21	26	19	21	62	68	102	115
	3	26	28	18	23	59	70	103	121
	4	29	28	14	20	62	66	105	114
	5	23	25	14	20	68	69	105	114
	6	26	26	14	14	66	66	106	106
	7	28	23	14	13	66	68	108	104
	8	29	28	13	23	67	70	109	121
	9	23	27	19	25	68	70	110	122
	10	27	28	18	22	70	62	115	112
	11	31	32	19	26	69	70	116	128
	12	32	32	16	18	68	68	116	118
	13	29	27	18	29	70	69	117	125
	13	32	33	17	28	70	69	119	130
	15	32	30	18	19	70	70	120	119
CONTROLE INSUCESSO	1	6	4	14	13	52	52	72	69
	2	6	6	17	10	54	48	77	64
	3	11	13	18	22	54	68	83	103
	4	19	26	16	21	53	70	85	117
	5	17	26	13	14	62	66	92	106
	6	21	21	13	13	59	59	93	93
	7	25	21	17	18	54	65	96	104
	8	20	20	14	10	64	64	98	94
	9	24	16	17	16	57	54	98	86
DE INTERVENÇÃO	1	8	8	14	17	36	45	58	70
	2	17	19	16	17	46	65	74	101
	3	13	21	14	17	61	67	87	105
	4	21	28	16	21	62	68	95	117
	5	26	28	9	17	64	70	99	115
	6	23	30	11	15	65	69	99	114

A Tabela 32, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das respostas ao TDE.

Tabela 32: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS			N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentis			
								25 ^º	50 ^º (Mediana)	75 ^º	
CON- TROLE SUCES- SO	Escrita	Pré	15	27,53	3,52	21,00	32,00	25,00	28,00	31,00	
		Pós	15	28,13	2,75	23,00	33,0	26,00	28,00	30,00	
	Aritmética	Pré	15	16,20	2,46	12,00	19,00	14,00	17,00	18,00	
		Pós	15	21,53	4,53	13,00	29,00	19,00	22,00	25,00	
	Leitura	Pré	15	66,60	3,44	59,00	70,00	64,00	68,00	70,00	
		Pós	15	68,27	2,19	62,00	70,00	68,00	69,00	70,00	
	Total	Pré	15	110,13	6,50	101,00	120,00	105,00	109,00	116,00	
		Pós	15	117,93	7,31	104,00	130,00	114,00	119,00	122,00	
	CON- TROLE INSU- CESSO	Escrita	Pré	9	16,56	7,23	6,00	25,00	8,50	19,00	22,50
			Pós	9	17,00	7,98	4,00	26,00	9,50	20,00	23,50
Aritmética		Pré	9	15,44	1,94	13,00	18,00	13,50	16,00	17,00	
		Pós	9	15,22	4,38	10,00	22,00	11,50	14,00	19,50	
Leitura		Pré	9	55,56	4,25	52,00	64,00	53,50	54,00	60,50	
		Pós	9	60,67	7,76	48,00	70,00	53,00	64,00	67,00	
Total		Pré	9	88,22	9,46	72,00	98,00	80,00	92,00	97,00	
		Pós	9	92,89	17,44	64,00	117,00	77,50	94,00	105,00	
DE IN- TER- VENÇÃ O		Escrita	Pré	6	18,00	6,69	8,00	26,00	17,75	19,00	23,75
			Pós	6	22,33	8,26	8,00	30,00	16,25	24,50	28,50
	Aritmética	Pré	6	13,33	2,80	9,00	16,00	10,50	14,00	16,00	
		Pós	6	17,33	1,97	15,00	21,00	16,50	17,00	18,00	
	Leitura	Pré	6	55,67	11,87	36,00	65,00	43,50	61,50	64,25	
		Pós	6	64,00	9,47	45,00	70,00	60,00	67,50	69,25	
	Total	Pré	6	85,33	16,40	58,00	99,00	70,00	91,00	99,00	
		Pós	6								

	Pós	6	103,67	17,64	70,00	117,00	93,25	109,50	115,50
--	------------	---	--------	-------	-------	--------	-------	---------------	--------

A Tabela 33, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 33: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Séries “C” da Escola “A”(Grupo A2) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-0,847	-3,208	-1,812	-2,797
	Nível de significância	0,397 <i>ns</i>	0,001**	0,070 <i>ns</i>	0,005**
CONTROLE INSUCESSO	Z	-0,210	0,071	-1,363	-0,840
	Nível de significância	0,833 <i>ns</i>	0,943 <i>ns</i>	0,173 <i>ns</i>	0,401 <i>ns</i>
DE INTERVENÇÃO	Z	-2,041	-2,207	-2,226	-2,201
	Nível de significância	0,041*	0,027*	0,026*	0,028*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

**: diferença significativa ao nível de 0,01.

A Tabela 34, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais.

Tabela 34: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos da 3ª Séries “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Nível de significância	0,581 <i>ns</i>	0,002**	0,146 <i>ns</i>	0,057 <i>ns</i>

CONTROLE INSUCESSO	Nível de significância	1,000ns	1,000ns	0,688ns	1,000ns
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,062ns	0,031*	0,031*	0,031*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

**: diferença significativa ao nível de 0,01.

4.2.2 Resultados totalizados das duas séries

A seguir, apresentaremos e comentaremos os resultados totalizados dos alunos das duas séries que compuseram cada um dos grupos. Na Tabela 35, apresentaremos o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon, e na tabela 36, o Binomial dos Sinais.

Tabela 35: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 3^{as} Séries “B” e “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-0,541	-4,432	-1,976	-3,814
	Nível de significância	0,588ns	0,000**	0,048*	0,000**
CONTROLE INSUCESSO	Z	-1,064	-1,406	-,245	-,854
	Nível de significância	0,288ns	0,160ns	0,806n	0,393ns
DE INTERVENÇÃO	Z	-2,677	-2,536	-2,675	-2,803
	Nível de significância	0,007**	0,011*	0,007**	0,005**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

**: diferença significativa ao nível de 0,01.

Tabela 36: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^{as} Séries “B” e “C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Nível de significância	0,690ns	0,000**	0,093ns	0,001**
CONTROLE INSUCESSO	Nível de significância	0,774ns	0,210ns	1,000ns	0,804ns
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,004**	0,008**	0,004**	0,002**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

***: diferença significativa ao nível de 0,01.*

Os resultados apresentados nas duas tabelas anteriores nos permitem concluir que o Grupo de Intervenção apresentou diferenças estatisticamente significativas nas quatro sub-escalas do TDE, enquanto apenas o Grupo Controle Sucesso, de alunos com desempenho acima da média/mediana, também apresentou diferenças significativas, ainda que apenas para três das quatro escalas. O Grupo Controle Insucesso, composto como par do Grupo de Intervenção, não apresentou diferença estatisticamente significativa em nenhuma das escalas. Assim, tal como já havíamos concluído para o grupo A1, a partir destas duas tabelas, podemos supor que, enquanto os alunos do grupo de intervenção progrediram significativamente no seu desempenho escolar, tanto quanto aqueles do grupo cujos desempenhos iniciais eram acima da média ou mediana; os seus pares, os alunos que também apresentavam desempenho abaixo da média ou mediana, no início da intervenção, mas, cujos pais não participaram da intervenção, não o conseguiram. Tal como destacado também para o Grupo A1, diversos fatores devem ser considerados, ao se buscar compreender as causas de tais diferenças, mas, estes dados podem ser tomados como fortes indicadores de que a participação dos pais no grupo de intervenção colaborou na melhoria do desempenho escolar de seus filhos, pelos menos nos casos dos dois grupos de intervenção da Escola “A”.

4.2.3 Resultados da aplicação do questionário dos alunos

A Tabela 37, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das respostas ao questionário dos alunos.

Tabela 37: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^{as} Séries “B” e ”C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís			
							25 ^º	50 ^º (Mediana)	75 ^º	
CONTROLE	Escala I	PRÉ	28	18,96	2,24	12,00	21,00	17,25	20,00	21,00
		PÓS	28	19,14	1,96	15,00	23,00	18,00	19,50	21,00

SUCESSO	Escala 2	PRÉ	28	34,75	4,91	26,00	44,00	32,00	34,50	39,00
		PÓS	28	33,64	3,85	28,00	41,00	30,00	34,00	36,00
GRUPO CONTROLE INSUCESSO	Escala 1	PRÉ	18	16,83	1,43	15,00	19,00	15,75	17,00	18,00
		PÓS	18	16,11	1,81	12,00	19,00	15,00	16,00	17,25
	Escala 2	PRÉ	18	29,61	4,51	24,00	41,00	26,00	28,50	31,25
		PÓS	18	30,89	3,91	26,00	39,00	27,75	30,00	33,00
DE INTERVENÇÃO	Escala 1	PRÉ	10	16,40	1,43	14,00	18,00	15,00	16,50	18,00
		PÓS	10	18,80	1,317	17,00	21,00	17,75	19,00	20,00
	Escala 2	PRÉ	10	30,50	4,40	24,00	39,00	27,25	30,50	33,25
		PÓS	10	39,40	2,87	36,00	45,00	36,00	40,00	40,50

A Tabela 38, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 38: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^{as} Séries “B” e ”C” da Escola “A”(Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	GRUPO CONTROLE SUCESSO		GRUPO CONTROLE INSUCESSO		GRUPO DE INTERVENÇÃO	
	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2
Z	0,082	0,802	1,975	-1,661	-2,676	-2,668
Nível de significância	0,935 _{ns}	0,423 _{ns}	0,048*	0,097 _{ns}	0,007**	0,008**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

O resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^{as} Séries “B” e ”C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, pode ser visualizado na Tabela 39, a seguir.

Tabela 39: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^{as} Séries “B” e ”C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	GRUPO CONTROLE SUCESSO	GRUPO CONTROLE INSUCESSO	GRUPO DE INTERVENÇÃO
--	------------------------	--------------------------	----------------------

	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala2	Escala 1	Escala 2
Nível de significância	0,832ns	0,571ns	0,289ns	0,302ns	0,021*	0,004**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Já havíamos observado que para os grupos pares do grupo de intervenção A1, as diferenças estatísticas não haviam aparecido para o Grupo de Controle Sucesso, nas duas escalas e para o Grupo de Controle Insucesso, aparecera em apenas uma delas; enquanto para o Grupo de Intervenção, as diferenças haviam se mostrado significativas nas duas escalas. Este fenômeno se repete, aqui, para o Grupo A2, pois, podemos ver, talvez, de forma ainda mais nítida, pois, o único grupo que mostrou diferenças estatisticamente significativas nos dois testes estatísticos utilizados foi o grupo de intervenção, ainda, claro, que o Grupo de Controle Insucesso tenha apresentado diferença estatística em apenas um dos dois testes estatísticos. Assim, podemos concluir que os alunos cujos pais participaram do grupo de intervenção, apresentaram nítidas, e estatisticamente significativas, diferenças em suas percepções, tal como avaliadas pelo questionário utilizado, sobre sua percepção da escola (escala 1) e sobre a participação de seus pais na escola e nas atividades suas atividades escolares (escala 2). Mesmo que consideremos tratar-se apenas de depoimentos, não de observações factuais, por serem respostas dos alunos que, naturalmente, são alvos das atenções dos pais, em relação a suas atividades escolares, podemos concluir que temos fortes indícios de que o grupo realizado com os pais pode ter levado-os a se aproximarem mais de seus filhos, em relação ao cuidado com suas atividades escolares, pelo menos, ao ponto destes filhos o declararem de forma nítida tal como o fizeram no questionário utilizado. Isto fica evidenciado, pelo menos, para os pais e alunos da Escola “A”, por meio de seus dois grupos A1 e A2.

Além disto, é curioso notar que, se para os alunos com desempenhos acima da média ou mediana, nenhuma diferença foi encontrada nas respostas dadas antes e depois da intervenção; para os alunos com desempenho abaixo da média ou mediana foi encontrada diferença estatística apenas para a escala 1, percepção dos alunos sobre a escola, mas, não para a escala 2, participação de seus pais nas suas atividades

escolares. Muitas hipóteses poderiam ser consideradas para se explicar tal ocorrência, mas, nos interessa apenas, no sentido de nossa pesquisas, o fato de que, se os alunos mudaram “espontaneamente”, isto é, sem que seus pais participassem do grupo de intervenção, esta mudança se refletiu apenas nas suas percepções da escola, mas, não na participação de seus pais em suas atividades escolares, o que é meta maior da intervenção. Este fato foi destacado por ter sido consistente nos dois grupos, A1 e A2.

4.2.4 Resultados da aplicação do questionário dos pais

Na tabela 40, a seguir, apresentaremos as estatísticas descritivas das respostas ao questionário dos pais.

Tabela 40: Estatísticas descritivas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 3^{as} Séries “B” e ”C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís		
							25°	50° (Mediana)	75°
Escala 1	Pré	10	26,10	2,64	23,00	31,00	23,75	25,50	28,25
	Pós	10	28,30	1,83	26,00	31,00	26,00	28,50	30,00
Escala 2	Pré	10	26,80	1,32	25,00	29,00	26,00	26,00	28,00
	Pós	10	29,40	1,43	27,00	32,00	28,75	39,00	41,00
Escala 3	Pré	10	34,40	1,26	32,00	36,00	33,75	34,50	35,25
	Pós	10	39,90	2,42	38,00	46,00	38,00	39,00	41,00

A seguir, na tabela 41, são apresentados os resultados da aplicação do Teste Estatísticos Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 41: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 3^{as} Séries “B” e ”C” da Escola “A”(Grupo A2) , aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3
Z	-1,973	-2,530	-2,829

Nível de Significância	0,049*	0,011*	0,005**
-------------------------------	---------------	---------------	----------------

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

A tabela 42, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais.

Tabela 42: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 3^{as} Séries “B” e ”C” da Escola “A” (Grupo A2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3
Nível de Significância	0,070ns	0,008**	0,002**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Ressalvado o fato de que, para a escala 1, a diferença que se mostrou estatisticamente significativa para o Teste de Wilcoxon, não se manifestou desta mesma forma no Teste dos Sinais, podemos concluir que o resultado desta análises estatísticas para este grupo, A2, indicam de forma ainda mais consistente o valor e a importância do grupo de intervenção desenvolvido com os pais. Pois, aqui para este grupo, até mesmo para a Escala 2, que avalia a participação dos pais nas reuniões na escola, os pais demonstraram diferenças significativas em suas respostas antes e depois da intervenção, fato este que não havia aparecido nas análises dos dados do grupo A1, da mesma Escola “A”.

Ainda que estejamos trabalho com depoimentos verbais, sem observações factuais, e também, como já foi dito no início, por razões operacionais, não temos as respostas dos pais dos grupos de controle, a partir destas análises, nos é possível afirmar que temos fortes indicadores de que a participação nos grupos que

realizamos modifica favoravelmente a atitude dos pais em relação a escola e às atividades escolares de seus filhos. Isto pode ser afirmado, pelo menos, até aqui, para os dois grupos, A1 e A2, da Escola A, ressalvadas as singularidades estatísticas de cada um deles.

A seguir apresentaremos os dados quantitativos referentes ao **Grupo “B1”:**
Escola “B”: 2^{as} Séries “A” e “B”:

4.3 Grupo “B”: Escola B: 2^{as} Séries “A” e “B”

Nesta subseção apresentaremos dos dados resultantes da aplicação do TDE, do questionário dos alunos e do questionário dos pais das duas turmas (A e B) das 2^{as} séries da Escola B.

4.3.1 Resultados da aplicação do TDE

A seguir, como para a outra escola, apresentaremos dos dados das duas turmas separadas, incluindo as análises estatísticas dos mesmos, e em depois os dados totalizados das duas séries, cujas análises estatísticas serão comentadas em relação aos objetivos da presente pesquisa.

a) 2^a Série “A”

Os Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2^a Série “A” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, estão apresentados a seguir, na Tabela 43:

Tabela 43: **Resultados Brutos** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “A” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	Escrita		Aritmética		Leitura		Total		
	Aluno	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
CONTROLE SUCESSO	1	25	28	10	20	45	52	80	100
	2	20	22	9	11	52	54	81	87
	3	18	18	9	13	54	54	81	85
	4	25	32	9	12	48	60	82	104
	5	22	22	6	9	58	58	86	89
	6	24	26	13	15	50	50	87	91
	7	23	26	11	13	57	61	91	100
	8	19	32	20	20	52	64	91	116
	9	24	28	10	15	59	61	93	104
	10	25	30	10	15	59	64	94	109
	11	25	28	10	12	59	61	94	101
	12	26	31	8	15	61	63	95	109
	13	25	25	12	9	59	57	96	91
	14	28	31	11	14	61	63	100	108
	15	26	32	12	19	67	67	105	118
CONTORLE INSUCESSO	1	5	5	4	4	0	2	9	11
	2	4	4	5	5	2	0	11	9
	3	7	7	10	10	13	16	30	33
	4	15	18	1	3	22	27	38	48
	5	13	17	13	13	15	19	41	49
	6	16	21	10	10	24	26	50	57
	7	16	16	10	8	26	26	52	50
	8	15	23	10	13	40	41	65	77
	9	23	23	6	10	50	50	79	83
DE INTERVENÇÃO	1	4	10	11	13	4	35	19	58
	2	13	17	5	9	27	38	45	64

3	20	21	5	13	33	41	58	75
4	15	19	9	13	38	49	62	77
5	26	28	7	12	44	49	77	89

A Tabela 44, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das respostas ao TDE dos grupos da 2ª série A da Escola B.

Tabela 44: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “A” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS			N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís			
								25º	50º (Mediana)	75º	
CONTROLE SUCESSO	Escrita	Pré	15	23,67	2,80	18,00	28,00	22,00	25,00	25,00	
		Pós	15	27,40	4,26	18,00	32,00	25,00	28,00	31,00	
	Aritmética	Pré	15	10,67	3,11	6,00	20,00	9,00	10,00	12,00	
		Pós	15	14,13	3,48	9,00	20,00	12,00	14,00	15,00	
	Leitura	Pré	15	56,07	5,79	45,00	67,00	52,00	58,00	59,00	
		Pós	15	59,27	4,95	50,00	67,00	54,00	61,00	63,00	
	Total	Pré	15	90,40	7,45	80,00	105,00	82,00	91,00	95,00	
		Pós	15	100,80	10,37	85,00	118,00	91,00	101,00	109,00	
	CONTROLE INSUCESSO	Escrita	Pré	9	12,67	6,18	4,00	23,00	6,00	15,00	16,00
			Pós	9	14,89	7,61	4,00	23,00	6,00	17,00	22,00
Aritmética		Pré	9	7,67	3,84	1,00	13,00	4,50	10,00	10,00	
		Pós	9	8,44	3,71	3,00	13,00	4,50	10,00	11,50	
Leitura		Pré	9	21,33	16,35	0,00	50,00	7,50	22,00	33,00	
		Pós	9	23,00	16,29	0,00	50,00	9,00	26,00	34,00	
Total		Pré	9	41,67	23,11	9,00	79,00	20,50	41,00	58,50	
		Pós	9	46,33	25,60	9,00	83,00	22,00	49,00	67,00	
DE INTERVENÇÃO		Escrita	Pré	5	15,60	6,20	4,00	26,00	8,50	15,00	23,00
			Pós	5	19,00	6,52	10,00	28,00	13,50	19,00	24,50
	Aritmética	Pré	5	7,40	2,61	5,00	11,00	5,00	7,00	10,00	
		Pós	5	12,00	1,73	9,00	13,00	10,50	13,00	13,00	
	Leitura	Pré	5	29,20	15,42	4,00	44,00	15,50	33,00	41,00	
		Pós	5	42,40	6,39	35,00	49,00	36,50	41,00	49,00	
	Total	Pré	5	52,20	21,79	19,00	77,00	32,00	58,00	69,50	
		Pós	5	72,60	12,05	58,00	89,00	61,00	75,00	83,00	

A Tabela 45, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatísticos Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 45: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “A” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-3,074	-2,903	-2,761	-3,181
	Nível de significância	0,002**	0,004**	0,008**	0,001**
CONTROLE INSUCESSO	Z	-1,826	-1,289	-1,873	-2,199
	Nível de significância	0,68ns	0,197ns	0,061ns	0,028*
DE INTERVENÇÃO	Z	-2,032	-2,032	-2,032	-2,023
	Nível de significância	0,042*	0,042*	0,042*	0,043*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

A Tabela 46, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais.

Tabela 46: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ª Série “A” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Nível de significância	0,000**	0,002**	0,012*	0,001**
CONTROLE	Nível de	0,125ns	0,625ns	0,125ns	0,180ns

INSUCESSO	significância				
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,062ns	0,062ns	0,062ns	0,062ns

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

b) 2ª Série “B”

Os resultados brutos das respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, estão contidos na Tabela 47 cuja apresentada a seguir.

Tabela 47: **Resultados Brutos** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 2ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	Escrita		Aritmética		Leitura		Total		
	Aluno	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
CONTROLE SUCESSO	1	20	29	5	13	33	59	58	101
	2	9	11	5	8	46	49	60	68
	3	14	13	4	3	46	49	64	65
	4	13	12	9	15	43	15	65	42
	5	12	22	4	7	41	21	57	50
	6	16	24	5	5	44	54	65	83
	7	13	21	6	9	57	54	76	84
	8	20	28	7	9	57	62	84	99
	9	24	25	8	14	54	61	86	100
	10	17	23	9	13	61	65	87	101
	11	28	25	7	8	53	60	88	93
	12	26	32	8	14	56	68	90	114
	13	24	31	10	16	59	10	93	57
	14	25	28	8	9	60	65	93	102
	15	27	30	5	8	63	63	95	101
	16	29	31	7	14	66	63	102	108
CONTROLE INSUCESSO	1	1	2	5	6	1	0	7	8
	2	9	5	5	6	10	16	24	27
	3	3	6	5	6	20	14	28	26
	4	4	9	5	4	20	38	29	51
	5	6	8	6	11	17	19	29	38
	6	10	7	5	13	17	20	32	40
	7	9	18	3	5	22	10	34	33
	8	13	23	7	10	23	48	43	81
	9	9	13	5	6	33	44	47	63
DE	1	1	9	4	11	0	12	5	32

INTERVENÇÃO	2	1	5	4	10	0	7	5	22
	3	2	16	5	8	4	23	11	47
	4	4	6	4	9	16	27	24	42
	5	3	8	4	12	19	39	26	59
	6	12	22	4	6	41	55	57	83

Na página seguinte apresentamos a Tabela 48 com o resultado da estatística descritiva das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

Tabela 48: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís				
							25 ^º	50 ^º (Mediana)	75 ^º		
CONTROLE SUCESSO	Escrita	Pré	16	19,81	6,48	9,00	29,00	13,25	20,00	25,75	
		Pós	16	24,06	6,85	11,00	32,00	21,25	25,00	29,75	
	Aritmética	Pré	16	6,69	1,89	4,00	10,00	5,00	7,00	8,00	
		Pós	16	10,31	3,86	3,00	16,00	8,00	9,00	14,00	
	Leitura	Pré	16	52,44	9,23	33,00	66,00	44,50	55,00	59,75	
		Pós	16	51,12	18,69	10,00	68,00	49,00	59,50	63,00	
	Total	Pré	16	78,94	15,12	57,00	102,00	64,25	85,00	92,25	
		Pós	16	85,50	22,30	42,00	114,00	65,75	96,00	101,00	
	GRUPO CONTROLE INSUCESSO	Escrita	Pré	9	7,11	3,86	1,00	13,00	3,50	9,00	9,50
			Pós	9	10,11	6,72	2,00	23,00	5,50	8,00	15,50
Aritmética		Pré	9	5,11	1,05	3,00	7,00	5,00	5,00	5,50	
		Pós	9	7,44	3,09	4,00	13,00	5,50	6,00	10,50	
Leitura		Pré	9	18,11	8,87	1,00	33,00	13,50	20,00	22,50	
		Pós	9	23,22	16,40	0,00	48,00	12,00	19,00	41,00	
Total		Pré	9	30,33	11,44	7,00	47,00	26,00	29,00	38,50	
		Pós	9	40,78	21,70	8,00	81,00	26,50	38,00	57,00	
DE INTERVENÇÃO		Escrita	Pré	6	3,83	4,17	1,00	12,00	1,00	2,50	6,00
			Pós	6	11,00	6,63	5,00	22,00	5,75	8,50	17,50
	Aritmética	Pré	6	4,17	0,41	4,00	5,00	4,00	4,00	4,25	
		Pós	6	9,33	2,16	6,00	12,00	7,50	9,50	11,25	
	Leitura	Pré	6	13,33	15,80	0,00	41,00	0,00	10,00	24,50	
		Pós	6	27,17	17,71	7,00	55,00	10,75	25,00	43,00	
	Total	Pré	6	21,33	19,70	5,00	57,00	5,00	17,50	33,75	
		Pós	6	47,50	21,51	22,00	83,00	29,50	44,50	65,00	

A Tabela 49, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 49: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-2,954	-3,310	-0,797	-1,811
	Nível de significância	0,003**	0,001**	0,425ns	0,070ns
CONTROLE INSUCESSO	Z	-1,602	-2,352	-1,186	-2,134
	Nível de significância	0,109ns	0,019*	0,236ns	0,033*
DE INTERVENÇÃO	Z	-2,201	-2,201	-2,201	-2,201
	Nível de significância	0,028*	0,028*	0,028*	0,028*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

A Tabela 50, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais.

Tabela 50: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Nível de significância	0,021*	0,001**	0,0302ns	0,021*
	Nível de significância	0,180ns	0,039*	0,508ns	0,180ns
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,031*	0,031*	0,031*	0,031*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

4.3.2 Resultados totalizados das duas séries

Assim como foi feito para a Escola A, a seguir, apresentaremos os dados totalizados das duas séries e, depois deles, os comentários em relação aos objetivos da presente pesquisa. Na Tabela 51, a seguir, são apresentados os resultados da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon aos resultados totalizados das duas séries.

Tabela 51: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 2^as Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-4,292	-4,406	-2,062	-3,431
	Nível de significância	0,000**	0,000**	0,039*	0,001**
CONTROLE INSUCESSO	Z	-2,418	-2,500	-1,891	-3,075
	Nível de significância	0,016*	0,012*	0,059 _{ns}	0,002**
DE INTERVENÇÃO	Z	-2,941	-2,940	-2,940	-2,936
	Nível de significância	0,003**	0,003**	0,003**	0,003**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

Na Tabela 52, a seguir, apresentamos o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais aos dados totalizados das duas séries.

Tabela 52: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2^as Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Nível de significância	0,000**	0,000**	0,011*	0,000**
GRUPO CONTROLE INSUCESSO	Nível de significância	0,022*	0,022*	0,077 _{ns}	0,031*
GRUPO DE	Nível de significância	0,001**	0,001**	0,001**	0,001**

INTERVENÇÃO

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Diferentemente dos resultados dos alunos das séries da Escola A, para estas duas 2^a séries da Escola B, tal como se pode constatar nas duas tabelas anteriores, com exceção do Subteste de Leitura, todos os três grupos apresentaram progressos estatisticamente significativos. Tais resultados não contrariam os objetivos esperados, no sentido de que os alunos cujos pais participaram do grupo de intervenção também apresentaram progressos significativos, mas, não temos aqui o contraste com seus pares do Grupo de Controle Insucesso, como tivemos na Escola A, que nos permitiria apostar de forma mais segura nos indicadores de que a participação dos pais na intervenção favoreceu tal progresso. Ainda que, neste sentido, os dados da Tabela 52 permitem a verificação de que, numericamente, as diferenças do grupo de intervenção foram maiores do que as dos outros dois grupos, mas, como não a análise estatística destas diferenças fica prejudicada pelo fato de os três grupos terem tamanhos tão diferentes (GCS=16, GCI=9 e GI=6), não podemos fazer afirmações conclusivas a este respeito. Pois, como já foi mencionado anteriormente, o tamanho do grupo é fator muito importante nas análises estatísticas, de tal forma que uma pequena diferença numérica num grupo com 16 participantes pode se revelar estatisticamente significativa, enquanto num grupo com 6 ou 9 participantes isto não ocorreria.

Destaque-se apenas o fato de ter sido o Subteste de Leitura o único no qual o contraste entre os Grupos de Intervenção e de Controle Insucesso se evidenciou, já que, este último grupo não apresentou diferença estatisticamente significativa, quando comparado seu rendimento antes e depois da intervenção, pelo contrário, numericamente, se observa até uma diminuição do rendimento. Se considerarmos que nas séries iniciais da escolaridade a Leitura ocupa papel preponderante, fica justificado tal destaque.

4.3.3 Resultados da aplicação do questionário dos alunos

A Tabela 53, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das respostas ao questionário dos alunos.

Tabela 53: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís			
							25º	50º (Mediana)	75º	
CONTROLE SUCESSO	Escala 1	PRÉ	31	19,97	1,52	16,00	21,00	19,00	21,00	21,00
		PÓS	31	19,84	1,55	15,00	22,00	19,00	21,00	21,00
	Escala 2	PRÉ	31	34,68	5,26	23,00	45,00	30,00	34,00	39,00
		PÓS	31	33,26	4,88	22,00	42,00	31,00	34,00	36,00
CONTROLE INSUCESSO	Escala 1	PRÉ	18	18,06	2,16	14,00	21,00	16,50	18,50	20,00
		PÓS	18	15,28	2,05	11,00	19,00	14,00	15,00	16,25
	Escala 2	PRÉ	18	33,39	5,79	22,00	43,00	28,00	33,50	37,50
		PÓS	18	32,11	6,06	23,00	44,00	26,75	32,50	37,25
DE INTERVENÇÃO	Escala 1	PRÉ	11	15,27	3,35	9,00	21,00	14,00	15,00	18,00
		PÓS	11	18,18	1,60	16,00	21,00	17,00	18,00	21,00
	Escala 2	PRÉ	11	28,36	4,88	21,00	35,00	24,00	29,00	32,00
		PÓS	11	43,36	2,58	38,00	46,00	42,00	43,00	46,00

A Tabela 54, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 54: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPO CONTROLE SUCESSO	GRUPO CONTROLE INSUCESSO	GRUPO DE INTERVENÇÃO
------------------------	--------------------------	----------------------

	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2
Z	0,707	1,720	3,193	1,026	-2,081	-2,940
Nível de significância	0,480ns	0,086ns	0,001**	0,305ns	0,037*	0,003**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

O resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, está ilustrado na Tabela 55, a seguir.

Tabela 55: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 2^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	GRUPO CONTROLE SUCESSO		GRUPO CONTROLE INSUCESSO		GRUPO DE INTERVENÇÃO	
	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2
Nível de significância	0,804ns	0,170ns	0,007**	0,481ns	0,180ns	0,001**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

A partir dos dados apresentados nas duas tabela anteriores, podemos constatar uma coincidência com o Grupo A1 da Escola, pois, enquanto para o Grupo Controle Sucesso não foi encontrada nenhuma diferença significativa entre os resultados das duas aplicações, antes e depois da intervenção; para o Grupo Controle Insucesso, foi encontrado diferença significativa apenas para a *Escala 1*. Por outro lado, para o Grupo de Intervenção foi encontrado diferença significativa tanto para a *Escala 1* quanto para a *Escala 2*. Assim, para o Grupo de Intervenção, pode-se supor que os alunos revelaram, após a intervenção, uma “opinião sobre a escola” mais favorável, o que corresponde à *Escala 1*, em relação àquela apresentada antes da intervenção, ou uma “melhoria” nas suas percepções em relação à escola. A mesma melhoria também foi observada em relação à *Escala 2*, ou seja, na “participação dos pais na escola e nas atividades escolares do filho”. Como já comentado a respeito dos

resultados dos alunos do Grupo A1, por se tratar de respostas verbais dos alunos sobre a opinião dos pais sobre a escola e sobre a participação deles na escola e nas atividades dos alunos, pode ser que tais depoimentos não reflitam necessariamente uma atuação diferenciada dos mesmos, mas, a simples mudança no depoimento de seus filhos sugere algum tipo de preocupação maior com as atividades escolares dos mesmos, pelo menos. Isto parece indicar que a intervenção cumpriu a sua finalidade de aproximar os pais da escola e das atividades escolares de seus filhos.

4.3.4 Resultados da aplicação do questionário dos pais

A Tabela 56, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das respostas ao Questionário dos Pais.

Tabela 56: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 2^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís		
							25 ^º	50 ^º (Mediana)	75 ^º
Escala 1	Pré	11	30,27	2,94	26,00	35,00	27,00	31,00	33,00
	Pós	11	32,00	3,55	26,00	39,00	30,00	32,00	35,00
Escala 2	Pré	11	33,27	3,50	29,00	38,00	30,00	32,00	37,00
	Pós	11	32,81	3,03	28,00	38,00	31,00	32,00	36,00
Escala 3	Pré	11	35,64	3,93	32,00	44,00	33,00	35,00	36,00
	Pós	11	39,55	4,95	33,00	46,00	35,00	38,00	44,00

A Tabela 57, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon às respostas ao Questionário dos Pais.

Tabela 57: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 2^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3
Z	-1,722	-0,632	-2,527

Nível de Significância	0,085ns	0,527ns	0,012*
-------------------------------	---------	---------	---------------

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01.

A Tabela 58, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais às respostas ao Questionário dos Pais.

Tabela 58: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos de **Intervenção** das 2^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B1), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3
Nível de Significância	0,039*	1,000ns	0,008**

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

** : diferença significativa ao nível de 0,01

Em contraste com os resultados encontrados na Escola A, para os grupos destas duas 2^{as} séries da Escola B, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas três escalas. O Teste de Wilcoxon revelou diferenças significativas apenas para a Escala 3, enquanto o Teste dos Sinais o fez para as Escalas 1 e 3. Este último fenômeno já havia se revelado para os dados do Grupo A1. Tal como havíamos comentado a propósito daquela aparição, o fato da Escala 2 avaliar a participação dos pais nas reuniões que ocorrem na escola poderia justificar uma diferença não significativa nos resultado, uma vez que o comparecimento à reunião depende de fatores alheios à vontade dos pais, tal como disponibilidade de horário, os mesmo trabalham e a escola, freqüentemente, marca as reuniões durante seus horários de trabalho. Mas, constitui uma surpresa desagradável para os objetivos da pesquisa o fato de o Teste de Wilcoxon não ter revelado diferença significativa em relação à Escala 1.

Os resultados com relação aos dados quantitativos do Grupo B2, no qual estão incluídos os dados referente à 3ª Série A e 3ª Série B, serão apresentados a seguir.

4.4 Grupo “B2”: Escola “B”: 3ªs Séries “A” e “B”

Apresentaremos em seguida os resultados referentes às estatísticas dos dados do TDE, do Questionário dos Alunos e do Questionário dos Pais.

4.4.1 Resultados da aplicação do TDE

Inicialmente, apresentados os resultados das duas 3ªs séries separadamente e, em seguida, os dados totalizados das duas, que serão comentados em relação aos objetivos da presente pesquisa.

a) 3ª Série “A”

Os Resultados Brutos das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 3ª Série “A” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, estão apresentados na Tabela 59, a seguir:

Tabela 59: **Resultados Brutos** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos das 3ª Série “A” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	Escrita		Aritmética		Leitura		Total		
	Aluno	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
CONTROLE SUCESSO	1	29	31	9	20	56	66	94	117
	2	21	32	14	15	61	65	96	112
	3	26	29	13	22	59	64	98	115
	4	25	22	11	17	62	60	98	99
	5	25	32	11	15	63	36	99	83
	6	26	30	11	21	62	68	99	119
	7	27	24	12	16	60	55	99	95
	8	30	30	11	18	59	61	100	109
	9	25	28	12	11	64	62	101	101
	10	25	27	16	20	60	60	101	107
	11	21	26	17	19	65	59	103	104
	12	22	26	10	11	68	58	106	95
	13	25	31	18	25	64	68	107	124
	14	29	26	13	17	65	67	107	110
	15	34	31	15	24	69	68	118	123
	16	30	34	20	27	69	70	119	131
CONTROLE INSUCESSO	1	1	1	2	0	0	0	3	1
	2	1	0	6	5	0	0	7	5
	3	8	6	11	13	33	38	52	57
	4	16	20	16	18	46	51	78	89
	5	13	15	10	3	57	55	80	73
	6	20	23	10	11	52	54	82	88
	7	20	22	16	18	49	54	85	94
	8	24	28	12	18	50	55	86	101

	9	16	28	14	22	56	60	86	110
	10	20	30	10	13	56	61	86	104
	11	23	30	7	7	57	60	87	94
	12	20	27	12	18	61	64	93	109
	13	23	20	6	12	64	34	93	66
DE INTERVENÇÃO	1	25	20	4	12	50	56	79	88
	2	19	29	8	11	53	60	80	100
	3	20	26	10	15	55	53	85	94

As estatísticas descritivas das respostas ao TDE dos grupos da 3ª Série A da Escola B estão apresentados na Tabela 60, a seguir.

Tabela 60: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “A” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís				
							25º	50º (Mediana)	75º		
CONTROLE SUCESSO	Escrita	Pré	16	26,25	3,51	21,00	34,00	25,00	25,50	29,00	
		Pós	16	28,68	3,28	22,00	34,00	26,00	29,50	31,00	
	Aritmética	Pré	16	13,31	3,11	9,00	20,00	11,00	12,50	15,75	
		Pós	16	18,62	4,59	11,00	27,00	15,25	18,50	21,75	
	Leitura	Pré	16	62,88	3,76	56,00	69,00	60,00	62,50	65,00	
		Pós	16	61,69	8,10	36,00	70,00	59,25	63,00	67,75	
	Total	Pré	16	102,81	7,15	94,00	119,00	98,25	100,50	106,75	
		Pós	16	109,00	12,58	83,00	131,00	99,50	109,50	118,50	
	CONTROLE INSUCESSO	Escrita	Pré	13	15,77	7,90	1,00	24,00	10,50	20,00	21,50
			Pós	13	19,23	10,66	0,00	30,00	10,50	22,00	28,00
Aritmética		Pré	13	10,15	4,10	2,00	16,00	6,50	10,00	13,00	
		Pós	13	12,15	6,74	0,00	22,00	6,00	13,00	18,00	
Leitura		Pré	13	44,69	21,27	0,00	64,00	39,50	52,00	57,00	
		Pós	13	45,08	21,76	0,00	64,00	36,00	54,00	60,00	
Total		Pré	13	70,62	30,86	3,00	93,00	85,00	85,00	86,50	
		Pós	13	76,23	36,23	1,00	110,00	61,50	89,00	102,50	
DE INTERVENÇÃO		Escrita	Pré	3	21,33	3,21	19,00	25,00	19,00	20,00	25,00
			Pós	3	25,00	4,58	20,00	29,00	20,00	26,00	29,00
	Aritmética	Pré	3	7,33	3,06	4,00	10,00	4,00	8,00	10,00	
		Pós	3	12,67	2,08	11,00	15,00	11,00	12,00	15,00	
	Leitura	Pré	3	52,67	2,52	50,00	55,00	50,00	53,00	55,00	
		Pós	3	56,33	3,51	53,00	60,00	53,00	56,00	60,00	
	Total	Pré	3	81,33	3,22	79,00	85,00	79,00	80,00	85,00	

	Pós	3	94,00	6,00	88,00	100,00	88,00	94,00	100,00
--	-----	---	-------	------	-------	--------	-------	--------------	--------

A Tabela 61, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 61: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “A” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE	Z	-2,176	-3,424	0,000	-2,131
SUCESSO	Nível de significância	0,030*	0,001**	1,000ns	0,033ns
CONTROLE	Z	-2,320	-1,736	-1,843	-1,678
INSUCESSO	Nível de significância	0,020*	0,083ns	,065ns	0,093ns
DE INTERVENÇÃO	Z	-1,069	-1,604	-1,069	-1,633
	Nível de significância	0,285ns	0,109ns	0,285ns	0,102ns

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

***.: diferença significativa ao nível de 0,01.*

A Tabela 62, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais.

Tabela 62: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos da 3ª Série “A” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE	Nível de	0,118ns	0,001**	1,000ns	0,035*

SUCESSO	significância				
CONTROLE	Nível de	0,146ns	0,146ns	0,065ns	0,267ns
INSUCESSO	significância				
DE	Nível de	1,000ns	0,250ns	1,000ns	0,250ns
INTERVENÇÃO	significância				

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

b) 3ª Série “B”:

Os resultados brutos das respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção, com relação a essa série podem se visualizados na Tabela 63, a seguir.

Tabela 63: **Resultados Brutos** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	Escrita		Aritmética		Leitura		Total		
	Aluno	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
CONTROLE SUCESSO	1	19	28	5	14	66	61	90	103
	2	23	20	13	20	55	21	91	61
	3	19	29	17	15	55	66	91	110
	4	22	20	10	10	60	63	92	93
	5	20	15	19	18	53	62	92	95
	6	19	24	12	13	62	60	93	97
	7	22	23	14	21	57	63	93	107
	8	21	21	12	10	63	60	96	91
	9	20	31	13	18	64	57	97	106
	10	23	26	16	15	58	66	97	107
	11	21	25	14	19	63	65	98	109
	12	26	31	15	23	64	63	105	117
	13	28	29	13	11	65	60	106	100
	14	26	29	15	21	65	61	106	111
	15	27	27	19	21	65	66	111	114
	16	32	27	18	20	63	68	113	115
CONTROLE INSUCESSO	1	1	0	0	0	0	1	0	
	2	8	18	14	20	22	56	44	94
	3	7	16	13	18	30	54	50	78
	4	10	13	11	14	50	51	61	78
	5	16	24	10	13	40	58	66	95
	6	13	21	9	8	49	63	71	92
	7	14	21	11	7	48	48	73	76
	8	19	13	10	9	51	31	80	53
	9	22	18	16	16	45	45	83	69

	10	19	20	8	10	58	63	85	93
	11	13	26	15	26	58	54	86	106
	12	23	23	11	8	55	55	89	86
DE INTERVENÇÃO	1	1	18	0	20	0	11	0	49
	2	11	19	8	13	51	62	70	94
	3	12	20	11	21	56	63	79	104

Os dados das Estatísticas Descritivas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção estão apresentados na Tabela 64 da página seguinte.

Tabela 64: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís				
							25º	50º (Mediana)	75º		
CONTROLE SUCESSO	Escrita	Pré	16	23,00	3,80	19,00	32,00	20,00	22,00	26,00	
		Pós	16	25,31	4,53	15,00	31,00	21,50	26,50	29,00	
	Aritmética	Pré	16	14,06	3,55	5,00	19,00	12,25	14,00	16,75	
		Pós	16	16,81	4,28	10,00	23,00	13,25	18,00	20,75	
	Leitura	Pré	16	61,12	4,21	53,00	66,00	57,25	63,00	64,75	
		Pós	16	60,12	10,83	21,00	68,00	60,00	62,50	65,75	
	Total	Pré	16	98,19	7,57	90,00	113,00	92,00	96,50	105,75	
		Pós	16	102,25	13,56	61,00	117,00	95,50	106,50	110,75	
	CONTROLE INSUCESSO	Escrita	Pré	12	13,75	6,54	1,00	23,00	8,50	13,50	19,00
			Pós	12	17,75	6,90	0,00	26,00	13,75	19,00	22,50
Aritmética		Pré	12	10,67	4,14	0,00	16,00	9,25	11,00	13,75	
		Pós	12	12,42	6,93	0,00	26,00	8,00	11,50	17,50	
Leitura		Pré	12	42,17	17,14	0,00	58,00	32,50	48,50	54,00	
		Pós	12	48,17	17,44	0,00	63,00	45,75	54,00	57,50	
Total		Pré	12	65,75	24,93	1,00	89,00	52,75	72,00	84,50	
		Pós	12	76,67	27,94	0,00	106,00	70,75	82,00	93,75	
DE INTERVENÇÃO		Escrita	Pré	3	8,00	6,08	1,00	12,00	1,00	11,00	11,50
			Pós	3	19,00	1,00	18,00	20,00	18,00	19,00	20,00
	Aritmética	Pré	3	6,33	5,69	0,00	11,00	0,00	8,00	11,00	
		Pós	3	18,00	4,36	13,00	21,00	13,00	20,00	21,00	
	Leitura	Pré	3	35,67	30,99	0,00	56,00	0,00	51,00	56,00	
		Pós	3	45,33	29,74	11,00	63,00	11,00	62,00	63,00	

	Total	Pré	3	49,67	43,25	0,00	79,00	0,00	70,00	79,00
		Pós	3	82,33	29,30	49,00	104,00	49,00	94,00	104,00

A Tabela 65, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Tabela 65: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-1,607	-2,170	0,233	-1,940
	Nível de significância	0,108 <i>ns</i>	0,030*	0,816 <i>ns</i>	0,052 <i>ns</i>
CONTROLE INSUCESSO	Z	-2,002	-1,278	-1,400	-1,687
	Nível de significância	0,045*	0,201 <i>ns</i>	0,161 <i>ns</i>	0,092 <i>ns</i>
DE INTERVENÇÃO	Z	-1,633	-1,604	-1,633	-1,604
	Nível de significância	0,102 <i>ns</i>	0,109 <i>ns</i>	0,102 <i>ns</i>	0,109 <i>ns</i>

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

**: diferença significativa ao nível de 0,01.

A Tabela 66, a seguir, a apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais.

Tabela 66: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos da 3ª Série “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE	Nível de	0,180 <i>ns</i>	0,302 <i>ns</i>	1,000 <i>ns</i>	0,021*

SUCESSO	significância				
CONTROLE INSUCESSO	Nível de significância	0,227 ^{ns}	0,754 ^{ns}	0,289 ^{ns}	0,388 ^{ns}
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,250 ^{ns}	0,250 ^{ns}	0,250 ^{ns}	0,250 ^{ns}

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

4.4.2 Resultados totalizados das duas séries

A Tabela 67, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon para os resultados totalizados das duas séries cujos alunos compuseram o Grupo B2.

Tabela 67: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Teste de Desempenho Escolar (TDE) dos Grupos da 3^as Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS	SUBTESTES:	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE SUCESSO	Z	-2,639	-4,106	-0,128	-2,764
	Nível de significância	0,008**	0,000**	0,898 ^{ns}	0,006**
CONTROLE INSUCESSO	Z	-2,954	-2,166	-2,101	-2,355
	Nível de significância	0,003**	0,030*	0,036*	0,019**
DE INTERVENÇÃO	Z	-1,997	-2,207	-2,003	-2,207
	Nível de significância	0,046*	0,027*	0,045*	0,027*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

A Tabela 68, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais para os resultados totalizados das duas séries cujos alunos compuseram o Grupo B2.

Tabela 68: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^as Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL
CONTROLE	Nível de	0,026*	0,001**	1,000 ^{ns}	0,001**

SUCESSO	significância				
CONTROLE INSUCESSO	Nível de significância	0,035*	0,134ns	0,019*	0,108ns
DE INTERVENÇÃO	Nível de significância	0,219ns	0,031*	0,219ns	0,031*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Tal como foi constatado para o Grupo B1, no caso do Grupo B2, também não se evidenciou o contraste nítido, a partir de diferenças estatisticamente significativas, entre o Grupo de Intervenção e o de Controle Insucesso, como seria de se esperar pelas hipóteses da presente pesquisas, e como, de fato, ocorreu a propósito dos grupos da Escola A. Uma consulta à Tabela 68 revela que as diferenças numéricas são mais expressivas no Grupo de Intervenção do que nos outros dois. No entanto, o pequeno número de integrantes, apenas três de cada série, faz com que as análises estatísticas não evidenciem tal expressividade aritmética. Assim, não podemos, aqui, como o fizemos a propósito da Escola A, tirar conclusões nitidamente favoráveis a nossas hipóteses iniciais.

4.4.3 Resultados da aplicação do questionário dos alunos

A Tabela 69, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das respostas ao Questionário dos Alunos.

Tabela 69: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

GRUPOS		N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Percentís			
							25 ^o	50 ^o (Mediana)	75 ^o	
CONTROLE SUCESSO	Escala 1	PRÉ	32	19,41	2,37	12,00	24,00	18,00	20,00	21,00
		PÓS	32	19,56	1,74	16,00	23,00	18,25	20,00	21,00
	Escala 2	PRÉ	32	34,34	4,42	26,00	43,00	32,00	34,00	38,00
		PÓS	32	33,22	3,70	26,00	40,00	30,00	33,50	36,00
CONTROLE INSUCESSO	Escala 1	PRÉ	25	16,76	1,45	15,00	19,00	15,00	17,00	18,00
		PÓS	25	16,12	1,72	12,00	19,00	15,00	16,00	17,00
	Escala 2	PRÉ	25	29,84	4,73	24,00	41,00	26,00	29,00	32,00
		PÓS	25	30,72	4,00	26,00	39,00	27,50	30,00	32,00

DE INTERVENÇÃO	Escala 1	PRÉ	6	12,50	2,95	9,00	16,00	9,00	13,00	15,25
		PÓS	6	18,00	2,10	16,00	22,00	16,75	17,50	19,00
	Escala 2	PRÉ	6	29,67	4,32	24,00	35,00	24,75	31,00	32,75
		PÓS	6	44,50	1,87	42,00	47,00	42,75	44,50	46,25

A Tabela 70, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon das respostas ao Questionário dos Alunos.

Tabela 70: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	GRUPO CONTROLE SUCESSO		GRUPO CONTROLE INSUCESSO		GRUPO DE INTERVENÇÃO	
	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2
Z	0,088	1,303	2,291	1,188	-2,023	-2,201
Nível de significância	0,930ns	0,193ns	0,022*	0,235ns	0,043*	0,028*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

*: diferença significativa ao nível de 0,05;

**: diferença significativa ao nível de 0,01.

A seguir apresentamos o resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção na Tabela 71.

Tabela 71: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Alunos dos Grupos das 3^{as} Séries “A” e ”B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	GRUPO CONTROLE SUCESSO		GRUPO CONTROLE INSUCESSO		GRUPO DE INTERVENÇÃO	
	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2	Escala 1	Escala 2
Nível de significância	1,000 ns	0,458 ns	0,227 ns	0,383 ns	0,062 ns	0,031*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

***.: diferença significativa ao nível de 0,01.*

A comparação das duas tabelas anteriores evidencia um contraste entre os resultados das análises estatísticas dos dois testes utilizados. Assim, para o Teste de Wilcoxon, observamos um padrão semelhante aquele observado para o Grupo A1, o Grupo de Controle Sucesso não apresenta diferença estatisticamente significativa para nenhuma das duas escalas, o Grupo Controle Insucesso apresenta diferença estatisticamente significativa apenas para a Escala 1, enquanto o Grupo de Intervenção apresenta diferença para ambas as escalas. Por outro lado, o Teste dos Sinais revelou diferença estatisticamente significativa apenas para a Escala 2 do Grupo de Intervenção. Novamente, a explicação mais plausível que se pode dar é de que o pequeno número de participantes do Grupo de Intervenção, apenas seis, no total, possa ter prejudicado as análises.

A despeito destas questões, fica evidenciado, mais ainda se considerarmos as análises reveladas pelo Teste de Wilcoxon, que os alunos cujos pais receberam a intervenção apresentaram uma melhoria nas suas percepções em relação a escola e a participação dos pais nas suas atividades escolares, como era esperado a partir de nossas hipóteses iniciais.

4.4.4 Resultados da aplicação do questionário dos pais

A Tabela 72, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas das respostas ao Questionário dos Pais.

Tabela 72: **Estatísticas descritivas** das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 3^{as} Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

N	Média	Desvio	Mínimo	Máximo	Percentís
---	-------	--------	--------	--------	-----------

		Padrão				25º	50º (Mediana)	75º	
Escala 1	Pré	6	25,33	2,58	23,00	29,00	23,00	24,50	28,25
	Pós	6	28,00	1,67	26,00	30,00	26,00	28,50	29,25
Escala 2	Pré	6	27,17	1,329	26,00	29,00	26,00	27,00	28,25
	Pós	6	29,83	1,17	29,00	32,00	29,00	29,50	30,50
Escala 3	Pré	6	34,17	1,47	32,00	36,00	32,75	34,50	35,25
	Pós	6	40,17	3,06	38,00	46,00	38,00	39,00	42,25

A Tabela 73, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon das respostas ao Questionário dos Pais.

Tabela 73: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico de Wilcoxon**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 3^{as} Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3
Z	-2,032	-2,023	-2,214
Nível de Significância	0,042*	0,043*	0,027*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

A Tabela 74, a seguir, apresenta o resultado da aplicação do Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais das respostas ao Questionário dos Pais.

Tabela 74: Resultado da aplicação do **Teste Estatístico Não-Paramétrico Binomial dos Sinais**, para diferença entre duas amostras relacionadas das Respostas ao Questionário dos Pais dos Grupos **de Intervenção** das 3^{as} Séries “A” e “B” da Escola “B” (Grupo B2), aplicado antes (Pré) e após (Pós) a Intervenção.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3
Nível de Significância	0,062ns	0,062ns	0,031*

ns: diferença estatisticamente não significativa;

**: diferença significativa ao nível de 0,05;*

*** : diferença significativa ao nível de 0,01.*

Talvez, também, devido ao pequeno número de participantes, os dois testes estatísticos, provavelmente, por darem pesos diferentes a este aspecto, apresentaram resultados discordantes. Assim, enquanto para o Teste de Wilcoxon, os pais revelaram diferenças estatisticamente significantes para as Escalas 1 e 2, para o Teste dos Sinais, esta diferença se revela apenas para a Escala 3. Ficamos, então, apenas com uma suposição de que, se o Grupo de Intervenção tivesse sido desenvolvido com um número maior de participantes, muito provavelmente, teríamos encontrado diferenças estatisticamente significativas, tal como suposto por nossas hipóteses iniciais.





Aquarelas envelhecidas - Marcel Reynaert - 2003 - copy - www.artanted.com/artist/2008

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Compreender as coisas que nos rodeiam é a melhor preparação para compreender o que há mais além.

Hipátia (filósofa grega -370 d.C - 415)

Neste texto, apresentaremos a discussão dos dados referente à intervenção desenvolvida com os grupos das duas escolas, abrangendo aqueles obtidos na dinâmica dos encontros dos grupos os colhidos no conteúdo da intervenção, que emergiram nas reflexões das mães. Este texto tem a finalidade de apresentar a discussão dos dados sob a perspectiva das construções teórico-práticas apontadas nas reflexões e dispostas em categorias, propiciando o conhecimento do essencial na intervenção. Logo, as construções do grupo formaram um cenário significativo para a compreensão dos resultados. Deixamos claro que os resultados da intervenção tanto da dinâmica dos encontros como do conteúdo envolveram mais do que descrições de aspectos relacionados à família e à escola, constatamos que revelaram as a configuração das mudanças de atitudes com relação ao desempenho escolar do filho e da relação família-escola. A seguir, apresentaremos a discussão dos resultados colhidos na dinâmica dos encontros dos grupos da escola Municipal e Estadual.

1 A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS NO CENÁRIO DA DINÂMICA DOS ENCONTROS

O grupo pode exercer grande influência sobre seus membros. Essa influência são situações, comportamentos e ações que ocorrem às pessoas. Assim, no grupo percebemos que as interações trazem consigo a força do aspecto social, do histórico e do ideológico na constituição do ser humano. De acordo com Reich e Adcock (1976) tão importante como a relação do indivíduo consigo mesmo, são as relações interpessoais que se processam entre os membros de um grupo.

Para os autores, o sentido mais óbvio que possibilita o grupo social se assemelhar ao grupo de intervenção é o uso da interação. Essa parece ser muito mais importante na intervenção que no social, pois neste, explicam os autores, o membro que não consegue se interagir, pode entrar e sair de um grupo, porém afeta, em menor grau, o trabalho do grupo. Já no grupo de intervenção, manter a estabilidade de seus membros é garantir uma possibilidade maior para que a intervenção se efetive.

Portanto, é muito mais complexo manter um grupo de intervenção que um grupo social, pois, por exemplo, se no grupo social, um membro não vê suas expectativas correspondidas, ele muda de grupo; já no de intervenção, se o membro não vê suas expectativas correspondidas, ele abandona o grupo e dificilmente encontrará um grupo semelhante, para poder dar continuidade ao trabalho que vinha se desenvolvendo com esse membro.

Um exemplo, um membro que não consegue interagir com os colegas, pode abandonar um grupo social, no qual desenvolve ações voluntárias, porém o mesmo encontrará facilmente outro grupo social de voluntários para dar continuidade ao que vinha desenvolvendo. Isso, relatam Reich e Adcock (1976), não é tão facilmente resolvido quando se trata de um grupo de intervenção, pois esse tem metas e estratégias distintas.

Qual é então a causa da interação social entre os membros de um grupo e como poderá ser desenvolvida? A interação é vista em questões que envolvem principalmente a interação, a empatia e a aceitação. Consideram-se questões de interação aquelas situações em que o indivíduo demonstra habilidade ou falta dela. A falta de interação de um membro em um grupo pode ocorrer por causa de questões de empatia e de aceitação, por exemplo; a falta de empatia pode causar julgamentos e o não acolhimento de um membro, o que pode ocasionar que este seja abandonado

pelo grupo, ou que ele abandone o grupo. Obviamente, se um membro se sente interagindo com os outros membros, e, especialmente, se o trabalho do grupo é visto como benéfico para sua vida, resistirá em abandoná-lo mesmo que surja algum imprevisto de ordem pessoal ou social.

Diante dessas colocações de Reich e Adcock (1976) acerca da interação, da empatia, da aceitação e do abandono, pudemos observar claramente que essas questões foram distintas entre os grupos. Os nossos dados revelaram que nos Grupos A1 e A2 da Escola Municipal e no Grupo B1 da Escola Estadual, a força da interação, da empatia e da aceitação mútua foram as principais responsáveis pela manutenção do grupo até o final dos encontros e, em especial, para estabelecer o efeito da intervenção. Ao contrário, no Grupo B2 da Escola Estadual, nossos dados revelaram que a falta desses fatores pode ter levado à ausência total das participantes em dos encontros, além da baixa frequência. E, ainda constatamos neste grupo, que a intervenção nos pareceu se estabelecer apenas sobre os aspectos cognitivos pessoais, não indicando ações de aspecto prático de âmbito social.

Partindo das considerações sobre a intervenção, quando ela é realizada com grupos, é necessário que haja envolvimento entre os participantes. Hughes (1999) pontua o envolvimento como característica vital para que o grupo possa proporcionar ações, pensamentos e sentimentos que favoreça mudanças de atitudes adequadas para os participantes, possibilitando a expansão da intervenção. Em relação ao ponto de vista deste autor, foi possível observar que, à medida que os encontros foram ocorrendo, o envolvimento entre os participantes dos quatro grupos foi favorecendo o surgimento de ações, originando mudanças satisfatórias nos comportamentos. Ressaltamos, porém, que no Grupo B2 da escola Estadual, as mudanças não foram tão significativas; embora as mães tenham demonstrado envolvimento, este não foi tão intenso como o notado nos outros grupos.

Ainda revela Hughes (1999) que o envolvimento dos participantes em grupos de intervenção, não representa só a expressão do verdadeiro grupo; contém, igualmente, a essência das experiências sociais, morais e afetivas dos participantes. Com relação ao que foi descrito pelo autor acima, vimos que as experiências dos pais estiveram bastante presentes em todos os grupos, o que possibilitou também a aprendizagem de vários conceitos e comportamentos, acerca da família e da escola.

De acordo com Reich e Adcock (1976) e Contreras (1999), um aspecto interessante na organização de um grupo é o grau de empatia entre os membros que gera sensibilidade e a necessidade de aproximação entre eles. Os autores explicam que a simpatia, é muitas vezes, o retrato da ocupação espacial do grupo. Contudo, existe também a influência da necessidade de os membros se agruparem de acordo com a identidade, e esta surge por meio da amizade e do clima social do próprio grupo. Os dados nos mostraram que a identidade entre as participantes e o clima grupal parece ter contribuído para o aumento da produtividade dos Grupos A1, A2 e B1 comparada ao Grupo B2, visto que neste, não notamos um clima grupal oriundo da identidade entre as mães, e ainda a produtividade visando à intervenção ocorreu em um grau bem menor.

Por definição, entendemos que um grupo é um conjunto de pessoas que se interagem para um fim comum. Conforme Contreras (1999), cada grupo formula exigências diferentes; cada indivíduo resiste de um modo diferente às colocações do grupo. Explica o autor que assim como cada indivíduo influencia o grupo a que pertence, assim também este o influencia reciprocamente; as interações entre os participantes, o comparecimento e as questões discutidas em um grupo é que formam o trabalho grupal. Em relação a isso, os nossos dados indicaram que o comparecimento das mães nos Grupos A1, A2 da escola Municipal e no Grupo B1 da escola Estadual foi maior que no Grupo B2. Os temas refletidos foram os mesmos nos dois grupos, porém no Grupo B2, o tema escola foi mais presente, podendo confirmar os aspectos descritos por Contreras (1999) com relação às diferentes necessidades que podem surgir distintamente em cada grupo.

Embora as pessoas compartilhem do mesmo ambiente, muitas vezes elas têm dificuldade em relacionar-se ou comunicar-se. Isso pode ocorrer com os pais na escola: estes compartilham do mesmo espaço físico, mas, muitas vezes, não se conhecem e nem se relacionam.

Portanto, organizar um grupo de pais para participarem de um programa de envolvimento requer habilidade, pois o contato entre eles parece trazer momentos, de ansiedade e expectativas, visto que não têm clareza sobre o que o grupo espera da participação deles. Às vezes também não há clareza quanto ao que o próprio indivíduo espera do grupo, segundo Conteras (1999).

Devido a isso, relata o autor acima que, a princípio a organização dos participantes no espaço físico é feita de forma aleatória, cada um pode chegar e ocupar o primeiro lugar que estiver disponível, e somente depois de instalada uma intimidade, e clareza dos objetivos do grupo, os participantes se organizam, segundo as identificações com seus pares, podendo seguir a primeira organização até o final ou variar, conforme o clima de intimidade do grupo.

Conclui Conteras (1999) que o participante na organização espacial tem como objetivo definir e reconhecer no outro as características de cada um dos diferentes membros, tentando a partir disso, influenciar ou deixar-se influenciar por algum deles, desenvolvendo o que ele chama de “trama grupal”, entendido por nós como relações grupais.

Por meio desse conceito, os nossos dados demonstraram concordância com o autor, haja vista que nos grupo da escola Municipal e em um grupo da Estadual, a escolha aleatória ocorreu somente no primeiro encontro, e as ocupações nos espaço físico, foram bastante variadas, vindo confirmar a tese de que a identificação entre as participantes foi basicamente unânime, o que parece ter permitido à elas se organizarem no espaço de forma diferente sem prejudicar ou neutralizar as ações do grupo.

Já no Grupo B2 da escola Estadual, a escolha também foi aleatória, no primeiro encontro, porém a distância entre as participantes foi mantida por muito tempo; isso indica que a identificação demorou para ocorrer e os dados ainda evidenciaram que as participantes mantiveram rigidamente o seu espaço físico ocupado no primeiro encontro durante todo o processo grupal.

Na base da dinâmica dos encontros, constatamos que estiveram presentes as vivências e as tentativas de explicações para o comportamento social dos participantes. Acreditamos também que tal dinâmica foi estabelecida pelas influências emocionais, pelos interesses, pelas experiências e pelas concepções de vida de cada participante. Ainda, o espaço compartilhado e as relações sociais entre os membros dos grupos parecem ter estabelecido vínculos de intimidade que formalizaram o contexto grupal favorecendo a intervenção. Estes aspectos podem ser visto na figura abaixo:

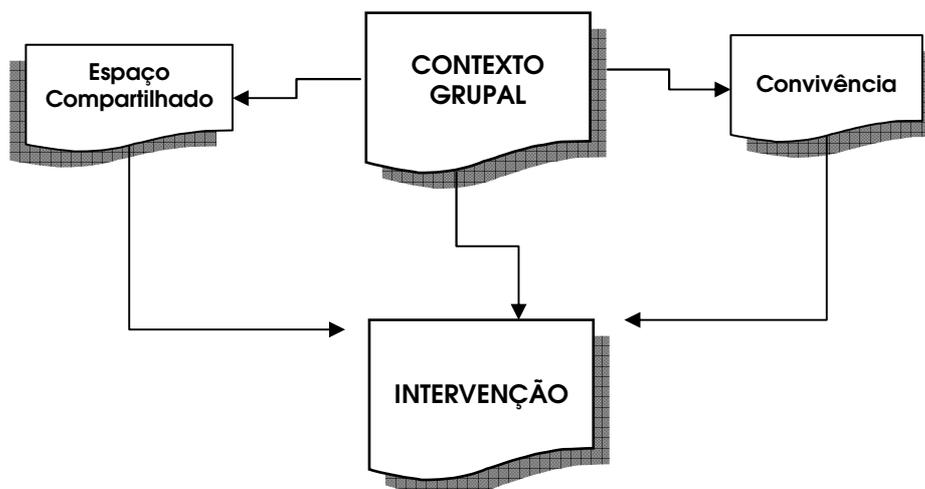


Figura 6 – Movimento da Intervenção na perspectiva da dinâmica dos encontros

Concluimos esta discussão relatando que os grupos desempenharam dinâmicas distintas, num clima democrático. Interessante que, em nenhum deles, verificamos uma dinâmica permeada por colocações persuasivas entre os membros, isso indicou que a intervenção favoreceu também certa credibilidade na convivência e envolvimento deles. Notamos que nos Grupos A1, A2 e B1, a afetividade e a coesão foram observadas bem no início da intervenção; o grupo B2, com menor número de participantes e maiores momentos de retraimento entre as participantes, também conseguiu chegar ao final da intervenção com um clima mais afetivo e receptivo, e revelando-se coeso, isso nos indicou um aspecto importante a partir da intervenção.

2 A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS NO CENÁRIO DO CONTEÚDO DA INTERVENÇÃO

Primeiramente, vamos apresentar a discussão dos dados referentes ao tema *Família*; em seguida, a discussão relativa ao tema *escola*. Lembramos que será de ordem bem geral, já que incluiremos a discussão de todos os grupos das duas escolas.

1) A Família

Para efeito da discussão dos dados referentes ao tema *família*, levamos em consideração as experiências das vivências dos pais reveladas nas reflexões considerando tanto a perspectiva social quanto a cultural e ainda as formas de comunicação dos pais dentro do contexto familiar. Para tanto, consideramos o movimento dos resultados do conteúdo da intervenção ilustrado na figura 7:

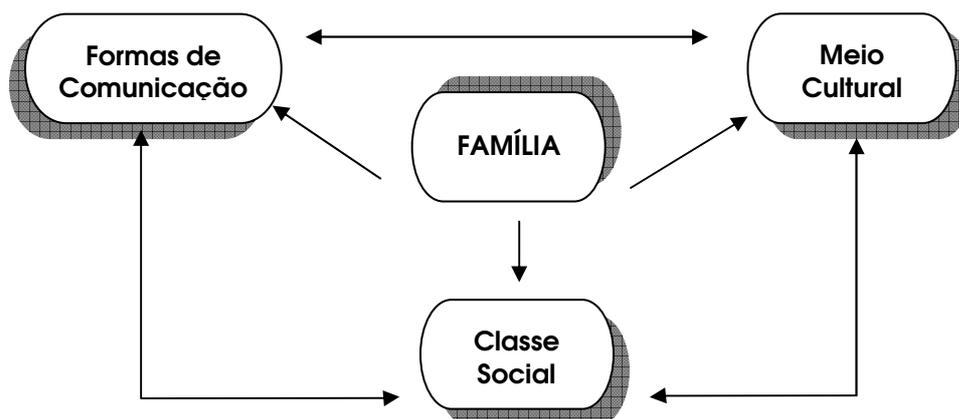


Figura 7 – Movimento dos resultados do conteúdo da intervenção na perspectiva do tema: *família*

A análise dos dados revelados nas categorias possibilitou-nos observar, a princípio, certo interesse de os participantes refletirem sobre a família; parece difícil negar que, nos dias de hoje, vem sendo notada uma crescente preocupação com esta instituição. Como a literatura vem ultimamente atribuindo ao termo família diferentes conceitos, pensamos primeiramente buscar o seu significado na concepção da palavra. O termo família segundo Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, significa, dentre vários aspectos, “pessoas aparentadas que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Pessoas unidas por laços de parentesco, pelo sangue ou por aliança”. Pois bem, então qual é a função ou

concepção de família dentro do contexto real? Conforme Hammond (1975), Ariès (1978), Lasch (1991), Silva e Lunardi (2005) e Faria (2007), o fato de a família não viver num vácuo social faz com que o desenvolvimento de seus membros seja socialmente adequado à sociedade.

A partir desse sentido, os autores relatam que a família é o mais antigo de todos os grupos sociais, organizado de forma nuclear, que consiste em pais e crianças morando na mesma casa. Esses aspectos normativos de definição não constituem definitivamente o que a família representa atualmente, pois parecem existir alguns problemas que envolvem a dinâmica e a estrutura da família na atualidade. Mediante isso, observamos que, tanto nos grupos da escola Municipal quanto nos da Estadual, as reflexões sobre a família ocorreram mais nos aspectos relacionados à convivência, à educação dos filhos e ao significado dos papéis de esposa, pai e mãe, incluindo ainda a questão do casamento e do divórcio.

Conforme Mosquera (1979) e Faria (2007), a dinâmica familiar contemporânea está fundamentada no exercício de igualdade de direitos e de deveres de cada um dos cônjuges. Esses direitos, por sua vez, trazem uma nova dinâmica que é compatível com a eficiência e com o desempenho da esposa dentro da família. Contudo, relatam os autores, que ainda continuam os preconceitos com relação ao tipo de união, e às ações da mulher na família e na sociedade.

Um exemplo disso é o fato de a família nuclear ainda ser cultuada, pelos meios de comunicação como sendo o melhor arranjo familiar. Essa crença também parece ser cultuada pelas escolas. A família que se constitui sob outro arranjo familiar, por exemplo, a união estável, passa, muitas vezes, uma imagem preconceituosa na sociedade. Portanto, os dados confirmaram essa perspectiva, visto que revelaram que as mães dos dois grupos parecem viver certo conflito com relação aos novos modelos de arranjos familiares. Por um lado, convivem em uma família com papéis estabelecidos dentro da contemporaneidade, como por exemplo, uma família de união estável, e por outro sofrem com os preconceitos desenvolvidos principalmente pela escola, que ainda cultua a família nuclear como sendo a que melhor assessoria o filho.

Verificamos por meio dos nossos resultados que a família como um grupo, desenvolve padrões de relacionamentos, e estes se entrelaçam na convivência

familiar, que em muitos casos essa pode gerar conflitos nas relações conjugais, nas relações pais-filhos. Mediante isso, de acordo com Ackeman (1986), esses conflitos também parecem centralizar uma luta para reconciliar as exigências dos múltiplos papéis dos seus membros, ou para fortalecer a posição da família na sociedade.

Para o autor esses conflitos também podem surgir quando o comportamento de um dos membros da família não consegue complementar as necessidades do membro no papel recíproco. Portanto, quanto à vida familiar observamos que nossos dados confirmam o aspecto descrito por Ackeman (1986), e também nenhum dos grupos deixou de refletir, porém o interesse em discutir essa questão foi mais marcante no Grupo A1 e B2. Observamos que a convivência familiar foi descrita pelos participantes desses grupos como uma das dificuldades da família, principalmente na dimensão afetiva, pois esta, em muitos casos, parece desaparecer no cotidiano da família, levada pela condição de acúmulo de atividades dos diferentes papéis assumidos pelos pais, dificultando o contato afetivo, e gerando conflito de ordem emocional.

Parece que o afeto é um dos principais fatores presentes na união, já a falta dele é a responsável pela separação, visto que os sentimentos podem desaparecer mediante as preocupações dos pais relacionadas com a vida profissional, financeira e social. Os dados também revelaram que a vida familiar parece não corresponder às expectativas dos participantes do Grupo A2 e Grupo B1 com relação aos sentimentos, isso pode significar que o número de papéis desempenhados pelas mulheres na família atual não permite equilibrar a dimensão afetiva na convivência familiar. Já no Grupo B2 os resultados revelaram que a vida familiar envolve uma trama de conflitos, gerados por expectativas, frustrações, problemas de relacionamento, dificuldade financeira e limitações pessoais. Ainda evidenciaram que o convívio pode trazer satisfações e insatisfações, apresentando certo antagonismo na convivência familiar.

A partir dessa reflexão acerca da convivência familiar, os resultados confirmam a perspectiva de Silva e Lunardi (2005), que definem a família como um sistema complexo, visto que a vida familiar atual sugere certo antagonismo, por exemplo, nas relações de igualdade e de desigualdade entre o esposo e a esposa. Isso significa que, ao mesmo tempo em que a mulher assume o papel profissional, ela não

deixa de assumir as responsabilidades de mãe e de esposa, fato que não se verifica ocorrer com o esposo que em muitos casos, assume apenas o papel profissional, deixando a responsabilidade da família para a mulher.

Os padrões de comportamento da família atual, vista por meio dos nossos resultados, abrangem também conflitos no tocante à da educação dos filhos. Esta questão foi refletida amplamente pelos participantes do Grupo A1, Grupo B1 e Grupo B2, revelando principalmente dificuldade em encontrar um modelo satisfatório para os modos de educar. Dessa forma, o que influencia os pais nos modos de educar? Os resultados demonstram que, de certa forma, os pais recebem influência da sua própria educação, ou seja, para as participantes de ambos os grupos a educação dos filhos parece resultar de modelos adquiridos na educação recebida pelos seus pais, o que significa que a educação é passada de geração para geração.

Contudo, conforme Amundson (2005), a continuidade das práticas paternas de uma geração para a seguinte implica sempre uma questão de grau, ou seja, o que acontece entre os filhos e os pais na educação, pode influenciar enormemente, para melhor ou pior, o seu próprio comportamento como futuros pais, o que, para o autor, significa que a educação não deve ser repassada sem reflexões acerca dos aspectos positivos e negativos que lhes foram transmitidos.

A maioria dos pais, naturalmente, deseja dar aos filhos o melhor que podem, porém apesar das boas intenções, os filhos nem sempre apresentam comportamentos como aqueles queriam. Decorrente desse aspecto, observamos que podem surgir diferentes situações relacionadas à educação dos filhos. Os participantes relataram que têm dificuldade em lidar com a educação dos filhos, e que se trata de um assunto gerador de conflitos entre os membros da família, e por fim, constatamos que, na família atual, a educação está mais relacionada ao diálogo que à repressão, como era na família de antigamente.

Os resultados revelaram os seguintes aspectos: a importância das regras e dos limites; a valorização da autoridade e do respeito e a permissividade como responsável pelo comportamento inseguro dos filhos. Vimos que os pais admitem que a punição é o aspecto correto de educar, com restrição ao exagero do autoritarismo que para estes pode destruir principalmente a relação entre pais e filhos.

Foi possível observar que, para todos os participantes das duas escolas, a educação autoritária é o estilo mais adequado, embora com ressalvas. De acordo com Harniss et al (2001), embora a família atual busque estilos mais permissivos de educação, mesmo que contrária às imposições atuais da sociedade, a maioria dos pais optam por uma educação baseada em inculcar nos filhos valores acerca da autoridade, do respeito pela preservação da ordem para a estrutura tradicional, fazendo prevalecer, em muitas famílias, a centralização do poder nos pais. Para o autor, as práticas contemporâneas sugerem que os pais tenham mais permissividade, e diminuam a austeridade, contudo a educação autoritária ainda é a mais utilizada.

A educação dos filhos deve ser ministrada pelos pais, porém os nossos resultados mostraram que a mãe parece ser a maior responsável pela educação, pela orientação e pela proteção do filho, tendo todo o controle sobre o processo educacional, e muitas vezes, sem o apoio do pai. Todavia constatamos que, com o pai ausente a maior parte do dia e com o papel definido como de provedor na maioria das famílias, a mãe assume posição dominante no lar. De acordo com Ackerman (1986), a família vive diferentes tipos de arranjos e, em sua maioria, esta focaliza a mãe, nítida e exclusivamente, como responsável pelos assuntos familiares, principalmente com relação à educação dos filhos. Dessa forma, nossos resultados corroboraram a idéia do autor, já que apontaram evidência na atuação da mãe na educação dos filhos, e que raramente o pai compartilha com a mãe. Mostrou também que o pai educa diferente da mãe, este parece ficar mais atento ao processo geral da educação, não se restringindo a aspectos específicos, e parece não se preocupar com a educação dos filhos. Esses resultados também estão de acordo com Lee e Beatty (2002), os quais descrevem que, na educação atual, a maioria das famílias tem a mãe no controle da educação.

Interessante que a família atual se depara com numerosos problemas, e a mulher não tem ainda seu papel definido e nem sabe ao certo o verdadeiro significado da presença dela dentro do lar, pois, de modo geral, a mulher e conseqüentemente o papel de mãe e de esposa foram considerados aspectos de reflexão em todos os grupos. Verificamos, nos resultados que a mulher educada na família tradicional parece ter dificuldade em assumir o papel de mãe na família moderna ou atual, uma vez que ela não consegue conceber na totalidade as mudanças

sociais na relação mãe-filho, e optam por definir o papel de esposa e de mãe a partir de preceitos religiosos. Além disso, os resultados com relação ao significado e o papel de mãe denotaram que estes se estabelecem por meio de crenças e também preceitos religiosos, como, por exemplo, por meio da crença de que “ser mãe é padecer no paraíso e perdoar sempre” apoiando-se na imagem da Mãe Imaculada.

As experiências dos membros da família, adaptadas ao cotidiano familiar, podem determinar, outras experiências para eles. Por exemplo, para Ackerman (1986), isso significa que a rotina familiar pode influenciar outras rotinas sociais, como no caso do filho, esta pode influenciar a rotina escolar. Desse modo, é importante relatarmos que a importância da rotina familiar do filho para vida escolar foi revelada apenas nos resultados do Grupo B1 e do Grupo A2. Todavia, conforme Scott, Melanie e Thorkildsen (2002), é importante a discussão desse aspecto no âmbito da família, visto que para os autores a rotina familiar tem relação direta com a vida escolar do filho, e repercussões muito profundas no que se refere ao desempenho escolar e o desenvolvimento da aprendizagem. Com relação a isso, a obtenção dos dados desta pesquisa permitiu-nos concluir que a rotina familiar é importante para a rotina escolar e os pais devem favorecê-la e estimulá-la, portanto esses resultados corroboraram as idéias dos autores acima citados.

Podemos mencionar ainda a questão do contexto da familiar atual, cujas reflexões apresentaram vários aspectos que parecem definir a família atual. Percebemos, principalmente nos resultados do Grupo A2, que o significado atual da família, surge culturalmente colocado nas funções que estão determinadas pelos novos papéis, de mulher, de mãe, de pai, e também pelo protagonismo de uma nova relação conjugal. Outros aspectos significativos são que a família atual tem diminuído muito, tanto no tempo dedicado ao convívio familiar, e também o número de filhos vem se tornando cada vez menor. Conforme Harniss et al (2001), isso talvez tenha uma relação íntima com o desenvolvimento da sociedade capitalista que parece consagrar o crescente aumento no consumo, fazendo com que os pais tenham que trabalhar em jornadas sempre mais extensivas, e ainda parece influenciar na redução do número de filhos, uma vez que a renda familiar pode não ser suficiente para atender à demanda de consumo dos filhos.

A partir dos resultados obtidos, pudemos perceber que os grupos se identificaram na maioria das reflexões. Não parece difícil compreender que o tema *família* foi citado nos questionamentos dos participantes de todos os grupos, por se tratar de uma instituição que busca equilibrar-se e adequar-se às normas da família atual, porém com restrições e conflitos gerados pelos preceitos da família definida como tradicional. Julgamos importante apontar para questões que têm sido recentemente levantadas acerca do que a sociedade chama de família moderna e/ou contemporânea. Por meio dos resultados, observamos que esta abrangeu vários aspectos. As famílias dos grupos das duas escolas parecem passar por uma notável transformação, visto que os questionamentos ocorreram acerca não só dos conflitos pessoais das mães com relação à família, mas também dos significados dos papéis estabelecidos para cada membro do grupo familiar, em atenção ao da mãe e ao do pai.

Notamos que os resultados da intervenção podem ser úteis para mostrar com maior clareza para a escola que as famílias de seus alunos ainda se encontram em transição, e adotam ora padrões da família atual, ora da família tradicional. Conseqüentemente, os pais podem ainda não estar adequados às exigências da escola, pelo motivo de os pais ainda não estarem totalmente adaptados ao modelo da família atual.

Portanto, é nesse sentido que a escola, ao estabelecer padrões de relacionamento com a família, ao criar regras, sem levar em consideração os aspectos da família na atualidade, favorece que os pais dos alunos possam desenvolver comportamentos contraditórios ao dela como relatam Scott, Melanie e Thorkildsen (2002). Ainda, dentre os resultados, podemos também concluir que vários aspectos refletidos dentro do tema *família*, tais como: o modelo de família atual, convivência familiar, o significado e o papel de mãe e de pai, a educação dos filhos e a rotina da família, entre outros, parecem representar na totalidade, o retrato da família atual dos grupos da escola Municipal e da Estadual, visto na perspectiva da intervenção. Passamos agora à discussão dos resultados com relação ao tema *Escola*.

2) Escola

Grande parte das vidas das pessoas parece transcorrer dentro da escola, e a maioria delas é incentivada a estudar pelo significado que o conhecimento adquirido no contexto escolar, especialmente a cultura, tem para a convivência na sociedade. Hughes (1999) descreve que são vários os aspectos que se interligam na relação família-escola, bem como na relação educacional do aluno. Mediante isso, procuramos discutir os resultados do tema *escola* seguindo os principais aspectos que se encontram na rede de convivência da criança e da família dentro da escola. Como mostra a figura 8:

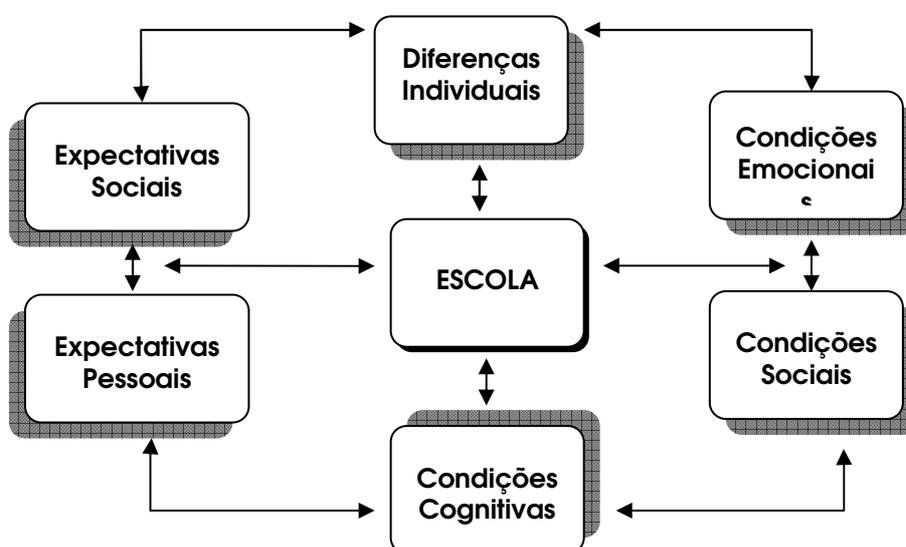


Figura 8 – Movimento dos resultados do conteúdo da intervenção na perspectiva do tema: *Escola*

Nas sociedades modernas, a educação escolar foi adquirindo uma importância cada vez maior e protagoniza uma série de situações para a criança. Certamente, nunca chegou a anular ou a ofuscar completamente outras práticas como, por exemplo, educação doméstica, que ocorrem nas famílias, nas relações de trabalho, nos momentos de lazer e de tempo livre ou nas atividades sociais e comunitárias.

Os resultados apontaram que, nas famílias, existe uma grande preocupação com o insucesso escolar, que, no ponto de vista dos pais, parece ser gerado pelas dificuldades de aprendizagem do filho. Constatamos que nos Grupos A1, B1 e B2, os pais revelaram uma série de causas para as dificuldades de aprendizagem, descrevendo diferentes delas, e uma está ligada à figura do professor, como por

exemplo, o preconceito do professor com a criança que apresenta dificuldade e a falta de afetividade na relação professor-aluno.

Mas pudemos verificar que a dificuldade pode ser influenciada pelo contexto escolar ou contexto familiar. Para os pais as dificuldades de aprendizagem ainda podem ser consideradas externas ao aluno, integrando-se no campo das dificuldades e não dos distúrbios conforme Fonseca (1995), Drouet (1998), Strick e Smith (2001) e Ciasca (2003). Outra justificativa que observamos nos resultados, diz respeito à dificuldade de aprendizagem como sendo de natureza orgânica, ou seja, é característica da própria criança, e não inside no sistema de ensino ou pertence ao aspecto social, confirmando o que relata Drouet (1998) e Ciasca (2003), como resultante de algum distúrbio de aprendizagem.

Para que o professor proporcione uma aprendizagem satisfatória ao aluno, conforme Mouly (1982) e Tuleski et al (2005), é necessário que este conheça seu papel, bem como a metodologia de ensino capaz de permitir uma aprendizagem para todos os alunos, tanto para aquele que aprende com facilidade, quanto para o que apresenta dificuldade. Conforme os dados de todos os grupos, os pais parecem evidenciar certa preocupação com a figura do professor, relacionada ao papel profissional. Para os pais, o professor deveria ser submetido avaliação relacionada à habilidade e à capacidade profissional antes de exercer a prática profissional, visto que para estes participantes, a formação profissional não oferece todo o conhecimento necessário para o exercício profissional, cabendo também ao educador se especializar, para, principalmente, saber lidar com os alunos com insucesso escolar.

Dessa forma, os professores deveriam saber ensinar os alunos que aprendem e os que não aprendem; além disso, os pais parecem responsabilizá-los pela falta de interesse do filho pelo estudo, e ainda concebem o educador como útil, quando ele auxilia e facilita a aprendizagem do filho. Esses dados corroboram os anteriormente confirmados por Chechia (2002), a qual revela, em sua pesquisa, que os professores são considerados bons pelos pais de alunos com sucesso escolar, porém aqueles cujos filhos apresentam insucesso escolar os professores são ruins, visto que não dão a devida atenção ao aluno e não respeitam a dificuldade demonstrando por este.

Notamos que o comportamento do filho na escola pode receber influência do contexto familiar. Um fato interessante observado nos resultados é que os pais lançam expectativas demasiadas no filho, e estes não conseguindo corresponder a elas podem apresentar um desempenho e um comportamento em sala de aula insatisfatório. Dessa forma, os pais parecem acreditar que é por meio do contexto familiar que o filho parece adquirir parte das características positivas ou negativas que compõem o papel de aluno. Por exemplo, no Grupo B2 os pais mostraram que o papel de aluno é diferente do papel de filho, uma vez que o papel de aluno necessita de capacidade, desejo de aprender e persistência. Ainda indicaram que o bom aluno é aquele que mantém com o professor a mesma submissão mantida com os pais no papel de filho.

O envolvimento dos pais com a escola do filho foi um aspecto bastante discutido pelos participantes do Grupo A2 e do Grupo B1. Entre vários fatores importantes os resultados mostraram que a falta de envolvimento dos pais legitima o não comprometimento destes com a escola, e que a escola parece abandonar o aluno com insucesso escolar, visto que ela pode entender que a ausência de envolvimento pode refletir a falta de comprometimento dos pais com a vida escolar do filho. Mas, o Grupo B1 concluiu esse aspecto revelando que muitos pais não se envolvem porque não acreditam na escola, indicando ainda que o envolvimento está distante de ser satisfatório, este é um dado que corrobora os estudos de Coleman e Wallinga (2000) e de Nord et al (2006), nos quais os autores também inferiram que a escola necessita de padrões de comunicação com os pais que possam favorecer a possibilidade de estes acreditarem na instituição, visto que o envolvimento não se apresenta satisfatório devido, principalmente, à falta de credibilidade dos pais com relação à escola.

Já para os pais do Grupo A2, o envolvimento deve ocorrer tanto com a escola como com o professor do filho. Assinalam, ainda, que o envolvimento tem a finalidade de dar apoio e estímulo à criança e que, quando o envolvimento é presente na vida escolar do filho, este tem a possibilidade de ter a sua auto-estima elevada. Esse resultado corrobora a mesma compreensão que Hughes (1999) tem sobre o envolvimento dos pais. O autor comenta que, quanto mais os pais se envolverem na vida escolar do filho, mais poderoso é o seu efeito sobre o desempenho escolar.

Também coloca que, em geral, o envolvimento é uma das mais importantes formas de melhorar a instituição escolar, isso parece confirmar os dados do Grupo B1, cujos pais descrevem que o envolvimento pode favorecer reivindicações de melhoria na escola.

Ainda sobre a questão do envolvimento, os resultados demonstraram que a falta de tempo dos pais não justifica a ausência de envolvimento na vida escolar dos filhos. Isso parece indicar que se envolver e participar são aspectos indispensáveis na educação familiar e escolar do filho, e para tanto os pais não podem se eximir dessa responsabilidade. Com relação a esse resultado, Hughes (1999) destaca um importante aspecto, pois acredita que a falta de envolvimento dos pais faz a escola pensar que os pais de baixa renda e, com ampla jornada de trabalho, envolvem-se menos com a escola que os pais de classe média. Logo, para o autor, os pais que possuem maior renda financeira, mais lazer e maior nível de educação são os que apresentam maior envolvimento. Essa justificativa foi também observada em nossos resultados, pois os participantes revelaram que os pais de escola particular, parecem possuir uma renda superior à dos pais de escola pública, e mostram ter maior envolvimento com a escola. Contudo, os pais admitiram que a instituição privada parece favorecer a maior oportunidade para os pais se envolverem.

O ensino e a direção da escola pública apresentados nos resultados do Grupo B1, indicaram a crença de que o ensino da escola pública e sua direção são inferiores ao da particular. Chechia (2002) também relata, em seu estudo, que os pais de alunos tanto de sucesso escolar quanto de insucesso, também acreditam que a escola pública apresenta um ensino frágil com relação ao da escola particular.

Outro resultado interessante foi com relação à função da escola. Os pais apontaram uma diferença entre as instituições escolar e a familiar, acerca da educação escolar do filho, visto que para eles a função da escola é ensinar e a da família é orientar, mas acreditam que a escola é um complemento e extensão da família.

Os problemas com a alfabetização e as conseqüências para a família foram revelados em nossos dados. A alfabetização depende da familiarização e do uso da escrita e parece não depender somente da escola. A criança passa por todo um processo evolutivo que vai desde um rabisco até o momento em que ela descobre que

as letras apresentam aspectos sonoros das palavras. Partindo desse pressuposto, Karther e Lowden (1994), Brady (1999) e Polonia e Dessem (2005) afirmam que a tarefa da família é de criar um ambiente propício ao acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudo e às tarefas escolares. Sendo assim, aprender a leitura e a escrita não é apenas uma questão de inteligência, depende também da familiarização e da convivência com a escrita no contexto familiar.

De acordo com Polonia e Dessem (2005), as ações na escola e na família apresentam funções distintas, quanto aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos, bem como as expectativas e a interação peculiar a cada contexto. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutir e a buscar estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, as quais resultam em novas opções e condições de ajuda mútua. Nossos resultados permitiram-nos constatar que nem a escola e nem os pais sabem resolver o insucesso escolar, quando este se relaciona com a alfabetização.

Os pais acreditam ainda que os problemas com a alfabetização surgem no início da vida escolar, marcam a trajetória de insucesso escolar do filho e podem ter um impacto duradouro no desenvolvimento da aprendizagem. Mas, para Hughes (1999), embora a maioria dos pais não saiba como ajudar os filhos na educação escolar, eles podem promover orientação, incentivo e apoio; podem tornar-se ainda cada vez mais envolvidos nas atividades das tarefas de casa, procurar encontrar oportunidades para ensinar, ou para que algum outro membro da família auxilie o filho, mas nunca poderão deixar de guiar os filhos na educação escolar.

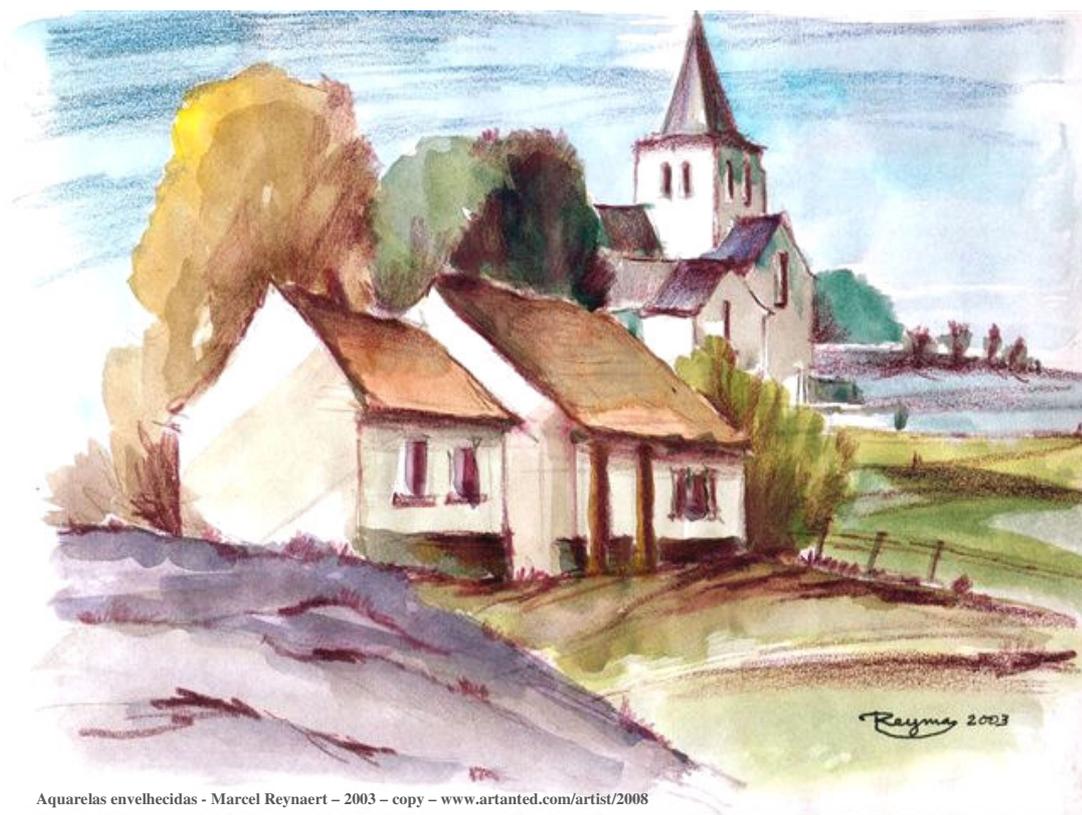
As avaliações escolares também emergiram nos resultados. Para os pais, as avaliações são necessárias, mas eles criticam o espaço de tempo entre elas, e ainda revelam a crença de que as meninas são melhores que os meninos nas avaliações. Disseram também que as avaliações são torturas para os filhos com insucesso escolar, já que faltam medidas apropriadas para a avaliação do aluno com dificuldade de aprendizagem. Com relação a esse aspecto, Borba (2001, p. 137) diz que “essa compreensão difusa e contraditória no ato de avaliar os alunos”, na prática das professoras, representa uma colcha de retalho do conteúdo de formação, advindo dos cursos de capacitação e atualização e da própria orientação do Estado. Isso quer dizer que parece não haver ainda uma metodologia de avaliação adequada aos alunos que apresentam dificuldade, e o professor pode ainda não estar sendo orientado de forma

satisfatória para avaliar o aluno com baixo rendimento, pois parecem seguir as regras normativas de avaliação utilizadas para todos os alunos.

Quando consideramos o contexto escolar, não podemos deixar de inserir neste o seu cotidiano. É importante ainda considerar o que os pais pensam sobre esse aspecto. Os dados com relação ao cotidiano escolar indicaram, por exemplo, que a rotina escolar é extensível ao lar. Os pais também criticaram as tarefas de casa, e relataram que o estudo para as provas pertence ao cotidiano escolar, porém desenvolvida na rotina familiar.

Concluimos que todos esses aspectos apresentados aqui parecem comprovar a riqueza de desenvolver a intervenção com vários grupos, visto que esta pôde favorecer diferentes perspectivas relacionadas com o envolvimento dos pais com a escola do filho. Interessante que a escola parece ignorar muitas dessas perspectivas, à medida que classificam a relação que os pais mantêm com a ela como única para toda sua clientela. Mas, constatamos, nos resultados diferentes pontos de vista, o que significa que a relação família-escola, e o envolvimento dos pais com a instituição escolar não é singular para todos os pais.





Aquarelas envelhecidas - Marcel Reynaert - 2003 - copy - www.artanted.com/artist/2008

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coisa mais importante na ciência não é a descoberta de novos fatos, mas de novas formas de se pensar sobre eles.

William Henry Bragg (1862-1942)

Nos domínios da literatura sobre a relação família-escola e do desempenho escolar dos filhos, é notória a questão importância sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. As pesquisas nessa área têm compartilhado do pressuposto básico, de que os pais tendem a influenciar de forma positiva na melhoria do rendimento escolar dos filhos. Estudos como Mayer e Kreider (2000), Fan e Chen (2001), Chechia (2002), Schargel (2002), Warren e Young (2002), Jeynes (2003), Sheldon (2003), Dockett e Perry (2005) e Perez (2007) apresentam uma discussão pormenorizada sobre a importância do envolvimento dos pais, cujos resultados evidenciam transformações bastante positivas de desempenho escolar quando os pais são mais envolvidos com a vida escolar do filho.

Por essa razão, optamos por realizar um estudo com grupos de pais de alunos com insucesso escolar, com a finalidade de verificar e avaliar os efeitos de uma intervenção sobre a relação dos pais com a escola, e o desempenho escolar dos filhos. Isso é o que fundamenta o objetivo geral do nosso estudo. Dando continuidade ao objetivo geral, podemos concluir que a intervenção proporcionou aos pais um aumento de novos conhecimentos sobre a relação família-escola e o desempenho escolar dos filhos, sobretudo quando o assunto são as dificuldades de aprendizagem que os filhos apresentam. Além disso, possibilitou a abertura de novos caminhos para o envolvimento dos pais com a escola. Em relação aos efeitos sobre o desempenho escolar dos filhos, pelo menos para os dois grupos da Escola A, foi possível encontrar evidências estatisticamente significativas de melhorias que não foram observadas nos alunos do Grupo Controle Insucesso. Ainda que, provavelmente, pela diminuição expressiva do número de participantes do Grupo B2, tais evidências não puderam ser estatisticamente comprovadas.

Constatamos que a intervenção se desenvolveu de uma forma dentro da qual foi possível os pais refletirem sobre as relações que estes mantêm com a escola, bem como as relações que podem vir a serem desenvolvidas. Primeiro, a intervenção pôde gerar nos pais uma reflexão mais teórica sobre a relação família-escola; em segundo os pais encontraram na intervenção meios para uma relação sistemática das funções da escola e da família na vida escolar do filho. Em terceiro, o processo interventivo no contexto grupal favoreceu o desenvolvimento de observações e descrições da escola e do desempenho escolar sob o ponto de vista dos pais e, analogamente, uma comparação dos modelos de educação familiar e escolar, entre a família atual e a de antigamente.

Os valores potenciais da intervenção com os grupos de pais foram vários. Houve a oportunidade de verificarmos, por meio dela, conceitos predominantes sobre a função da escola, do professor, do aluno e da família; de observarmos os conflitos existentes na relação família-escola para os pais de alunos com insucesso escolar; de conhecermos os processos de integração dos pais nos papéis familiares; de percebermos os problemas e as conseqüências da adaptação dos pais aos novos papéis no contexto da família atual; e ainda de considerar o papel que esses eventos desempenham no envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Além disso, a intervenção ofereceu aos pais a oportunidade de refletir sobre as falhas na relação família-escola. Por último, mas não menos importante, com a intervenção os pais tiveram o desafio de reconhecer o papel dos padrões e dos valores familiares para o desempenho escolar do filho.

A intervenção em um grupo sociodramático colabora para o envolvimento dos pais de alunos com a escola. Este primeiro objetivo específico foi atingido, visto que observamos ações dos pais direcionadas para a prática do envolvimento com a escola. Pudemos notar que a experiência que os pais obtiveram por meio do contexto grupal, parece ter sido a matriz para o desenvolvimento de novos relacionamentos com a escola, colaborando assim para o envolvimento. Essa experiência pode ser resumida na união e interação que o contexto grupal favoreceu aos pais; por meio da espontaneidade e não-diretividade vivenciada com a intervenção sociodramática.

Constatamos, pois, que a intervenção com grupo sociodramático apresentou dois aspectos essenciais para o envolvimento dos pais com a escola: a

espontaneidade e a não-diretividade. O primeiro permitiu aos pais trocarem conhecimentos e refletirem sobre estes, numa perspectiva simples e natural. Essa ao mesmo tempo oportunizou as reflexões e, também beneficiou o desenvolvimento de conceitos com relação ao envolvimento dos pais, de maneira livre e provindo das experiências cotidianas das famílias dos participantes do grupo. O segundo, a não-diretividade, conferiu aos pais condições de desenvolverem uma ligação afetivo-social, que fez o grupo gerar o seu autocomando. Pudemos concluir que, esses aspectos contidos na intervenção sociodramática favoreceram aos pais aprendizagem, apoio, criatividade e iniciativa para fazer crescer o envolvimento com a escola.

O segundo objetivo do nosso estudo foi investigar os efeitos da intervenção com o Sociodrama, com grupo de pais de alunos com insucesso escolar, verificando se é possível melhorar o nível de aprendizagem desses alunos. Percebemos, com a intervenção, que as relações familiares vivenciadas pelos filhos, podem influenciar de forma positiva a aprendizagem. Os pais podem assessorar os filhos nas tarefas escolares, no apoio e no incentivo ao estudo, devem participar dos assuntos escolares, como, por exemplo, das reuniões de pais. Porém, a aprendizagem escolar parece estar interligada também ao contexto escolar. Este apresenta vários fatores que, segundo constatamos que a família parece não ter autonomia e controle para auxiliar, como, por exemplo, na qualidade de ensino; na relação professor-aluno; nas condições sociais da escola, dentre outros.

As análises quantitativas dos dados obtidos nas aplicações do TDE antes e depois da intervenção tinham como meta verificar os efeitos sobre o desempenho dos alunos da participação de seus pais no grupo sociodramático. Como já repetimos, no início, as análises estatísticas dos dados da Escola A revelaram que enquanto os alunos cujos pais participaram do grupo sociodramático apresentaram significativos progressos, seus pares do Grupo Controle Insucesso não o demonstraram, fato este que permite-nos apostar na influência da participação dos pais na melhoria do desempenho de seus filhos. Ressalvado, evidentemente, o caso, sobretudo, do Grupo B2, como já destacamos amplamente.

Ainda com relação ao segundo objetivo específico, concordamos que a intervenção colaborou no envolvimento e na interação dos pais, tanto na vida escolar

do filho quanto na escola. Sobre a interação na vida escolar tivemos evidências, por seus depoimentos, que os pais intensificaram a participação e o assessoramento.

Outro objetivo do nosso estudo foi comparar a intervenção com os pais de alunos com insucesso escolar do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, buscando identificar as principais características nas quais houveram diferenças devido à intervenção. Foi possível observar que na intervenção da Escola A - Municipal, a identidade social e a interação dos pais parecem ter estruturado o conteúdo do contexto grupal para a perspectiva prática e cognitiva. Percebemos que na medida em que os pais fortaleceram seus vínculos no grupo, estes adquiriram uma identidade afetiva maior e ao mesmo tempo social, a qual possibilitou o envolvimento com a escola e com vida escolar do filho, visando principalmente a melhoria do rendimento escolar. Já na Escola B - Estadual, os resultados qualitativos e quantitativos não confirmaram a melhoria no desempenho escolar do filho. Outra diferença constada entre as duas escolas se relacionou com os objetivos dos pais acerca da intervenção.

Verificamos que o interesse mais evidente dos pais da Escola A - Municipal foi obter por meio do processo interventivo melhores relações com a escola, buscando favorecer o desempenho escolar do filho. Enquanto a finalidade da intervenção para os pais da Escola B - Estadual parece ter sido buscar por meio da intervenção, maneiras de auxiliar o filho estabelecer equilíbrio emocional, para o enfrentamento de várias situações relacionadas, por exemplo: com a adaptação deste no contexto escolar, com as frustrações geradas pelas dificuldades de aprendizagem, e ainda com os conflitos originados supostamente pela relação professor-aluno.

E por fim, o nosso quarto objetivo específico foi avaliar a contribuição da intervenção, a fim de melhorar a educação escolar de alunos com insucesso escolar. Uma das questões centrais desse estudo é a de que o *locus* do fator do envolvimento dos pais foi colocado, no caso da intervenção, em colaboração não só ao desempenho escolar do filho, mas também em contribuição à educação escolar. Logo, pudemos concluir que a intervenção constituiu-se de maneira valiosa, na educação escolar de alunos com insucesso escolar, quer na confirmação dos resultados qualitativos, quer nos resultados quantitativos.

Tendo em vista os objetivos propostos no nosso estudo foi possível constatar que os resultados qualitativos e quantitativos parecem conclusivos, a favor de nossas hipóteses iniciais. Os nossos resultados salientaram que, o envolvimento dos pais, na vida escolar dos filhos parece intimamente relacionado com a melhoria do desempenho escolar. Outro ponto, é que o envolvimento deve ser visto na sua totalidade, ou seja, com os benefícios não apenas para o filho e a para a família, mas ao mesmo tempo para a escola. Isso é importante porque se, ambas as instituições, compreenderem e aceitarem a idéia de que, o envolvimento pode ser um determinante importante na aprendizagem do aluno com insucesso escolar, estas terão condições de juntas, contribuir para a educação escolar.

Ainda neste estudo foi possível entender que o envolvimento dos pais parece alcançar uma maior profundidade, especialmente, para o rendimento escolar. Sobre esta consideração, parece estar colocado o aspecto do envolvimento como fonte de um desenvolvimento de uma história escolar saudável, se não livre totalmente de problemas, ao menos com menores conflitos. Além disso, os resultados da intervenção nos mostraram uma importante perspectiva: que por meio do envolvimento, os pais podem encontrar novos caminhos para a trajetória da vida escolar dos filhos, e descobrir que o insucesso escolar pode ser extinto, e a escola ter outro sentido para a família e para o aluno, ser respeitada e importante para a realização pessoal e social do filho. Concluímos finalmente que a opção por um delineamento quanti-quali foi de fundamental importância para revelar os efeitos e as singularidades dos acontecimentos promovidos pela intervenção.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Trad. Maria Cristina R. Goulart. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 355p.

ADELMAN, H.S. (1994) Intervening to Enhance Home Involvement in Schooling. Intervention in School and Clinic. **Child: care, health and development**. Nova Iorque, v. 29, n.5, p.276-287.

ALLEN, D. and FRASER, B. J. Parent and student perceptions of the classroom learning environment and its influence on student outcomes. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. New Orleans, n. 45, p. 123-134, 2002.

AMUNDSON, K. J. Parents: the partners in education parents as series of partners. **Child: care, health and development**. Nova Iorque, v. 17, n. 37, p. 27-38, 2005.

ANDRADE, A. dos S. Sociodrama educacional – uma estratégia de pesquisa-ação em psicologia institucional. In: FLEURY, H. J. e MARRA, M. M (Orgs.). **Intervenções grupais na educação**. São Paulo: Ágora, 2005. p. 49-66.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP.: Papirus, 1994. 132 p.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ.: LTC, 1978. 196 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto, Portugal: Edições 70, 1977. 223 p.

BERTAN L. A relação escola – família: um espaço negado aos pais? **Colloquium Humanarum**, v. 3, n.2, Dez. 2005, p. 01-11.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BORBA, A. M. de. **Identidade em construção** investigando professores na prática da avaliação escolar. São Paulo: EDUC, Santa Catarina: Univali, 2001. 232 p.

BRADY, M. L. Parents' reported involvement in their children's literacy development and teachers' reported perceptions of that involvement. **Childhood – Education**. Ohio, v. 46, n. 4, p. 187-193, 1999.

BRASIL, Congresso. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Legislação**. Brasília: 1996. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 30 out. 2004.

BROOKS, N.; BRUNO, E.; BURNS, T. Reinforcing the motivation of students for interaction of father. **The Project of investigation of master's Action** - Program of Field-based Master. San Xavier, v. 14, n. 32, p. 29-41, 2005.

BRYANT, D.; PEISNER, F.; JOHNSON, S. The papers of parents of advantage in the education lives of the children. **Childhood – Education**. Ohio, v. 76, n. 4, p. 209-232, 2000.

_____. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família – escola. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, 2004.

_____. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. Brasília, n. 110, p. 144-155, 2000.

CARVALHO, I. M. M. de e ALMEIDA, P. H. de. Família e proteção social. **São Paulo em Perspectiva**. v. 17, p. 109-122, 2003.

CARVALHO, L. R. de et al. **A parceria entre a escola, a família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental**. Lisboa: Europress, 2000. 188 p.

CARVALHO, M. E. P. de. **Family-school relations: how enhanced parental participation in schooling reinforce inequality and undermines family autonomy**. Michigan, USA, 1997. Doctoral (Dissertation). Department of Teacher Educacion, Michigan State University, 1997.

CATSAMBI S., e GARLAND, J. E. Parental involvement in student's education during middle school and high school. **Psychological-Assessment**; v10, n2, p140-48, 1997.

CHECHIA, V. A. **Pais de alunos com sucesso e insucesso escolar: percepções da escola, do desempenho escolar e do envolvimento com o cotidiano escolar**. Ribeirão Preto, 2002. 284 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2003, p. 220.

COLEMAN, M e WALLINGA, Connecting families and classrooms using family involvement webs. **Childhood-Education**. Columbia, v.76, n.4, 209-14, 2000.

CONTRERAS, J. M. **Como trabalhar em grupo: introdução à dinâmica de grupos**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Paulus, 1999. 132 p.

COOPER, H. et al. A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. **Journal of Experimental Education**. Columbia, v. 69(2), 181-199, 2001.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 282p.

CUNHA, M. V. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 77, n.186, p. 318-345, 1996.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaço de uma polêmica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 667-688, 2006.

DIAS, M. L. **Vivendo em família: relações de afeto e conflito**. São Paulo: Moderna, 1992. 69 p.

DOCKETT, S. e PERRY, B. School beginning: Perspectives of Australia. **Childhood -Education**. Ohio, v. 76. n. 4, p. 243-266, 2000.

DROUET, R. C. da R. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1998, 284p.
ELKIN, F. **A criança e a sociedade**. Rio de Janeiro: Block, 1968. 193 p.

EPSTEIN, J. School, family, community paternships: caring for the children we share. **Phi Delta Kappan**, n. 76(9), p. 701-712, 1998.

EZPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989, 93 p.

FAN, X. & CHEN, M. Parental Involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, n°. 13, 1-22, 2001.

FARIA, J. M. A vez e a voz dos pais - o associativismo parental em tempo de governança. **Revista de Ciências da Educação**. [S.L], n°4, p-87-94, 2007.

FEINSTEIN, L. e SYMONS, J. Parental Involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, n°. 13, 1-22, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 2003. 704p.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995, 394 p.

FRAIMAN, L. P. e. **A importância da participação dos pais na educação escolar**. São Paulo, 1997. 134 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1997.

GARCIA, C. A. A. e SOUZA, F. C. de. A relação família escola através dos tempos. **Temas em Saúde e Educação**. Araraquara, v. 4, p. 59-74, 2004.

GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. Qualitative research in information management. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992. 238p.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 2, p. 2101-210, 2006.

HAMMOND, P. Cultural and social anthropology. New York: Macmillan, 1975, 323 p.

HARNISS, M. K. et al. Resolving homework-related communication problems: recommendations of parents of children with and without disabilities. **Reading and Writing Quarterly:-Overcoming Learning Difficulties**. New York, v. 17(3), p. 205-225, 2001.

HEYMANN, S. J. & ALISON, e. Low-income parents: how do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? **Journal American Educational Research**. Michigan, v.7 (4), p. 833-848, 2000.

HUGHES, R. L. Traditions of Change: Expectations of Students for further education Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canadá, 19-23, abril, 1999.

JEYNES, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement education and urban society. *Education and Urban Society*, 35 (2), 202-218.

KAPLAN, B. e DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. **Quarterly**, v. 12, n. 4, p. 571-586, 1988.

KARTHER, D e LOWDEN, F. The Home-School Contextual Continuum of Learning of Families Characterized as At-Risk. Developmentally Appropriate Practice. **Journal of Early Education and Family Review**. v5 n1 p8-13, 1997.

KEYES, C. R. A way of thinking about parent-teacher partnerships for teachers. **International Journal of Early Years Education**. Nova York, v. 10(3), p. 177-191, 2002.

LAREAU, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração** – a família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 252 p.

LEE, C. K. C. & BEATTY, S. E.: Family structure and influence in family decision making. **Journal of Consumer Marketing**. Auckland, Nova Zelândia, v. 19(1), p. 24-41, 2002.

MAPP, K. L. Having their say: parents describe how and why they are involved in their children's education. **Annual meeting of the Association of American Education Research**. New Orleans, p.17-29, 2002.

MARTINS, M. do C. Da doutrina à regra: repensando o conselho federal de educação e a definição do discurso sobre a educação. **Linhas – revista do programa de educação e cultura- UDES** - Campinas, SP. , v. 2, n. 1, 2000.

MAYER, E.; KREIDER, H.; VAUGHAN, P. As the busy parents can help the children to Learn and to Develop. **Harvard Project of Family investigation**. National institute in Development of Childhood Early and Education, Washington, p.1-27, 2000.

MILAN, B. **O jogo do esconderijo: terapia em questão**. São Paulo: Editora Novos Umbrais, 1976. 135p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1998. 269 p.

MOSQUERA, J. J. M. As ilusões e os problemas da vida. Porto Alegre: Sulina, 1979, 226 p.

MOULY, G. **Psicologia educacional**. São Paulo: Pioneira, 1982. 529 p.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **A família brasileira a base de tudo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998. 183 p.

NETO Antônio et al. **Subsídio à ação supervisora**. Sindicato de supervisores do magistério no estado de São Paulo. São Paulo: Gráfica Dominus Ltda., 2004. 134 p.

NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

PEISNER, F., ELLEN, S. and YAZEJIAN, N. Predicting parental perceptions of children's longitudinal school success from early child care experiences. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, p. 213-224, 2002.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar das crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007. 181 p.

PEREZ, M.C.A. Família e Escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – USP, 2000.

POLONIA, Ana da Costa e DESSEM Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, volume 9, número 2, p.303-312.

QUIGLEY, D. D. The parents and Teachers that Work to Support Third Accomplishment of Together Degree: the Parents as Learning the Partners. **Conference of the Association of American Education Research**. New Orleans, p. 24-38, 2000.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado**. São Paulo: Edusp, Fapesp, 2000, [S.p]

REICK, B. e ADCOCK, C. **Valores, atitudes e mudanças de comportamento**. Tradução Eduardo D’Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 159 p.

SÃO PEDRO, M. E. et al. **Uma visão prospectiva da relação escola-família-comunidade**. Lisboa: Europress, 2000.

SAVIANI, D. Percorrendo caminhos na educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP. v. 23, n. 81, p. 273-290, 2002.

SCHARGEL, F. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Trad. Luiz Frazão Filho, Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SCOTT, S.; MELANIE, R.; THORKILDSEN, R. J. Father's involvement in Education: Perspectives and Applications of the Research. **Research for Doctor's Series**. Michigan, v. 38, p. 217-238, 2002.

SHELDON, S. B. The parents' social nets and convictions as predictors of parents' involvement. **Journals Elementary school**. Chicago, v. 102(4), p. 301-316, 2002.

SILVA, M.R. S. da e LUNARDI, V. L. **A concepção de família como unidade complexa**. Fam. Saúde Desenv., Curitiba, v.8, n.1, p.64-72, jan./abr. 2005.

SILVA, P. **Escola-família: uma relação armadilhada**. Porto: Edições Afrontamento 2003, 288 p.

STEIN, L. M. **TDE: Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STRICK, L. E SMITH, C.R. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Editora Artmed, 2001. (334 p.)

TULESKI, S. C. et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. **Revista do Departamento de Psicologia** - UFF, v. 17 - nº 1, p. 129-137, Jan./Jun. 2005. Nova

VILAS BOAS, M. A. **A parceria entre a escola, a família e a comunidade: reuniões de pais**. Lisboa: Europress, 2000.

WARREN, E. & YOUNG, J. Parent and school partnerships in supporting literacy and numeracy. **Journal of Teac**

ANEXO 1 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DA PESQUISA: INTERVENÇÃO SOCIODRAMÁTICA COM GRUPOS DE PAIS DE ALUNOS COM INSUCESSO ESCOLAR: ANÁLISE DO ENVOLVIMENTO ESCOLAR E DO DESEMPENHO ESCOLAR DO FILHO

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Valéria Aparecida Chechia
Fone para contato: (16) 3202-1265

ORIENTADOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Antônio dos S. Andrade.
Fone: (16) 602-3803-FFCLRP-USP

(Para Pais)

Eu, _____ concordo em participar como voluntário (a) de uma pesquisa que será realizada pela pesquisadora Valéria Aparecida Chechia RG 11742925, na Escola (Colégio) _____, na cidade de Jaboticabal (SP), da qual meu filho(a) é aluno(a).

Esta pesquisa tem como objetivo principal o envolvimento dos pais de alunos com insucesso escolar na escola, na abordagem sociodramática que contribui para a interação e desenvolvimento de práticas de participação dos pais na escola dos filhos. O trabalho compreende as seguintes fases: aplicação prévia de inquéritos e questionários nos professores, nos pais e nos alunos; realização de sessões grupais e, por fim, aplicação posterior de inquéritos e questionários para avaliação da intervenção. Para a execução dessas atividades, que serão realizadas na própria escola, com a sua autorização, as reuniões serão gravadas. Esta atividade não é obrigatória e, caso não queira participar, isso em nada afetará o tratamento que eu e/ou meu filho (a) recebemos nesta instituição. Os dados obtidos durante as fases deste trabalho serão utilizados pela pesquisadora para publicações científicas, comprometendo-se com a garantia de sigilo de sua identidade.

Esta atividade não é obrigatória e, caso não queira participar, isso em nada afetará o tratamento que eu e/ou meu filho (a) recebemos nesta instituição.

Ao decidir aceitar participar deste estudo, tomei conhecimento de que:

- Caso não me sinta à vontade com alguma questão da entrevista, estou ciente de que posso deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- Sei que as informações que fornecerei poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e que minha identificação será mantida sob sigilo, isto é, a pesquisadora assegura meu completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos deste estudo. Por isso, autorizo a gravação da

entrevista para que não passar despercebido nada do que foi conversado, pois cada informação se tornará um dado importante a ser registrado.

- Não há nenhum risco significativo para mim e/ou para minha família em participar deste estudo.
- Estou livre para desistir da participação em qualquer momento desta pesquisa.
- Minha participação neste estudo é inteiramente voluntária, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso.
- Caso haja alguma despesa por minha parte, com a participação nesta pesquisa, a mesma será reembolsada pela pesquisadora.

Considerando as observações acima, aceito voluntariamente participar deste estudo, estando ciente de que sou livre para, em qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete prejuízo na maneira como eu e meu filho (a) somos tratado nesta escola. Estou ciente que minha participação neste trabalho poderá abrir um espaço para que eu expresse minhas opiniões e percepções sobre o assunto pesquisado, que poderão ser úteis para um maior conhecimento sobre o tema e para a expansão de estudos nesta área.

Eu recebi uma cópia deste termo e a possibilidade de lê-lo.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Jaboticabal, de _____ de 2005.

Assinatura do participante do estudo

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)