



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR  
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

**RITA DE CÁSSIA ARAÚJO FREITAS DE MORAES**

**CONTRIBUIÇÕES DE FAMÍLIAS PARA O RENDIMENTO  
ESCOLAR DE ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: OLHARES DAS RESPONSÁVEIS E DAS  
PROFESSORAS**

Salvador  
2008

**RITA DE CÁSSIA ARAÚJO FREITAS DE MORAES**

**CONTRIBUIÇÕES DE FAMÍLIAS PARA O RENDIMENTO  
ESCOLAR DE ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: OLHARES DAS RESPONSÁVEIS E DAS  
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira

SALVADOR  
2008

UCSAL. Sistema de Bibliotecas.  
Setor de Cadastramento

M827 Moraes, Rita de Cássia Araújo Freitas de  
Contribuições de famílias para o rendimento escolar de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental: olhares das responsáveis e das professoras/ Rita de Cássia Araújo Freitas de Moraes.\_\_\_\_Salvador: UCSAL/Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, 2008. 188f.

Orientadora: Lúcia Vaz de Campos Moreira

Inclui Bibliografia.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação: Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Católica do Salvador como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Família, com a orientação do Professora Lúcia Vaz de Campos Moreira.

1. Famílias 2. Rendimento Escolar 3. Relação Família-Escola I.Universidade Católica do Salvador II.Título. III.Moreira, Lúcia Vaz de Campos – Orientadora

CDU: 316.346.2:373.3

**RITA DE CASSIA ARAÚJO FREITAS DE MORAES**

**CONTRIBUIÇÕES DE FAMÍLIAS PARA O RENDIMENTO  
ESCOLAR DE ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: OLHARES DAS RESPONSÁVEIS E DAS  
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador.

**BANCA EXAMINADORA:**

Lúcia Vaz de Campos Moreira – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo  
Universidade Católica do Salvador

Elaine Pedreira Rabinovich \_\_\_\_\_  
Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo  
Universidade Católica do Salvador

Antonio Roberto Seixas da Cruz \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual de Feira de Santana

A Amenaide Araújo Freitas, minha mãe e Norival de Oliveira Freitas (*In memoriam*), meu pai que – com apenas um curso primário – lutaram para que eu pudesse realizar muitos dos meus sonhos.

A Adonay Boere de Moraes, meu esposo, pela sua contribuição incondicional e incansável incentivo para a concretização de uma etapa tão importante na minha vida.

Aos meus filhos, Layse e Adonay Junior que, mesmo nos momentos mais difíceis, seu amor e paciência, ajudaram-me a acreditar na força da vida.

Aos meus quatro irmãos: Paulo Sérgio, José Augusto, Francisco e Kátia, pelo incentivo dado neste trabalho e partilha em mais um momento de felicidade e vitória.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, ser supremo e incomparável, que nos criou para sermos sua imagem e semelhança, amando a todos indistintamente.

À Nossa Senhora de Fátima, mãe e rainha, que desde o primeiro momento desta jornada, foi a minha fonte de inspiração e refrigério das horas de angústia e de alegria.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, aos colegas do Mestrado e a seus funcionários, em particular ao secretário Geraldo Barreto. E à toda equipe de professores, pelo fato de me terem proporcionado um significativo aprendizado em pesquisa científica.

À minha orientadora querida, Profa. Dra. Lúcia Vaz Moreira, que com competência, rigor, paciência e carinho, incentivou-me em todos os momentos deste percurso e conduziu-me, com a sabedoria de uma verdadeira mestra, à busca pela aprendizagem da produção do conhecimento.

À Profa. Elaine Pedreira Rabinovich, que desde dos primeiros momentos desta caminhada, permitiu-me contar com seu apoio. Com competência e carinho contribuiu de maneira significativa para a construção desta dissertação no momento do meu exame de qualificação.

À Roberto Seixas da Cruz, professor querido, que com muita competência e carinho, contribuiu na construção desta dissertação no momento do meu exame de qualificação, além de sempre ter acreditado na concretização deste momento na minha vida.

À minha querida irmã Dra. Kátia Cristiane Araújo Freitas de Almeida, companheira e incentivadora no ingresso e conclusão neste Mestrado.

Aos meus parentes e familiares que, de maneira silenciosa, torciam para que eu alcançasse êxito neste trabalho.

À Renata Adrian Ribeiro dos Santos, amiga querida, incentivadora do meu ingresso na carreira acadêmica, que com sua paciência, tranquilidade e sabedoria, partilhou comigo momentos de angústias e alegrias no decorrer desta jornada.

À Lucile Ruth, mestra querida, sempre atenciosa e receptiva no compartilhamento dos momentos de interlocução à elaboração desta dissertação.

Às amigas Lília Lima e Alexandra Soares pela força que me deram em momentos tão decisivos de minha vida.

À amiga e colega de trabalho Ana Paula Soto, pelo incentivo e partilha nos momentos difíceis de produção deste trabalho.

À Telma Lúcia Alves Cerqueira, secretária dedicada, pelo apoio e incentivo.

À César que com sua paciência e dedicação, não mediu esforços para conduzir-me no percurso Feira de Santana – Salvador durante o período em que eu cursava os créditos do Mestrado.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), instituição onde fiz a minha segunda graduação e tornei-me, em seguida, professora.

Aos meus colegas de Departamento de Educação da UEFS, pelo apoio na elaboração desse trabalho, e, em especial, aos colegas da Área de Política e Gestão Educacional, da qual sou professora, pela compreensão em alguns momentos em que necessitei ausentar-me para a conclusão desta dissertação.

À Secretaria de Educação do município onde foi realizado o estudo e a todos os seus funcionários, que durante os seis anos em que estive à frente como Gestora, possibilitaram a troca de conhecimentos e experiências, condições necessárias para a realização desta pesquisa.

À Direção e funcionários da Escola estudada, pelo apoio dado na etapa de coleta dos dados desta pesquisa.

Às responsáveis e professoras dos alunos da Escola que se tornou *locus* desta pesquisa, pela disponibilidade que tiveram em comparecer e responder às entrevistas.

E muito obrigada a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o êxito neste desafio acadêmico.



**MORAES**, Rita de Cássia Araújo Freitas. Contribuições de famílias para o rendimento escolar de alunos de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do ensino fundamental: olhares das responsáveis e das professoras. 188 f. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008.

## RESUMO

Na contemporaneidade, paradigmas educacionais apontam para a importância do envolvimento e da participação da família na vida escolar de suas crianças. Além da família, a escola e o próprio aluno contribuem para que este tenha um maior ou menor rendimento escolar. É nessa linha que se insere o presente estudo, que teve por objetivo geral investigar como as famílias contribuem para o rendimento escolar de alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental de uma escola municipal urbana do interior da Bahia, segundo os olhares das responsáveis e das professoras das crianças. Participaram do estudo 18 responsáveis pelas crianças com maior rendimento escolar (grupo 1) e 18 responsáveis pelas crianças com menor rendimento escolar (grupo 2), totalizando 36 participantes nos dois grupos, além de 18 professoras regentes das turmas às quais pertenciam os alunos e o coordenador pedagógico da escola. Três roteiros semi-estruturados de entrevista foram elaborados (um para responsáveis, um para professoras e outro para coordenação). O estudo foi aprovado por comitê de ética. Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e foram submetidos à entrevista gravada utilizando os roteiros. Por meio de análise quantitativa-interpretativa foram construídos sistemas de categorias. Obteve-se os seguintes resultados: no do grupo 1, a maioria das responsáveis trabalha, é casada, possui o Ensino Médio Completo, tem uma renda familiar entre mais de um a até três salários mínimos e apresenta tipologia de família nuclear. Já no grupo 2, a maior parte das participantes não trabalha, é solteira, apresenta baixa escolaridade (até a 4<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental), tem renda familiar de até um salário-mínimo e apresenta tipologia de família extensa/ampliada. Tais dados sugerem que, apesar de os dois grupos estarem inseridos num mesmo contexto de pobreza, as famílias das crianças com um menor rendimento escolar encontram-se em condições de vida muito mais precárias. As crianças do grupo 1 foram consideradas por suas responsáveis como inteligentes, comportadas, sociáveis e estudiosas; porém, no grupo 2, apesar de serem também comportadas e sociáveis, são identificadas como pouco inteligentes ou estudiosas. A maioria das responsáveis do grupo 1 participa das reuniões escolares, enquanto só a metade do grupo 2 costuma freqüentá-las assiduamente. No grupo 1 as crianças costumam levar as atividades escolares prontas para a escola, o mesmo não ocorre no grupo 2. Os dados sugerem que a escola foi vista pelas responsáveis como um instrumento capaz de possibilitar às crianças das camadas populares uma condição de vida melhor do que elas têm atualmente. Segundo as professoras, a família se constitui no elemento fundamental para o maior ou menor rendimento escolar do aluno, além de ser a base para a formação integral do sujeito. Finalmente, para as responsáveis e as professoras, a boa relação família-escola é condição fundamental para o êxito escolar das crianças. Conclui-se que as famílias, a partir de suas características, podem contribuir efetivamente como inibidoras ou propulsoras no rendimento escolar de suas crianças, mas também a escola e a própria criança são protagonistas neste rendimento.

**Palavras-chave:** Famílias. Rendimento escolar. Relação família-escola.

## ABSTRACT

In contemporaneity, educational paradigms point out the importance of the involvement and the contribution of the family to children's school life. Besides the family, the school and the pupil contribute to a better or worse school performance. It is in this context that the present study is inserted and had as its general objective to investigate how families contribute to school performance of 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades pupils of primary education at an urban municipal school in the interior of Bahia, according to the children's responsible guardians and their teachers. 18 responsible guardians whose children presented higher performance (group 1) and 18 with lower performance (group 2), totalizing 36 responsible guardians in both groups, besides 18 teachers ministering the groups, which the pupils belonged to, and the pedagogical coordinator of the school have participated in the study. Three half-structuralized scripts of interviews have been elaborated (one for guardians, one for teachers, and another for the coordination). The study was approved by the ethics committee. The participants have signed a term of Free and Informed Consent and have been submitted to recorded interviews using the scripts. By using quantitative-interpretative analysis, systems of categories have been constructed. The following results are observed: in group 1, the majority of responsible guardians work, are married, have high school degree, have an income between one and three minimum salaries, and presented a nuclear family type. In group 2, the majority does not work, is single, has low educational level (up to 4<sup>th</sup> grade of primary school), has an income of up to one minimum salary, and extensive/amplified family type. Such data suggest that, although both groups are inserted in a context of poverty, the children with lower school performance are found in much more precarious life conditions. The children from group 1 were considered intelligent, well-behaved, sociable, and studious, but the ones from group two, although also well-behaved and sociable, are identified as little intelligent and studious. The majority of responsible guardians from group 1 attend school meetings, whereas only half of group 2 did it regularly. In group 1, children take their homework done to school, what does not happen in group 2. The data suggest that school was viewed as an instrument capable of making possible for popular social layer children to have a better life condition than the one they currently have. According to the teachers, the family constitutes the fundamental element of children's higher and lower school performance, besides being the base of the individual's integral formation. Finally, to both responsible guardians and teachers, a good family-school relationship is a fundamental condition for the children's school success. It was concluded that the families, with its characteristics, can contribute effectively as inhibiting or propeller of their children's school performance, but also the school and the child are protagonist in this performance.

**Keywords:** Families. School performance. Family-school relationship.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição porcentual das participantes entrevistadas segundo as características: parentesco, idade e estado civil	73
Tabela 2	Distribuição porcentual das participantes entrevistadas segundo as características: escolaridade e estudo atual	74
Tabela 3	Distribuição porcentual das participantes entrevistadas segundo as características: atividade profissional, horário que trabalha fora de casa e renda mensal	75
Tabela 4	Distribuição porcentual das professoras entrevistadas segundo a característica idade	76
Tabela 5	Distribuição porcentual das crianças segundo as médias escolares	80
Tabela 6	Distribuição porcentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina Língua Portuguesa	80
Tabela 7	Distribuição porcentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina Matemática	81
Tabela 8	Distribuição porcentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina Geografia	81
Tabela 9	Distribuição porcentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina História	82
Tabela 10	Distribuição porcentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina Ciências	82
Tabela 11	Distribuição porcentual dos pais das crianças segundo as características: idade e escolaridade	87
Tabela 12	Distribuição porcentual dos pais das crianças segundo as características: atividade profissional, horário de trabalho e renda mensal.	88
Tabela 13	Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de família apresentadas pelos dois grupos	90
Tabela 14	Distribuição porcentual das participantes entrevistadas, segundo as características: quem faz parte da família e quem mora na casa	91
Tabela 15	Distribuição porcentual das participantes entrevistadas, segundo as características: número de filhos e moradia	92
Tabela 16	Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de educação e das opiniões sobre quem tem responsabilidade pela educação das crianças	94
Tabela 17	Porcentagens de concordância das responsáveis quanto a quem tem responsabilidade pela educação das crianças	95
Tabela 18	Distribuição porcentual do que as responsáveis julgam ser o mais importante para a educação de uma criança	95
Tabela 19	Distribuição porcentual das respostas sobre quais pessoas/instituições as responsáveis julgam que ensinam as crianças sobre os itens: noções de higiene; certo e errado; ser corajosa; ser bondosa; respeitar as leis; respeitar as pessoas; ser obediente; e ser responsável	97
Tabela 20	Distribuição porcentual das respostas sobre quais pessoas/instituições as responsáveis julgam que ensinam as crianças sobre os itens: ter iniciativa; ser inteligente; ser boa aluna; ler; escrever; fazer contas; fazer tarefas escolares; estudar para as provas; e trabalhar	99
Tabela 21	Distribuição porcentual das respostas sobre quais pessoas/instituições as responsáveis julgam que ensinam as crianças sobre os itens: noções de higiene; certo e o errado; ser corajosa; ser bondosa; respeitar as leis; respeitar as pessoas; ser obediente; e ser responsável	101
Tabela 22	Distribuição porcentual das respostas sobre pessoas/instituições que as responsáveis julgam ensinar as crianças sobre os itens: ter iniciativa; ser inteligente; ser boa aluna; ler; escrever; fazer contas; fazer tarefas escolares; estudar para as provas; e trabalhar	103
Tabela 23	Distribuição porcentual das respostas das participantes sobre o significado de escola	106
Tabela 24	Distribuição porcentual das respostas das participantes sobre quais são as coisas mais importantes para que uma escola seja boa	107

Tabela 25	Distribuição porcentual das respostas das participantes dos dois grupos sobre as opiniões a respeito da professora atual da criança	109
Tabela 26	Distribuição porcentual das crianças focalizadas no estudo segundo idade, sexo e série	111
Tabela 27	Frequência das crianças com rendimento igual ou acima da média segundo a idade e a série escolar	112
Tabela 28	Frequência das crianças com rendimento abaixo da média segundo a idade e a série escolar	112
Tabela 29	Distribuição porcentual de respostas das entrevistadas dos dois grupos sobre o que a criança faz durante a semana	113
Tabela 30	Distribuição porcentual de respostas das entrevistadas dos dois grupos sobre o que a criança faz nos finais de semana	114
Tabela 31	Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre com quem a criança fica durante a semana	115
Tabela 32	Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre com quem a criança fica durante nos finais de semana	116
Tabela 33	Distribuição porcentual das respostas das participantes sobre como consideram a criança em termos de: inteligência, comportamento, sociabilidade e estudo	117
Tabela 34	Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas segundo as recomendações fornecidas à criança sobre como ela deve ser na escola	119
Tabela 35	Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre as facilidades e dificuldades que a criança apresenta na aprendizagem das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências	121
Tabela 36	Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas dos dois grupos sobre como a criança realiza a tarefa escolar, o local, e horário	125
Tabela 37	Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre a questão “A criança dá conta de fazer a tarefa escolar sozinha ou precisa do auxílio de alguém?” e com que frequência ocorre a ajuda	126
Tabela 38	Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre o que deseja para o futuro da criança	127
Tabela 39	Distribuição porcentual das respostas das participantes sobre os passos dados para atingir o que deseja para o futuro da criança	128
Tabela 40	Distribuição porcentual das participantes sobre o que acham de serem professoras	129
Tabela 41	Distribuição porcentual das professoras sobre os motivos da escolha profissional	129
Tabela 42	Distribuição porcentual das respostas espontâneas das professoras sobre o que é educação	130
Tabela 43	Distribuição porcentual das respostas das professoras sobre o significado de escola	130
Tabela 44	Distribuição porcentual das professoras sobre a definição de rendimento escolar	131
Tabela 45	Distribuição porcentual sobre como identifica uma criança como tendo um bom e como tendo um baixo rendimento escolar	133
Tabela 46	Distribuição porcentual das respostas das professoras sobre os fatores que levam uma criança a ter um melhor e um pior rendimento escolar	133
Tabela 47	Distribuição porcentual das respostas das professoras sobre o que é família	136
Tabela 48	Distribuição porcentual das respostas das professoras sobre como são as famílias de seus alunos	137
Tabela 49	Distribuição porcentual das respostas das professoras sobre como a família acompanha o rendimento escolar da criança	139
Tabela 50	Distribuição porcentual das respostas das professoras que descrevem as crianças pertencentes aos dois grupos, o com rendimento igual ou acima da média, e o com rendimento abaixo da média	141
Tabela 51	Distribuição porcentual das respostas das professoras descrevendo as famílias das crianças pertencentes aos dois grupos, o com rendimento igual ou acima da média e o com rendimento abaixo	142

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>18</b>
2.1 COMPREENDENDO O RENDIMENTO ESCOLAR	19
<b>2.1.1 O fracasso escolar a partir de um enfoque sociológico</b>	<b>23</b>
2.2 A ESCOLA, O ALUNO E A FAMÍLIA	30
<b>2.2.1 A escola</b>	<b>31</b>
<b>2.2.2 O aluno</b>	<b>39</b>
<b>2.2.3 A família</b>	<b>43</b>
2.3 A FAMÍLIA NO CONTEXTO DAS CAMADAS POPULARES	49
2.4 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	53
2.5 A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER	60
2.6 O ESTUDO	67
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>68</b>
3.1 DELINEAMENTO	69
3.2 LOCAL	70
3.3 PARTICIPANTES	72
<b>3.3.1 Responsáveis pelas crianças</b>	<b>72</b>
<b>3.3.2 Professoras das crianças</b>	<b>76</b>
<b>3.3.3 Coordenador pedagógico da escola</b>	<b>77</b>
3.4 INSTRUMENTOS	77
3.5 PROCEDIMENTOS	78
3.6 ANÁLISE DE DADOS	84
<b>4. RESULTADOS</b>	<b>86</b>
4.1 DADOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS	86
<b>4.1.1 Os pais das crianças</b>	<b>86</b>
<b>4.1.2 Família</b>	<b>89</b>
<b>4.1.3 Educação</b>	<b>92</b>
<b>4.1.4 A Escola e a professora</b>	<b>106</b>
<b>4.1.5 A criança e seu rendimento escolar</b>	<b>110</b>
4.2 DADOS DAS PROFESSORAS DAS CRIANÇAS	128

<b>5. DISCUSSÃO</b>	143
5.1 CONDIÇÕES DE VIDA	143
5.2 FAMÍLIA E ESCOLA: PROPULSORAS OU INIBIDORAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO	147
5.3 ALUNOS COM MAIOR E MENOR RENDIMENTO ESCOLAR: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS	153
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	160
<b>REFERÊNCIAS</b>	167
<b>APÊNDICES</b>	175
APÊNDICE – A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO ESCOLAR PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.	176
APÊNDICE – B – SOLICITAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR	177
APÊNDICE – C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS	178
APÊNDICE – D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES	184
APÊNDICE – E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENAÇÃO	185
APÊNDICE – F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	187

## 1 INTRODUÇÃO

No atual contexto da contemporaneidade, novos paradigmas educacionais apontam para a importância do envolvimento e da contribuição das famílias na vida escolar de suas crianças.

A boa relação família-escola visa fomentar as condições adequadas e propícias para o desenvolvimento e integração do indivíduo como sujeito ativo do seu processo de construção histórica e tem sido objeto de vários estudos das mais diversas áreas do conhecimento humano.

Segundo Paro (2000) é de fundamental importância que a escola traga para o seu espaço, para sua convivência, os pais e/ou responsáveis por seus alunos. A contribuição da família no cotidiano da escola, e as interações estabelecidas entre elas, são fundamentais ao desenvolvimento da criança, assim como para o seu desempenho escolar.

Para Dessen e Polônia (2007), os fatos, os acontecimentos e as experiências familiares possibilitam a formação de repertórios comportamentais, de ações, e resoluções de problemas com significados universais e particulares. Tais vivências fazem parte da experiência coletiva e individual da pessoa e assim, organizam, interferem e a tornam uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social.

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou investigar as contribuições de famílias para o rendimento escolar de crianças, visando uma melhor compreensão acerca dos contextos família-escola, de seus componentes constitutivos, de suas dinâmicas internas e de como esses ambientes sociais (família e escola) podem contribuir para o desempenho educacional do aluno.

A autora do presente estudo ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana no segundo semestre de 1995. Além da trajetória acadêmica em educação, realizou um percurso profissional marcado pelo exercício de cargos públicos ocupados na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, como coordenadora Estadual, no período de 1995 a 2000. Também desenvolveu trabalhos de consultoria educacional em municípios baianos e ocupou cargo de secretária de Educação Municipal, no período de 2001 a 2006. Atualmente é Professora Substituta da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA. As experiências profissionais

amadureceram o interesse da pesquisadora pela educação e intensificaram sua preocupação com a relação família-escola.

Também muitas interrogações e inquietações foram produzidas ao longo da elaboração e desenvolvimento do “Projeto Família e Escola: uma parceria que dá certo”<sup>1</sup>. Tal projeto teve como objetivo minimizar as taxas de reprovação e evasão escolares, estimulando a descoberta de habilidades, via novos aprendizados, através do desenvolvimento de ações sócio-educativas que garantissem qualificações profissionais aos alunos e seus respectivos pais. Teve ainda o intuito de gerar uma complementação de renda familiar, assim como buscar um maior estreitamento da relação família-escola que, como instituições sociais, possuem um papel importante na socialização e na formação integral do indivíduo.

Consistiu numa iniciativa das escolas municipais, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e outras instituições sociais, como o Serviço Nacional de Apoio ao Comércio (SENAC). Atualmente, tem como parceiro o Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, através de uma ação conjunta, buscam o fortalecimento das relações entre atores sociais capazes de contribuir para uma melhor qualidade educacional.

A partir da experiência em tal projeto, nasceu, na autora, o interesse de compreender melhor a dinâmica das instituições família e escola, suas contribuições e implicações para o sucesso/insucesso escolar das crianças.

Diante disso, na presente dissertação de Mestrado, a autora investigou como as famílias contribuem para o rendimento escolar de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de uma escola municipal urbana do interior da Bahia, segundo os olhares das responsáveis e das professoras das crianças.

O critério para a escolha da escola encontra-se atrelado à trajetória profissional percorrida pela pesquisadora numa cidade do interior da Bahia, o que propiciou uma maior facilidade no desenvolvimento do presente estudo. Para não expor a escola, assim como o município em que ela está inserida, optou-se pelo anonimato deles.

Como partes da presente dissertação, tem-se a Revisão Bibliográfica que aborda o significado de rendimento escolar, a trilogia escola, aluno e família, contextualiza a família das camadas populares, aprofunda a temática da relação família-escola e a Abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner e, finalmente, apresenta o objetivo geral e

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido pelas escolas públicas municipais, no segundo semestre de 2004, na cidade onde foi realizado o presente estudo.



os específicos da pesquisa. Em seguida está a Metodologia do estudo que teve como participantes 36 responsáveis pelas crianças, 18 professoras regentes das turmas as quais pertenciam os alunos e o coordenador pedagógico da escola. Utilizou-se de entrevistas com roteiros semi-estruturados cujo conteúdo foi analisado de forma quantitativa-interpretativa. A parte seguinte apresenta os Resultados encontrados no estudo; na seqüência discutem-se os resultados encontrados à luz da literatura abordada e, por fim, estão as considerações finais onde são sintetizados os principais achados e levantadas perguntas para pesquisas futuras.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao inserir uma criança no contexto escolar, tanto os pais e alunos, quanto os professores, costumam ter expectativas positivas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, diversos elementos podem contribuir para a aquisição e construção de conhecimentos significativos para a criança.

Para Soares (2007) os pais e/ou responsáveis esperam que as aprendizagens ocorridas através das inter-relações no cotidiano da escola, possam proporcionar aos seus filhos um futuro pelo menos melhor do que aquele que eles tiveram, muitas vezes por não terem tido acesso à educação formal.

Por outro lado, a escola expressa o reconhecimento da importância da família no processo de aprendizagem. Os professores enfatizam que a família é um componente constitutivo para o desenvolvimento da criança/aluno, sendo considerada como uma instituição parceira, cujo envolvimento é relevante no trabalho educacional, podendo contribuir para o sucesso ou o fracasso escolar.

Paro (2000) aponta que o aprender e o estudar dizem respeito a um valor cultural a ser cultivado na infância e que carece de um ambiente favorável que proporcione condições e estímulos necessários ao desenvolvimento da pessoa ao longo de sua vida.

Neste mesmo propósito, atualmente, o aluno constitui-se como aquele que, através do seu interesse e da sua participação ativa na construção e aquisição de conhecimentos mais sistematizados, pode vir a contribuir para o seu sucesso na escola. Portanto, o êxito na aprendizagem do aluno requer que ele apresente o desejo de aprender e a dedicação aos estudos (PERRENOUD, 1999).

Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) as pessoas dialogicamente transformam seus parceiros de interação, de aprendizado e são por eles transformadas, modificando assim, as funções psicológicas que lhes dão suporte, remodelando seus propósitos, como também abrindo novas possibilidades de ação, interação e desenvolvimento.

Nesta perspectiva emerge um conjunto de interações entre vários componentes que, direta ou indiretamente, influenciam no rendimento escolar das crianças durante o seu percurso desenvolvimental e educacional.

Para um maior aprofundamento acerca desses elementos, faz-se necessário explicitar alguns conceitos tais como: rendimento, desempenho, sucesso e insucesso

escolar presentes neste estudo, no intuito de proporcionar uma melhor compreensão sobre o que se discute nesta pesquisa.

## 2.1 COMPREENDENDO O RENDIMENTO ESCOLAR

Para uma melhor compreensão acerca do significado de rendimento escolar torna-se necessário entendê-lo a partir de um processo de ensino e de aprendizado que acontece nos ambientes sociais (família e escola) nos quais a criança encontra-se inserida, em pleno desenvolvimento permeado por relações e interconexões capazes de fomentar aquisições tão importantes para a formação integral do indivíduo, assim como para a construção do conhecimento escolar.

A escola brasileira, na atualidade, encontra-se inserida numa realidade complexa diante de comportamentos e de resultados escolares apresentados pelos alunos em cada unidade de ensino e de aprendizagem.

Para Garcia (2001, p.33) o processo de ensino e aprendizagem se constitui:

numa unidade dialética dialogal, em que dois sujeitos interagem, influenciando e sendo influenciados um pelo outro. E, se vão mais longe, compreendendo que na relação sujeito-objeto no ato de conhecimento, numa leitura freudiana, haveria elementos de transferência e contra-transferência, ou antes, haveria na relação não apenas o observado em presença, mas o produzido em ausência.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que a escola, ao fazer sua escolha pelo modelo epistemológico e pedagógico, determina a sua concepção de mundo, de homem e de conhecimento, definindo, assim, o seu embasamento teórico visando o desempenho de seus alunos dentro de um processo de ensino e de aprendizagem e, posteriormente, estabelecendo os procedimentos e critérios para o rendimento escolar das crianças.

Para Perrenoud (1999) existem duas lógicas principais pelas quais a escola propicia o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos: a escola meritocrática/tradicional e a construtivista.

Segundo o autor, a escola meritocrática/tradicional está fundamentada num modelo empirista e numa pedagogia tradicional, que concebe o aluno apenas como receptor de conhecimentos transmitidos pelo professor, apresentando uma relação dicotômica de ensino e aprendizagem. Neste contexto a avaliação é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência. Desta maneira, os alunos são

comparados uns com os outros e classificados posteriormente pelo professor que concebe o processo avaliativo como aquele a serviço de uma seleção.

A escola meritocrática utiliza-se de técnicas e estratégias para facilitar a memorização dos conteúdos didáticos das disciplinas do currículo. No processo avaliativo há uma super valorização dos testes/provas (avaliação adotada pelo corpo docente da escola) que classifica os alunos com os “maiores” e os “menores” a partir dos seus resultados apresentados em cada unidade, definindo assim, o desempenho escolar de cada um ao final do ano letivo. Ao proceder desta forma, a escola utiliza-se dos resultados escolares para explicar o fracasso (insucesso) ou o sucesso das crianças, atrelando o rendimento à qualidade intrínseca de cada criança como determinante da sua inclusão/exclusão dentro do contexto educacional.

Ainda para Perrenoud (1999), dentro da perspectiva das duas lógicas, a escola pode optar por ser construtivista fundamentando-se num modelo sócio-histórico-interacionista (VYGOTSKY, 1934/1991) e numa pedagogia relacional que concebem as relações entre indivíduo, educação e sociedade como partes integrantes de uma mesma dinâmica para a construção humana.

O processo avaliativo adotado é o formativo que se torna um instrumento privilegiado de regulação contínua das intervenções e das situações didáticas (avaliação a serviço das aprendizagens). A avaliação formativa tem um papel de não criar hierarquias, e sim de delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno, com o intuito de ajudá-lo no seu processo de aprendizagem, provocando assim, uma ruptura, pois privilegia as aprendizagens individualizadas.

No ambiente escolar construtivista a relação pedagógica acontece a partir de uma dinâmica inter-relacional entre professor-aluno, mediada por uma linguagem de significados, através do diálogo, e das trocas das experiências mútuas, capazes de (re)significar os conhecimentos prévios. Nesta dinâmica birrelacional, professor e aluno ensinam e aprendem mutuamente.

A avaliação num contexto construtivista tem uma função diagnóstica, que é a de estar a serviço da melhoria da aprendizagem do aluno. Utiliza-se da construção de instrumentos de coleta de dados pelo professor, tais como: tarefas escolares, observação, entrevistas, mapas conceituais, portfólio e prova, com o objetivo de tomar decisões a respeito dos novos direcionamentos a serem seguidos, cuja intenção é a de fazer o aluno prosseguir e progredir rumo a uma aprendizagem mais significativa.

Ainda neste contexto, o entendimento sobre o fracasso (insucesso) e/ou sucesso escolar não são analisados de forma isolada e fragmentada. Adota-se uma análise conjunta de todos os dados para buscar compreender: Por que efetivamente a proposta de aprendizagem falhou? Por que o aluno não conseguiu avançar na sua aprendizagem? Quais os obstáculos encontrados durante o desenvolvimento deste processo que levaram ao não aprendizado? Como superar tais obstáculos? São perguntas que, depois de refletidas, e posteriormente analisadas, podem garantir a efetividade de novas práticas educativas, capazes de levar às mudanças significativas num processo de ensino e de aprendizagem.

Neste percurso, a definição epistemológica adotada pela instituição escolar, acaba por determinar o seu modelo pedagógico que, conseqüentemente, também estabelece os procedimentos metodológicos e os critérios avaliativos do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se, assim, em resultados apresentados pelos alunos, caracterizados através de um conjunto denominado de desempenho escolar.

Desta maneira, segundo Soares (2007), entende-se por desempenho a atuação do aluno frente a um conjunto de atividades escolares a partir de duas vertentes: o comportamento esperado pela escola (sucesso escolar) denominado de bom desempenho; e o comportamento não esperado (insucesso escolar) denominado de fracasso ou mau desempenho, caracterizado pelo não aprendizado dos alunos das tarefas/atividades apresentadas pela escola durante todo o período letivo.

Para Hadji (2001, p. 35) “o desempenho é, portanto, tanto função das circunstâncias quanto do próprio aluno (de seu valor escolar)”. Assim, a partir do desempenho escolar pode-se compreender o rendimento como o desenvolvimento de uma tarefa ou atividade que requer do aluno o desempenho de habilidades e competências para a sua realização.

Segundo Lopes e Vivaldo (2007) o rendimento leva ao sucesso qualitativo e quantitativo do aluno, pois, sua formação como um sujeito pró-ativo e consciente de seu papel na sociedade, depende de tal comportamento, que vai além do conhecimento intelectual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – LDB 9.394/96, no seu artigo 23, além de dispor sobre a estrutura e o funcionamento da educação básica, determina que ela pode organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternâncias regulares de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, e em outros critérios, como também, por forma diversa de organização,

a depender do interesse do processo de aprendizagem. Ainda, no seu artigo 23, no inciso V, orientado pelo princípio da flexibilidade da organização curricular, dispõe que a verificação do rendimento escolar observará o seguinte critério: a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Neste mesmo sentido, Lopes e Vivaldo (2007) afirmam que o rendimento escolar é muito mais amplo e complexo, pois exige esforços e dedicação de professores, pais, e acima de tudo, do aluno, que é o sujeito ativo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Desta maneira, é possível dizer que o rendimento escolar não se resume apenas a notas (boas/ruins) apresentadas pelos alunos. Ele contempla uma série de ações que, desenvolvidas numa perspectiva quali-quantitativa da aprendizagem, são capazes de torná-las mais significativas para o aprendizado da criança.

Assim, para Assmann (1999) a aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas. Ela é concebida como uma rede ou teia de interações neuronais, extremamente complexas e dinâmicas, que criam estados gerais, qualitativamente novos no cérebro humano. O autor enfatiza, ainda, que a teoria explicativa do sucesso/insucesso da aprendizagem encontra-se embasada no processo pedagógico desenvolvido na escola. Evidencia a importância deste processo, com a intenção de que efetivamente os alunos aprendam a partir da dinâmica cérebro/mente e corpo, perspectiva tão complexa e ao mesmo tempo tão essencial na construção do conhecimento mais elaborado.

Desta forma, a aprendizagem precisa ser carregada de significados para que o aluno possa motivar-se em querer aprender, e, assim, torne-se capaz de assimilar, construir, e reconstruir conhecimentos a partir de outros previamente adquiridos em outros ambientes tais como: a família, a casa e suas inter-relações estabelecidas com outros ambientes sociais, e com outras pessoas.

Ainda para Assmann (1998, p. 44) às teorias pedagógicas cabe a tarefa de pensar conjuntamente o processo de ensino e de aprendizagem visto que:

Não é de se admirar que também as teorias pedagógicas – enquanto não souberem juntar, epistemologicamente, as raízes biológicas e os condicionantes sócio-culturais do conhecimento – continuaram a ter dificuldades em pensar conjuntamente o lado institucional (o ensino) e o lado instituinte e criativo do conhecimento (o aprender).

Diante disso, é possível dizer que o rendimento também é fruto dos resultados desempenhados pelos alunos num conjunto de atividades/tarefas relacionadas com a escolha da teoria pedagógica adotada pela escola, como também, fruto das escolhas de seus critérios e instrumentos avaliativos.

A definição dos conceitos de desempenho e rendimento dentro da perspectiva do processo de ensino e de aprendizagem traz à tona outros conceitos tais como: sucesso, insucesso, fracasso escolar, que serão melhor explicitados a seguir, dentro de uma perspectiva sociológica de alguns estudiosos do assunto.

### **2.1.1 O fracasso escolar a partir de um enfoque sociológico**

De acordo com André (1999), durante muito tempo tentou-se explicar o fracasso escolar como problema do aluno ou da família. A primeira explicação dada a este fenômeno articula diretamente o desempenho escolar às aptidões genéticas, ao seu patrimônio genético. Tal explicação fundamenta-se na ideologia do dom, embasada por pressupostos epistemológicos de uma concepção inatista ou apriorista.

Para os inatistas ou aprioristas, as capacidades do ser humano são inatas, sendo programadas na bagagem hereditária. Esta concepção atribui ao aluno a responsabilidade pela sua aprendizagem. Tal abordagem, até hoje, encontra-se presente, nas práticas metodológicas desenvolvidas nas instituições de ensino, ratificando assim, os resultados escolares dos alunos.

O insucesso escolar do aluno encontra-se relacionado às condições socioeconômicas da família. Tal assertiva embasa uma outra explicação para o fenômeno do fracasso no contexto da escola. A partir desta afirmação, André (1999) aponta a necessidade de se levar em consideração o fato de que cada família possui uma cultura particular, um modo de vida, valores, crenças e opções. Tais características, tão peculiares a cada uma delas, acabam por determinar suas formas de educar, de interpretar realidades, de transmitir normas e condutas sociais aos seus membros; além da percepção de modos peculiares de interagir, de comportar-se e de usar sua língua, constituindo-se, desta forma, num ambiente marcado fortemente por uma cultura familiar específica, capaz de contribuir e/ou influenciar positiva ou negativamente no desempenho escolar das crianças.

Desta maneira, para o autor, ambas as teorias partem do pressuposto de que falta alguma coisa<sup>2</sup> para que o aluno efetivamente aprenda, e conseqüentemente tenha sucesso na escola. É a partir desta visão que surgem, nos anos 60-70, do século XX, os programas de educação compensatória visando suprir as carências culturais do aluno.

Conforme André (1999), no final dos anos 70, aparecem novas explicações para o insucesso escolar. Entre elas as que se embasaram nas desigualdades biológicas, psicológicas, socioeconômicas e culturais. Essas explicações mais tarde foram transformadas pela instituição escolar em argumentações que justificavam as dificuldades de aprendizagem e de desempenho de seus alunos.

Para Rossetti-Ferreira e Amorim (2004) as concepções que embasam as discussões em torno de explicações sobre o desenvolvimento e aprendizado do sujeito só poderão ser validadas a partir da compreensão de uma:

análise conjunta de aspectos biológicos e culturais – um constituindo o outro – já que, em qualquer instância de comportamento, é metodologicamente impossível separar os efeitos dos genes daqueles fatores ambientais. Assim, as relações, as práticas sociais e o desenvolvimento humano só podem ser pensados como sendo constituídos na inter-relação da biologia e da cultura, tanto em termos filogenéticos, como ontogenéticos. Essa perspectiva busca superar a histórica dicotomia entre inato *versus* adquirido, entre biológico *versus* cultural (p.99).

Historicamente o problema do fracasso escolar aparece no cenário brasileiro com a democratização do acesso à escola pública a partir da década de 70 que, ao institucionalizar o ensino obrigatório, traz registros de histórias de sucesso e de insucesso das crianças.

Para Batista, Castanheira e Santiago (2006, p.77) as histórias de alunos que, por diferentes motivos, não obtiveram sucesso nos primeiros anos de sua escolarização ganharam as seguintes expressões:

Débil, deficiente mental educável, antiintelectual, criança com desvio de conduta, criança lenta, criança com repertório comportamental limitado, criança com distúrbio de desenvolvimento, criança com distúrbio de aprendizagem, carente lingüístico, carente cultural, criança com pobreza vocabular, com atraso de maturação, com distúrbio psicomotor, com problema de socialização, hiperativa, disléxica, portadora de necessidades especiais.

---

<sup>2</sup> QI baixo, meio cultural muito pobre, linguagem pobre, desenvolvimento lento, falta de ajuda da família, baixa motivação, entre outros.



É importante evidenciar que essas expressões foram-se constituindo historicamente em estereótipos, marcados a partir das relações estabelecidas com a criança em desenvolvimento em contextos de microsistemas tais como: a família e a escola. Atualmente, tais características ainda são percebidas, particularmente, em contextos escolares que adotam o modelo pedagógico embasado em pressupostos de uma concepção tradicionalista.

Nesta perspectiva, o fracasso/insucesso do aluno passa a ser visto como gerado na escola, a partir de seu modo de organizar o trabalho pedagógico e de estruturar as relações e práticas pedagógicas. Para Charlot (2000) o fracasso escolar diz respeito ao aluno que não consegue adquirir as competências e habilidades exigidas por uma determinada série. Portanto, o aluno que ainda não possui os conhecimentos necessários para cursar a série posterior, a qual se encontra inserido, significa para a escola, estar numa condição de fracasso em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Para Bourdieu (1998, p. 53) a escola passa a ser vista como reprodutora das desigualdades sociais, como se pode ver a partir da seguinte afirmação:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de julgamentos, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais: dito de outra forma, tratando os alunos tão desiguais como são de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar de fato sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Comentando a afirmação anterior, Perrenoud (1999) argumenta que é preciso primeiro definir o contexto de onde se parte. Não é possível falar de indiferença absoluta às diferenças, pois elas existem nas práticas pedagógicas e educativas. Dependendo da situação, mesmo contra a sua vontade e seus valores, o professor pode estar reforçando ou aumentando as desigualdades na escola, o que acaba refletindo na qualidade e no desempenho dos alunos e, assim, favorecendo os favorecidos (que já trazem um capital cultural melhor) e desfavorecendo os desfavorecidos.

Segundo Charlot (2000), o fracasso escolar pode ser estudado em termos de diferenças na relação com o saber sistematizado e a escola. No entanto, o autor afirma que, embora o insucesso do aluno tenha algo a ver com as desigualdades sociais, não é possível aceitá-las como única explicação para o fracasso escolar.

A partir da assertiva anterior, podem ser feitos alguns questionamentos sobre o fracasso escolar: Por que até hoje, com tantas pesquisas e estudos desenvolvidos sobre a temática do insucesso (fracasso) ainda persistem as interrogações acerca de suas causas? Por que será que suas explicações causais ainda continuam com os mesmos argumentos de ora disfunção neurológica ou cognitiva, ora transtorno afetivo, ora problemas lingüísticos? Será que o mito do insucesso escolar ainda irá continuar permeando particularmente as crianças das camadas mais pobres da população, mesmo com tantos estudos realizados refutando essa idéia? Por que a escola ainda persiste no discurso de atrelar as crianças que apresentam os piores desempenhos escolares (déficit familiar e da criança) ao contexto familiar de muita pobreza (cultural, socioeconômica)?

Perguntas como essas surgiram em vários estudos e pesquisas sobre a temática do sucesso e insucesso de alunos das escolas públicas tanto no contexto brasileiro como internacional. Internacionalmente é importante citar o estudo realizado numa escola pública de Braga, em Portugal, desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Minho, sobre o sucesso e insucesso no ensino básico, com o objetivo de conhecer a realidade familiar e social da globalidade dos alunos e perceber como essa realidade se cruzava com as suas experiências escolares, e saber também se tudo isso estaria relacionado com aprendizagem, rendimento escolar e as perspectivas futuras desses alunos. Foram participantes 221 alunos, na faixa etária de nove a 14 anos, utilizaram a entrevista estruturada e o estudo se desenvolveu em dois locais distintos: a escola dos alunos e a Universidade de Minho (ALMEIDA *et al*, 2005).

Embora o estudo português possua suas especificidades e peculiaridades referentes ao seu contexto sócio-cultural, é possível perceber, de algum modo, aspectos semelhantes com a presente pesquisa. Os dois estudos buscam conhecer a dinâmica familiar, com o objetivo de investigar como essa pode contribuir para o rendimento escolar de alunos de escola pública, identificando, desta forma, os possíveis elementos constitutivos do sucesso e/ou insucesso de crianças no ensino fundamental.

Almeida *et al* (2005), ao analisarem os dados encontrados, chegaram à conclusão de que: a) os resultados não contrastaram claramente os alunos nas variáveis familiares e escolares consideradas segundo o seu rendimento escolar; b) o fato de serem todos provenientes de uma mesma cidade e de zonas próximas, além de freqüentarem a mesma escola, pode atenuar as probabilidades daquela diferenciação esperada; c) nenhum aluno de rendimento mais baixo refere acompanhar os pais na leitura de livros (contra 18% dos bons alunos); d) os alunos de melhor rendimento,

recebem maior apoio dos pais, mesmo que isso não se estenda às atividades escolares, podendo não sentirem essa necessidade em virtude da ausência de dificuldades na aprendizagem ou em virtude de contarem com apoios específicos fora da família (frequência de explicações); e) os alunos com menor rendimento apreciam de forma positiva a “sala de aula”, assim como os espaços “exterior/recreios” da sua escola, apresentam boa relação com seus professores, sendo, mais positiva com os funcionários; consideram que os professores os ajudam nas suas dificuldades escolares se precisarem; e consideram a escola como um local para aprenderem coisas novas e para se prepararem para uma profissão.

Outro estudo a ser citado é uma pesquisa de Chechia e Andrade (2005) desenvolvida em um bairro de periferia de um município do interior do Estado de São Paulo, com pais de alunos de classe média baixa e classes populares de uma escola pública estadual, no ano letivo do ano 2000. Tal estudo teve como objetivo investigar as percepções de pais sobre o desempenho escolar dos seus filhos, analisando o conteúdo de entrevistas semi-estruturadas com 32 pais, sendo dezesseis pais de alunos com desempenho classificado como de sucesso escolar e dezesseis como os de insucesso. Para a realização dessa pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios: análise do histórico escolar do ano anterior dos alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental; análise do histórico escolar desses alunos do primeiro bimestre do ano em curso e classificação dos alunos pelo professor de cada série correspondente. Foram considerados com sucesso os alunos que apresentaram nota sete e acima de sete no histórico escolar do ano anterior e nas avaliações de classe do ano atual e classificado pelo professor como aluno de bom rendimento perante o desenvolvimento das tarefas, e com insucesso os alunos que apresentaram nota abaixo de sete no histórico escolar do ano anterior e no primeiro bimestre do ano atual e classificado pelo professor como de baixo rendimento ou nenhum rendimento perante o desenvolvimento das tarefas.

O estudo sobre o desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar apresentou como resultados: a) o estabelecimento de uma relação de comunicação entre os papéis dos pais, do professor e do aluno dentro de uma relação família-escola; b) que é possível pensar que essas relações podem ser uma pista para a compreensão das condições que podem determinar as representações e crenças sobre o sucesso escolar; c) os dados revelaram que tanto as famílias de alunos com sucesso como as com insucesso dedicam uma grande atenção à vida escolar dos filhos; d) os pais de alunos com sucesso atribuem, na história de seus filhos, um

significado muito positivo para a escola e o aprender; e) os pais de alunos com insucesso revelaram uma história permeada de dificuldades, embora se interessem pela vida escolar dos filhos, conhecem suas histórias de insucesso, mas apresentam muitas dúvidas em relação à compreensão do significado do desempenho malsucedido; f) os relatos dos pais mostraram que o sucesso escolar deriva de situações como responsabilidades para com as tarefas, cuidado com o material escolar, disciplina em sala de aula, entre outros; g) os pais de alunos com insucesso têm plena consciência das dificuldades deles, mas, não conseguem compreender por que possuem filhos que apresentam insucesso e filhos que apresentam sucesso; h) tanto os pais de alunos com sucesso e os com insucesso acreditam que as ações da professora influenciam no rendimento escolar; i) os dados também mostraram que as famílias (particularmente as mães) de alunos com insucesso fazem-se presentes, assessorando os filhos nas tarefas, na organização de material entre outros, porém precisam ser mais bem orientadas; j) mesmo as mães que trabalham fora ou possuem baixa ou nenhuma escolaridade revelaram conhecimento e apoio aos filhos, mesmo que a seu modo; l) e por fim, os pais dos alunos com sucesso atribuem o êxito ou bom desempenho à responsabilidade da criança, da família e do professor, enquanto que os com insucesso culpabilizam a escola e os professores, poucas vezes foi revelada a responsabilidade da criança (CHECHIA E ANDRADE, 2005).

Uma outra pesquisa a ser apresentada aqui é a de Santos e Graminha (2005), que realizaram um estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico que foi desenvolvido numa escola da rede pública de Ensino Fundamental, na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo. O estudo teve como objetivo identificar diferentes aspectos do contexto familiar que podem influenciar no rendimento acadêmico desses alunos. Foram selecionadas aleatoriamente para este estudo, uma amostra de 20 crianças de um total de 329 alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. A partir de avaliações do professor sobre o rendimento acadêmico, constitui-se um grupo de alunos com alto rendimento (ARA) e outro com baixo (BRA), cada um com 10 crianças. Os dados foram coletados junto às mães através de dois instrumentos: um formulário informativo sobre as condições socioeconômicas-educacionais e estrutura familiar e um roteiro de entrevista sobre condições de desenvolvimento da criança, ambos elaborados para um estudo mais amplo sobre condições de risco e recursos associados ao baixo e alto rendimento acadêmico.

Este estudo comparativo revelou os seguintes resultados: a) o ambiente familiar das crianças do grupo BRA tende a apresentar um número maior de adversidades desde a concepção dessas crianças. Essas famílias apresentam ainda um nível socioeconômico e escolaridade mais baixos; b) as famílias do grupo ARA oferecem mais materiais e estímulos para o desenvolvimento das crianças e as mães participam mais das reuniões escolares; c) quanto às expectativas das mães frente ao futuro dos filhos, é interessante o fato de que parte das do grupo BRA se preocupam em afastar ou evitar que as crianças se envolvam com violência, drogas, com o universo da rua, refletindo assim o retrato da vizinhança onde moram; d) quanto às esperanças de futuro para o grupo ARA, as mães esperam que as crianças realizem um curso superior, traduzindo, assim, o valor e a importância do estudo para seus filhos, desenvolvendo atitudes que os levam em direção ao sucesso escolar; e) os resultados também mostram que, de um modo geral, foram poucas as diferenças entre os dois grupos de famílias, desmistificando um pouco a noção de que as famílias cujas crianças apresentam baixo rendimento são sempre pouco estruturadas, menos organizadas e orientam menos seus filhos; f) as práticas educativas são muito semelhantes, o que muda são as condições de vida, mais precárias ou menos confortáveis para as crianças com baixo rendimento, e a educação e conhecimento dos pais que favoreçam o envolvimento deles nas atividades escolares dos filhos (SANTOS E GRAMINHA, 2005).

Para Perrenoud (1999), há mais de vinte anos, todos aqueles que lutam contra o fracasso escolar preocupam-se com a *diferenciação da ação pedagógica*. Nesta perspectiva, não se pode ignorar a diversidade dos alunos em termos de sua herança cultural, de seu nível de partida, sua relação com o saber, sua maneira de aprender e suas atitudes.

Desta forma, o fracasso escolar não deve ser pensado como um problema resultante de um único elemento, mas sim, de uma análise mais aprofundada a partir de um conjunto deles, como constitutivos do insucesso de crianças no contexto da escola. Nesta perspectiva, é possível perceber que a problemática em torno do fracasso escolar ainda necessita de estudos capazes de buscarem o desvelamento de questões tais como: Na atualidade, como a escola (professores) lida com a questão do fracasso de seus alunos? A escola pública atual está preparada para lidar com a diversidade cultural que se faz presente no seu espaço, principalmente na sala de aula? E o professor encontra-se preparado para trabalhar, não só com a diversidade da sua sala de aula, como também com a diversidade familiar de seus alunos?

Bachiega (2004) atribui a múltiplos fatores o problema do fracasso escolar: deficiência nos projetos político-educacionais públicos; deficiência na formação de educadores quanto às metodologias e técnicas de avaliação que favorecem os estigmas e rótulos em alunos que não tiveram sucesso em algumas atividades; deficiência de avaliação e redirecionamento de projetos pedagógicos nas instituições escolares com formação de classes com alunos “fracos”; problemas de ordem afetiva e emocional; de ordem familiar; preconceitos quanto a questões socioculturais do aluno; e o não-conhecimento da escola sobre o processo de ensino e de aprendizagem que, muitas vezes, desconsidera os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno.

Diante de tantas explicações para compreender as causas do sucesso e insucesso de alunos nas escolas, particularmente nas públicas, o autor recomenda que estudiosos e pesquisadores sobre o assunto, principalmente aqueles que lidam direta ou indiretamente com crianças durante a sua fase de escolarização, sejam prudentes e cautelosos ao proceder um “diagnóstico” sobre os problemas e as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos.

Para Almeida *et al* (2005) existe um conjunto de variáveis e de circunstâncias que, de forma direta e inter-relacionada, acaba por influenciar a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos.

Desta forma, ainda vale a pena ressaltar, coadunando com a idéia dos autores, a importância de se analisar os elementos constituintes do sucesso e/ou insucesso escolar, a partir de um conjunto de variáveis socioeconômicas e culturais, inter-relacionadas e imbricadas entre si, presentes durante todo o desenvolvimento do indivíduo, e de relações estabelecidas entre seus pares e demais pessoas, nos mais variados contextos sociais. Os motivos que levam uma criança ao sucesso e/ou insucesso na escola, fazem parte de uma miríade de fatores que permeiam a problemática do fracasso escolar. No entanto, neste estudo procura-se investigar os elementos constituintes de uma trilogia (escola, família, criança) e as variáveis que direta ou indiretamente contribuem para o rendimento de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

## 2.2 A ESCOLA, O ALUNO E A FAMÍLIA

No intuito de compreender como as famílias contribuem para o rendimento escolar das crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, torna-se imprescindível discorrer acerca dos componentes constitutivos da trilogia escola, aluno e família,

buscando, assim, conhecer as variáveis emanadas de cada um, entendendo-as como prováveis influenciadoras do rendimento de crianças no contexto escolar.

### 2.2.1 A escola

Antes de detalhar acerca dos elementos que compõem a trilogia do rendimento escolar de alunos, no caso a escola como um dos primeiros, torna-se pertinente mencionar o fato de que todos os participantes deste estudo (responsáveis e professores das crianças) foram do sexo feminino.

A assertiva de que 100% das participantes foram mulheres, traz à luz da reflexão alguns questionamentos como: será certo afirmar que a presença feminina na função educacional e o seu envolvimento no acompanhamento da educação escolar são aspectos exclusivamente inerentes à sua obrigação materna? É possível também pensar por que a educação dada na família e na escola, geralmente tem à frente a figura mãe/professora? E quais são as implicações desse fato para a construção histórica e social do indivíduo, enquanto pessoa humana nos mais variados contextos sociais?

Ao refletir acerca desses questionamentos busca-se também compreender sobre como a presença feminina foi, aos poucos, assumindo uma posição central no processo educacional de ambientes como a família e a escola; ao mesmo tempo em que é possível verificar também como ocorre a transferência de suas funções inerentes à condição de ser mulher e mãe, para os mais variados contextos, onde acontece a educação das crianças, dos indivíduos.

Segundo Amorim e Rossetti-Ferreira (2004, p.99):

historicamente, essa noção de maternidade, como a conhecemos de forma dominante hoje, teria emergido gradativamente a partir dos séculos XVII e XVIII, quando a imagem de mãe, seu papel e seu comportamento começaram a mudar radicalmente. Essa mudança teria sido o resultado da ‘descoberta da infância’ na sociedade ocidental, a qual se exprimiu por meio da importância que se passou a atribuir à criança, fazendo surgir novos sentimentos e ações com relação à prole, com um imenso investimento afetivo, econômico e educacional.

Nesse sentido, Carvalho (2004) afirma que antes do surgimento da escola, como lugar separado e especializado de educação formal, as crianças e jovens educavam-se na

família e na comunidade, como também nas relações estabelecidas pelas práticas produtivas e rituais coletivos.

Particularmente, no Brasil, a autora afirma que os primeiros indícios de uma educação, embora ainda não sistematizada nos moldes de uma prática formal, surgiram com as escolas jesuítas que tinham como objetivo catequizar os índios e os colonos, nos preceitos de uma doutrina cristã, carregada de princípios e dogmas religiosos. Mais tarde, a partir da expulsão dos jesuítas no século XVIII, ocorreram as reformas educacionais denominadas de pombalinas, iniciativas consideradas na época como desastrosas, que emergiram da condição de descaso e de abandono, na qual estava a educação naquele período da história (VIDAL E FILHO, 2003).

Após a independência política do Brasil, as poucas alterações ocorridas na educação foram contempladas de forma sucinta na Constituição de 1824. Por um lado, permanecia a mesma estrutura de produção escravista que, por sua vez, excluía a possibilidade da implantação de uma educação popular que contemplasse a todos indistintamente.

A Constituição do Império, apesar de revelar no seu texto oficial que a educação gratuita é para todos os cidadãos, trazia implicitamente o caráter autoritário, discriminador e elitista que dava continuidade ao processo de exclusão de grande parte das mulheres, índios e negros da escola.

Ainda para Vidal e Filho (2003), em 1878, com a Lei Leôncio de Carvalho foram criados os cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária do sexo masculino, assim como ensino-técnico (agrícola, industrial e comercial) destinado a uma população de abandonados e desvalidos. Esta lei também criou o ensino secundário para os bem-dotados (classes abastadas). E, especificamente no ano de 1870, os cursos normais destinados às moças, futuras esposas que educariam em casa seus filhos e na escola seus alunos.

As mudanças ocorridas no final do século XIX trouxeram como resultado a alteração no modo de produção econômico escravista para capitalista. Tais acontecimentos repercutiram diretamente na instituição familiar, que passa a se constituir em torno de uma perspectiva de agência privada, com novas funções e papéis a desempenhar, destacando a criação e a educação dos filhos.

A partir deste novo cenário, segundo Amorim e Rossetti-Ferreira (2004) a mulher passa a ser consagrada como aquela que nascera para a família e para ser mãe. Desta forma, a mulher/mãe passou a ser responsável pela nutrição e educação do filho,



ao longo dos seus primeiros anos de vida. Tal papel/função inerente à mulher torna-se essencial para o desenvolvimento da criança.

Por outro lado, infelizmente, tais transformações não foram suficientes para uma maior contemplação dos indivíduos no processo educacional, registrando ainda o fenômeno da exclusão escolar para os negros, os índios e grande parte das mulheres.

Carvalho (2004) afirma que, na modernidade, nas sociedades urbano-industriais, a educação e a família se diferenciaram e especializaram. As transformações ocorridas no modo de produção econômica provocaram drásticas mudanças na vida familiar e no modo de educação, havendo a transferência da produção e controle econômico do domicílio para as fábricas e os mercados.

As crises geradas pelo setor econômico, por sua vez, acabam por provocar o aumento da escolaridade e, conseqüentemente, as modificações no padrão de organização familiar.

Neste sentido, Coelho (2002, p. 70) afirma que:

Há ainda uma tendência feminina em escolher áreas de trabalho nas quais possam conciliar as atividades domésticas e a escolha de profissão considerada 'apropriada à mulher', e esta percepção parece estar relacionada à socialização feminina, realizada por meio de diversos agentes como a família e a escola.

Deste modo, é possível dizer que a escola se constitui como um dos espaços privilegiados de possíveis interações sociais. Ela acaba também por contribuir, em parte, para uma socialização no molde tradicional de homens e mulheres, processo semelhante ao que acontece na família, na igreja e no mercado de trabalho.

Paro (1997) complementa dizendo ser a escola participante da divisão social do trabalho. A escola é responsável pela produção de um bem ou serviço que se supõe necessário, desejável e útil à sociedade. Assim, é possível dizer que, tanto no contexto da família quanto da escola, ocorre uma divisão sexual do trabalho, e essa é tomada como natural, por esses espaços, através de uma construção social e culturalmente estabelecidas pelas relações humanas.

A seguir serão aprofundadas as reflexões sobre as contribuições da escola, do próprio aluno e da família para o rendimento escolar da criança.

Neste sentido, é interessante começar analisando a escola a partir da visão de alguns estudiosos e pesquisadores do tema, refletindo acerca das seguintes perguntas:

qual é a função social da escola? Como a escola contribui para o rendimento escolar dos seus alunos? Por que o discurso da escola gira sempre em torno de buscar a família para compartilhar desse espaço? Por que a escola acha que a aprendizagem/desempenho está sempre atrelado ao interesse da família e da criança pela sua vida escolar, condição que leva o aluno ao sucesso ou ao insucesso? E por que a escola não admite que a escolha de um determinado modelo epistemológico contribui diretamente para o sucesso ou fracasso (insucesso) da criança nesta instituição?

Esses questionamentos coadunam com um estudo realizado pela pesquisadora Biasoli-Alves (1994, p. 85) com professores do Primeiro Grau (atualmente Ensino Fundamental) de escolas públicas que colocaram a família (37%) e o aluno (46%) como a causa principal pelas dificuldades que o aluno apresenta na aprendizagem, ou seja, pelo seu insucesso, sobrando muito pouco – proporcionalmente – como decorrente da escola (17%).

Desta forma, a escola como uma instituição social responsável pela transmissão de conhecimentos e conteúdos culturais que historicamente foram sendo construídos tem, na atualidade, o propósito de possibilitar a construção de saberes sistematizados e acessíveis a todos indistintamente. A partir disso, o presente estudo pretende analisar a escola como o primeiro componente constitutivo de um conjunto de elementos influenciadores do rendimento escolar. Na perspectiva do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, a escola, como contexto social, é um espaço onde acontecem as diversas inter-relações que são estabelecidas a partir de um intercâmbio entre o meio (família-escola) e pessoa (criança-aluno) em estágio de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2004).

Para Rosetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) o contexto desempenha um papel fundamental na vida do ser humano, pois as pessoas, quando fazem parte dele, passam a ocupar certos lugares e posições que são capazes de contribuir no desenvolvimento de aspectos pessoais, nutrindo e estabelecendo novas maneiras para interagir com o ambiente. Segundo as autoras, as relações estabelecidas entre pessoa-meio (criança-família-escola) são constitutivas, pois a pessoa é parte integrante daquele contexto.

Ainda neste sentido, as autoras apontam que “pessoa-meio se constroem e se transformam dialeticamente” (ROSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2004, p. 26). Desta maneira, é possível compreender a importância dos aspectos inerentes ao meio para que uma criança/pessoa possa construir certas habilidades, como também

entender como esses aspectos vão sendo modificados pelo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento.

De acordo com Perolin (2003), a escola é uma instituição socializadora e, como tal, precisa abrir um espaço para que o aluno possa construir novos conhecimentos, aprenda a dividir seu universo pessoal, amplie sua visão de mundo, de sociedade e, principalmente, aprenda a respeitar outras opiniões e culturas.

Neste contexto, a escola como acolhedora das diversidades culturais, presentes no seu espaço social, passa a assumir o papel de transformadora das desigualdades sociais, na medida em que proporciona um aprendizado significativo através dos conteúdos curriculares e da garantia de que todos aprendam.

Na visão de Penin e Vieira (2002) o debate contemporâneo sobre a função social da escola tem-se tornado freqüente no mundo acadêmico diante das rápidas transformações da sociedade da informação e do conhecimento. Nessa sociedade, surgem desafios a serem enfrentados pela escola do século XXI. Um deles se refere às múltiplas aprendizagens necessárias ao aluno a partir dos novos pilares instituídos pela Comissão Internacional sobre a Educação que são: 1) aprender a aprender; 2) aprender a ser; 3) aprender a fazer; e 4) aprender a conviver num espaço em constante mudança (DELLORS *et al*, 1996).

Esses novos pilares instituídos para a educação deste século têm seu embasamento teórico numa perspectiva de acontecer ao longo da vida do indivíduo em desenvolvimento. Segundo Dellors (2003, p. 89-90):

Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Dentro deste debate tão contemporâneo, Souza (2004, p.279) complementa:

Na atual conjuntura social, a escola deve fornecer conhecimentos que possibilitem às pessoas situar-se no mundo de hoje, ler e interpretar a grande quantidade de informações existentes, conhecer e compreender tecnologias disponíveis, bem como continuar seu processo de aprendizagem de forma autônoma. Essa instituição é co-

responsável pelo desenvolvimento social, intelectual, emocional, político e científico de seus membros e tem como objetivo proporcionar a inserção de seus alunos como cidadãos independentes e conscientes em uma sociedade plural/democrática.

Neste sentido, a instituição social escola, inserida num contexto plural, carrega uma responsabilidade de lidar não só com o seu espaço interno, permeado pelas diferentes culturas das pessoas que fazem parte deste contexto, como também, pela necessidade de relacionar-se com o seu entorno social de forma democrática, acolhendo a todos.

Conforme Alarcão (2001), a escola pública, como uma instituição da sociedade, tem um papel principal a desenvolver em direção à lógica da inclusão, que é o de permitir e garantir a todos o acesso aos saberes escolares, atentando para o respeito às diferenças. A escola inclusiva da autora é aquela que leva o aluno a “querer aprender” através de trocas, de ensinamentos, e aprendizados compartilhados entre os sujeitos envolvidos nesta interação. No entanto, percebe-se que essa instituição tem falhado no cumprimento desse papel, pois, segundo Paro (2000), não tem dado importância ao que acontece com os seus alunos fora e antes dela.

Concordando com o pensamento da autora, a escola pública é um direito garantido a todos (o ingresso e permanência), pois é dever do Estado assim fazê-lo, entretanto, faz-se necessário (re)pensá-la como um lugar de “ensinar ” e de “aprender” para a vida toda do aluno. Tornar a aprendizagem significativa e prazerosa ao seu alunado é dever da escola enquanto instituição pública socializadora das crianças em desenvolvimento.

A aquisição de conhecimentos constitui a condição mais importante para o processo de humanização, na medida em que permite o exercício mais consciente das decisões e ações dos indivíduos (SOUZA E LUZ, 2006). O papel da instituição escolar perpassa, necessariamente, pela possibilidade de proporcionar aos seus alunos a aquisição de novos conhecimentos a partir de conhecimentos prévios, fomentando-os a adquirir habilidades básicas e instrumentais (ler, escrever, contar, interpretar, analisar e sintetizar) tão importantes para uma construção científica mais reflexiva e mais elaborada. O papel da escola contemporânea não é o de fomentar a igualdade de oportunidades a todos, a começar pelo seu espaço interno?

Para Bourdieu (1998) a escola não é uma instituição neutra que transmite uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e alia os alunos por critérios universalistas; na verdade, a escola é uma instituição a serviço da reprodução e da

legitimação do poder das classes dominantes. Embora a escola trate formalmente a todos de maneira igual, utilizando-se das mesmas técnicas, metodologias e formas de avaliação, as chances não são iguais para todos, porque, na maioria das vezes, uns se encontram em condições mais favoráveis do que outros no atendimento às exigências implícitas na escola.

Nesta perspectiva, Assis (2006, p. 53) argumenta:

A escola é um local em que as desigualdades sociais estão cristalizadas na vida dos alunos. Suas condições físicas e materiais e a qualidade do ensino já sinalizam para o jovem seu lugar no mundo e os limites dos 'possíveis sociais' que podem almejar. Configura-se também como um local com freqüentes conflitos que podem prejudicar seu desenvolvimento. Por ser um local saturado de sentido social, onde os jovens passam longas horas do dia e onde está oficialmente inscrito ser o lugar para 'aprender', a escola ajuda, promove ou prejudica o aprendizado imediato e a capacidade futura de inserção no mundo. No caso negativo, a escola transforma-se em um local desagradável, injusto e inseguro.

Percebe-se que, mesmo que a escola seja um local onde as desigualdades são tão bem reforçadas, ora pelo currículo e seus conteúdos, ora pelo discurso dos professores e outros funcionários, ora pela gestão da escola (direção e coordenação), ora pelo modelo pedagógico adotado que determina a metodologia, a práxis docente, e os instrumentos avaliativos. Segundo Souza (2004) a escola ainda é considerada o local de ensino e de aprendizado, de integração com seus pares (professores, alunos, funcionários, pais e comunidade). Particularmente, para as famílias, a escola é vista como via de acesso a uma profissão; como condição primordial para conseguir um emprego; como o local em que o seu filho necessita para se desenvolver, para ser um bom cidadão; a escola é um fator decisivo de acesso aos bens da cidadania, principalmente para as camadas mais desprovidas da população.

Neste sentido, é possível questionar: diante do enfrentamento de tantas dificuldades e percalços pela escola pública, por que ainda há uma super valorização da escola pelas famílias? Como compreender essa supervalorização atribuída à escola se a mesma reclama tanto da ausência dos pais/mães ou responsáveis no acompanhamento da vida escolar das crianças, fator essencial para rendimento do aluno?

Refletindo sobre os questionamentos anteriores, é pertinente evidenciar algumas pesquisas brasileiras e latino-americanas realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que confirmam a existência

de escolas trabalhando coletivamente em busca de elevar o desempenho acadêmico dos seus alunos, apesar do reduzido nível educacional e socioeconômico dos países.

Segundo Abramovay (2004), no cenário brasileiro, é possível identificar algumas experiências realizadas por instituições públicas escolares, as quais a Unesco chama de escolas “inovadoras”. Estas escolas apresentam um trabalho diferente do convencionalmente desenvolvido em outras instituições públicas, pois adotam, a princípio, uma forma de gestão participativa permeada por um clima dialógico nas inter-relações estabelecidas dentro da comunidade escolar. Permitem que os alunos se sintam como protagonistas da sua história e proporciona a construção de um sentimento de pertencimento deste espaço de construção e reconstrução de conhecimentos; admite um trabalho coletivo, já que a gestão escolar é compartilhada, planejada com a participação de todos da escola; fomentam uma relação de afeto, respeito, e confiança entre alunos, professores e gestores; possibilitam, via os mecanismos de participação, o compartilhamento entre a família e a comunidade nas atividades educacionais; estão sempre (re)significando o seu espaço para inovar na gestão, tornando-o aberto e flexível às mudanças; têm sempre uma administração eficiente e estabilidade de recursos financeiros e materiais necessários às atividades (recursos colaborativos dos pais e da comunidade)<sup>3</sup>.

Essas experiências bem sucedidas no contexto escolar brasileiro confirmam o mote pelo qual a escola pode promover a sua reinvenção em todos os seus aspectos, com o objetivo maior de proporcionar um aprendizado significativo e de qualidade em defesa de compromisso social assumido, que é o de promover a formação integral do indivíduo para a sua vida.

Certamente essa escola é aquela em que, segundo Jabif (2004, p. 310), enfatiza a aprendizagem como prioridade e afirma que uma boa escola é aquela que apresenta “*la búsqueda de formas innovadoras de enseñanza y la necesidad de hallar la manera de transformar los problemas em oportunidades de aprendizaje*”.

Partindo do pressuposto de que a escola necessita, urgentemente, buscar formas de inovar o ensino para propiciar as condições básicas de igualdade de oportunidades a todos os alunos durante o seu percurso em desenvolvimento como um ser construtor da sua própria história, é possível refletir sobre a seguinte afirmação: a escola no momento

---

<sup>3</sup> São as colaborações que os pais dão em dinheiro às escolas, no intuito de contribuir com eventos festivos previstos no calendário letivo, assim como, para pequenos consertos e reparos na estrutura física das instituições escolares, com o objetivo de proporcionar melhores condições para a garantia do processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos.

em que escolhe os pressupostos epistemológicos que embasaram o desenvolvimento do seu modelo pedagógico contribui diretamente para o sucesso e/ou fracasso (insucesso) do seu alunado?

Com a intenção de compreender as contribuições dos elementos que constituem a tríade para o rendimento escolar será analisado, no tópico seguinte, o segundo segmento a influenciar nesse processo, o aluno.

### **2.2.2 O aluno**

O aluno constitui-se num sujeito que também influencia o desempenho escolar aqui analisado. Buscando entender como a própria criança pode influenciar o desempenho das atividades propostas pela escola, é interessante primeiro discorrer um pouco sobre como se dá a interação entre o aprendizado e o desenvolvimento na concepção vygotskyana.

Vygotsky (1934/1991) aponta que todas as correntes epistemológicas da relação desenvolvimento e aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas, a saber: a primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado, ou seja, a aprendizagem é externa ao aluno (sujeito considerado uma tábula rasa – modelo empirista). A segunda grande posição teórica é o apriorismo que postula que aprendizado é desenvolvimento, a criança nasce com o conhecimento programado na sua herança genética. Já a terceira posição teórica tenta combinar os extremos das outras duas sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento.

No entanto, embora Vygotsky (1934/1991) tenha rejeitado as três posições teóricas, as análises das mesmas levaram-no a uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Para ele, o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Portanto, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky (1934/1991) descreveu um novo conceito de excepcional importância que é: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual explicita que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. O primeiro nível, ele denominou de Nível de Desenvolvimento Real ou Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) que corresponde ao nível de desenvolvimento das funções mentais da

criança, que é determinado através da solução independente de problemas postos a ela; e o Nível de Desenvolvimento Potencial que corresponde à solução de problemas sob a orientação de um adulto (professor, pai/mãe) ou em colaboração com companheiros (colegas, irmãos mais velhos) mais capazes; e por fim, ele explica que a ZDP corresponde à distância entre o nível real e o potencial.

Mais especificamente, Vygotsky (1934/1991, p.97) define a ZDP como:

Aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estágio embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente.

Para Vygotsky (1934/1991), o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam; portanto, elas são diferentes de outros animais que são incapazes de aprender no sentido humano do termo.

Outro aspecto evidenciado por ele é a questão da aquisição da linguagem que surge como meio de comunicação ente a criança e as pessoas que convivem com ela em seu ambiente, e que serve de paradigma para a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Vygotsky (1934/1991) afirma que, embora o aprendizado não esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo.

Compreendendo essa relação dinâmica e complexa entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, o autor afirma que cada assunto tratado na escola deveria ter uma relação específica com o curso do desenvolvimento desta, pois, à medida que o aluno passa de um estágio para o outro, essa relação precisa ser (re)significada.

Compartindo desta visão vygotskyana é salutar pensar que a escola atual precisa rever os seus conceitos filosóficos a partir da concepção teórica adotada, com o objetivo de (re)significar essa relação tão complexa entre o aprendizado e o desenvolvimento,



adequando seus métodos, práticas, processos avaliativos e conteúdos curriculares para atender as demandas de cada estágio percorrido pelo aluno.

Refletindo acerca das concepções teóricas que embasam o processo de ensino e de aprendizagem, Perrenoud (1999) admite atualmente a existência de dois modelos de escola: a meritocrática (tradicional) e a construtivista, como visto anteriormente. No primeiro, o aluno possui uma característica passiva, admitindo ser o professor o detentor do conhecimento, enquanto o aluno fica apenas na condição de receptor: recebe e memoriza os conteúdos repassados; entretanto, no segundo modelo o aluno é o sujeito ativo que constrói e reconstrói conhecimentos a partir da mediação do professor que contribui desafiando-o em todo o processo de aprendizagem.

A partir disso, torna-se válido enumerar alguns princípios essenciais citados por Davis e Grosbaum (2002) e que devem ser levados em consideração pela escola como importantes para fomentar o “aprender” da criança: o primeiro deles é a história pessoal do aluno que deve ser considerada no processo de ensino e aprendizado; segundo, o auto-conceito, ligado estritamente à motivação, influencia diretamente na sua capacidade de aprender através das interações com os outros; a formulação de um auto-conceito negativo pode levar o aluno ao descrédito, pensando ser incapaz de aprender e ter sucesso na escola; terceiro, a aprendizagem significativa, aquela articulada com seus conhecimentos prévios; uma aprendizagem que tenha sentido para a sua vida prática; quarto, a importância dos elogios que são armas poderosas e funcionam como estimulantes na construção de um auto-conceito positivo; quinto, a existência de uma articulação da escola com os conhecimentos e atividades práticas dos alunos; sexto, diversificação das estratégias para tornar a aprendizagem mais sólida para assim motivar o aluno a aprender; e o último princípio é o de “aprender a aprender” que é fundamental para levar o aluno a construir a sua autonomia e perceber-se capaz de aprender numa perspectiva de continuidade ao longo de sua vida.

Bronfenbrenner (1979/1996) destaca a importância do contexto (ambiente ecológico) para o desenvolvimento humano. Fala também da relevância dos objetos com os quais a criança responde, das pessoas que interagem com ela, das conexões entre outras pessoas presentes no ambiente, da natureza dos vínculos (família) e das influências indiretas que a mesma recebe a partir das mudanças ocorridas nos indivíduos que interagem com ela.

Neste sentido, ressalta-se que o desenvolvimento e aprendizado dos alunos crescem quando a escola é capaz de compartilhar valores e propiciar um ambiente de

respeito, no qual a confiança se estabelece, criando, assim, condições necessárias para aprender. Por isso, segundo Assis (2006) uma escola protetora é aquela que cuida do seu corpo docente e discente.

O papel da escola é proporcionar um ensino de qualidade e, para isso, necessita promover o sucesso na aprendizagem e garantir uma permanência bem-sucedida a todos os seus alunos. Portanto, segundo Souza (2004) a preocupação com a qualidade da escola deve ser uma técnica constante na prática dos professores, porque se os alunos freqüentam a escola e não conseguem aprender, com certeza algo de errado está acontecendo lá. Neste caso, não existe um único responsável, pois, todos envolvidos no processo escolar possuem sua parcela de responsabilidade.

O interesse de analisar a trajetória do aprendizado e desenvolvimento da criança como sujeito partícipe da sua própria construção histórica e social, parte da premissa de que é importante considerar que cada aluno é uno e plural e, por isso, requer formas e tempos de aprendizados diferenciados em vários contextos por onde ele transita.

Compartilhando da idéia do indivíduo uno e plural, Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p.25) afirmam que:

A pessoa é múltipla porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage. A pessoa é múltipla porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas. Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submetem a pessoa, mas, ao mesmo tempo, preservam a abertura para a inovação e para a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do outro e de si mesma.

Partindo das afirmações das autoras, é possível dizer que a formação do sujeito, ou seja, a sua constituição enquanto ser humano dependerá de um número significativo de relações estabelecidas com os 'outros' desde os primórdios de sua vida. Tais 'outros' (pai, mãe, irmão, tios, vizinhos, professores) são essenciais para o compartilhamento na formação social e cultural da pessoa, nos ambientes da família e da escola, capazes de fomentar as condições propícias para o desenvolvimento ao longo de sua vida adulta.

Para Bronfenbrenner (1979/1996) a capacidade de uma criança aprender a ler nas séries elementares depende tanto da maneira como é ensinada, como também da existência e natureza de laços entre a escola e a família.

Compartindo de tal afirmação de Bronfenbrenner (1979/1996), a seguir tratar-se-á da família, terceiro componente constitutivo da tríade, cuja intenção é a de mostrar como esta instituição influencia no rendimento escolar da criança.

Antes, porém, faz-se necessário traçar um breve histórico sobre a família brasileira, com o objetivo de situar a criança nesse contexto familiar. Logo em seguida, será analisada a visão de alguns estudiosos sobre como as famílias podem influenciar na vida de seus filhos e, conseqüentemente, no seu rendimento escolar.

### **2.2.3 A família**

Diante das mudanças engendradas nos séculos anteriores, segundo Szymanski (2003), foi comum falar sobre a crise da família contemporânea, embora ela continue forte e resistente às mudanças dos últimos tempos. No entanto, na contemporaneidade é possível observar o surgimento de novas configurações, novos arranjos de convivência familiar e novas funções atribuídas a seus membros. Por isso, a tendência atual é a de analisar as relações de convivência, os sentimentos, as representações sobre os casais e filhos em situação de igualdade.

A intenção de compreender como as famílias podem contribuir para o rendimento escolar dos seus filhos, remete à assertiva de que, assim como a escola tem a função de sistematizar os conhecimentos essenciais à formação dos indivíduos, às suas famílias cabe o papel primordial de transmitir os ensinamentos básicos necessários à sobrevivência desses sujeitos.

Desta forma, Desssen e Polônia (2007) sinalizam que a família e a escola, como ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana, podem funcionar, ao mesmo tempo, como propulsoras ou inibidoras de tais contextos.

Para iniciar esse diálogo com os autores e estudiosos, primeiro questiona-se: Quem são essas famílias que a escola tanto reivindica no compartilhamento da aprendizagem escolar das crianças? Por que será que, apesar de a escola utilizar-se de estratégias/mecanismos de participação efetiva, a(s) família(s) resistem tanto a esse apelo?

Tomando como referência a primeira questão, ressalta-se que, no atual contexto da contemporaneidade, não é mais possível tomar como parâmetro único a ser seguido o modelo da família nuclear, cuja composição é a de pai, mãe e filhos. Diante das mudanças e transformações ocorridas nas sociedades, surgem novas estruturas

familiares que também guardam entre si suas peculiaridades e transmitem aos seus membros valores culturais e sociais essenciais ao desenvolvimento humano.

Complementando esse pensamento, Assis (2006, p. 69) argumenta que:

Ainda hoje sobrevive o mito da família saudável como sendo aquela formada por pai, mãe e filhos morando juntos, até que estes últimos cresçam e constituam novos núcleos, de preferência à imagem e semelhança dos antepassados. No entanto, essa configuração por si só não garante um desenvolvimento saudável nem um clima construtivo para as crianças e os adolescentes. As transformações sociais apontam cada vez mais para o fato de que outros tipos de arranjo familiar podem promover bem-estar entre seus membros, quando são capazes de proteger e de se responsabilizar pelos que estão em estágio de crescimento e desenvolvimento. A separação dos pais, momento comumente difícil de ser superado, pode proporcionar alívio mais adiante se a família se reconstrói de maneira mais harmoniosa e com maior bem-estar emocional, em contraposição a famílias em que pai e mãe moram juntos, mas estão permanentemente em conflito e insatisfeitos. Neste último caso, o ambiente relacional e afetivo deteriora-se.

A partir do comentário da autora é possível afirmar que, diante de tantas mudanças ocorridas no âmago da sociedade contemporânea, engendradas pelas transformações sociais e econômicas dos últimos anos na história da humanidade, não se pode mais tomar como parâmetro o modelo ideal de família (nuclear), como único e capaz de superar as possíveis mazelas produzidas pelas inter-relações pessoais nos mais variados contextos sociais, pois, atualmente, o surgimento de novas configurações familiares têm se tornado emblemático no cuidado e na educação de seus membros.

Para Szymanski (2003) foi a partir do modelo burguês que a família organizou-se em torno da figura do pai, fechada em sua intimidade com um determinado padrão de educação para seus filhos. Houve um verdadeiro fortalecimento da família como instituição social.

Neste contexto, Belardinelli (2007, p. 24) afirma que: “a família parece ter-se transformado de célula primária da vida social em célula primária, quando muito, da vida do indivíduo, portanto, um fato eminentemente privado e não mais uma instituição com relevância pública”. O autor afirma ainda que, para além das muitas transformações sofridas pela família nos últimos tempos, tanto na estrutura quanto nas funções; e para além da conclamada pluralização das formas familiares, característica liberatória de uma sociedade hodierna, recomenda-se o estabelecimento de critérios para distinguir a família, mesmo a tradicional, de outras formas de agregação social.

Com o advento da família moderna e sua forma organizacional voltada a uma vida mais reservada e privada, nascem os sentimentos de afetividade e cuidado para com as crianças que passam a fazer parte do cotidiano da vida familiar. Neste contexto, a criança começa a demarcar seu espaço, pois, a preocupação com a educação dos filhos torna-se prioritária. Tal fato começa a ser percebido no final do século XIX. Portanto, a partir disso, segundo Ariès (1981), a educação e a criação das crianças nascidas da união de um casal, no decorrer da história, passou a ser cada vez mais de responsabilidade da família.

Desta maneira, a partir deste período, a criança passa a ocupar uma posição mais central na família. Tal posição, na atualidade, acaba por influenciar nas formas como os pais, mães e responsáveis cuidam dessas crianças.

Para Petrini e Alcântara (2002) a família é o lugar fundamental da educação e da socialização das novas gerações, na qual a criança tem a experiência de ser acolhida e amada, de conviver com as diferenças (sexuais, de temperamento, idade), aprende o valor positivo do sacrifício de satisfações imediatas, visando o bem maior do conjunto familiar ou de determinado membro e a ser responsável, à medida que deve responder a alguém pelos seus atos.

A família é o local de aconchego, de segurança, portanto é um porto seguro que deve propiciar os meios para o desenvolvimento integral do indivíduo. A família, de acordo com Kaloustian (2004), é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independente do arranjo familiar ou da forma como se vem estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes.

Para Petrini e Alcântara (2002) a família tem sido o lugar fundamental da socialização da educação das novas gerações. É na família que são transmitidos não apenas a vida, mas o seu significado, o conjunto de valores e critérios de orientação da conduta, que fazem perceber a existência como digna de ser vivida, em vista de uma participação positiva na realidade social. Neste sentido, busca-se investigar: como as famílias podem efetivamente garantir o rendimento escolar das crianças no contexto da escola? Mais especificamente, que estratégias as famílias utilizam para o acompanhamento da vida escolar dos seus respectivos filhos?

Nesse sentido, Dessen e Polonia e Silva (2005) apontam as famílias como um elemento de forte impacto na permanência do aluno na escola, que pode evitar ou intensificar a evasão e a repetência escolar.

Dentro desta perspectiva é interessante mencionar que estudos e pesquisas atuais ressaltam a importância da família na vida escolar dos filhos. Neste propósito, o presente estudo também propôs conhecer as dinâmicas internas e seus modos de relação com a escola através de suas características familiares relatadas pelas responsáveis e professoras das crianças de uma escola pública do interior da Bahia, no intuito de investigar como essas famílias contribuem para o rendimento escolar dos alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

No entendimento das dinâmicas internas familiares, Assis (2006) aponta que a organização familiar também é influenciada pelo estrato social e cultural na qual está inserida. Refletindo sobre o pensamento da autora, surge outro questionamento: se as formas de organização familiares são influenciadas pelas circunstâncias sociais, econômicas e culturais, de que maneira elas podem contribuir para um rendimento satisfatório de suas crianças na escola?

Como analisar as relações estabelecidas no seio dessas novas organizações familiares tendo em vista que a família, como a primeira agência socializadora das crianças, vêm perdendo o seu monopólio a partir das mudanças históricas ao longo dos anos, entre elas a entrada da mulher no mercado de trabalho? Contudo, para Biasoli-Alves (2002), a família é o agente principal de socialização primária, que determina as práticas de educação da prole, organiza o ambiente da criança, estabelece maneiras e limites para as interações entre pais, filhos e netos, propicia condições para o desenvolvimento do bebê, sendo responsável pelas condições que possibilitam a formação da identidade.

Neste percurso, ainda é possível argüir sobre como identificar as contribuições das práticas educativas desenvolvidas para o rendimento escolar das crianças nessa tal diversidade de famílias?

Dentro de um sentido mais amplo, as práticas educativas familiares são aqui definidas por Szymanski (2003, p.87) como:

[...] ações contínuas e habituais, realizadas pelos membros mais velhos da família, nas trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais pelos mais jovens, trazendo, em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser no mundo com o outro.

A partir desta consideração, Kaslow (2001) se reporta ao conceito de família como uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assim assume um compromisso mútuo entre os seus membros.

Petrini e Alcântara (2002) ampliam o conceito de família entendendo-a como uma rede de solidariedade, mais ou menos sólida, quase sempre eficaz para oferecer os cuidados necessários a seus membros, especialmente quando apresentam incapacidade temporária ou permanente para prover autonomamente suas necessidades, como nos casos de crianças e idosos ou nos casos de enfermidades físicas e psíquicas ou, ainda, de desemprego.

Atualmente, a formação de possíveis redes de solidariedade podem ser compreendidas como um apoio às mais diversificadas tipologias familiares existentes na contemporaneidade. Para Fonseca (1989), a família pobre se constitui como verdadeira rede com um sistema de obrigações morais e de ajuda mútua. Nessas redes também estão presentes as relações de gênero e intergeracionais.

Neste sentido, faz-se pertinente destacar a pesquisa de Fonseca (1989) sobre a circulação de crianças<sup>4</sup> em grupos porto-alegrenses de baixa renda no início do século XX, a partir da análise em processos jurídicos da época. Tal estudo teve como objetivo investigar a dinâmica familiar e as práticas regulares de circulação de crianças nas camadas de baixa renda em uma vila de Porto Alegre.

Os resultados apresentados pela pesquisa foram os seguintes: a) Um grande número de idas e vindas de crianças entre um lar (de origem) e outro (lar substituto); b) Os vários motivos das circulações foram: ausência da mãe, proeminência dos laços consangüíneos, rupturas por morte ou abandono da unidade conjugal, emprego infantil; c) Os fatores que impediam a consolidação do modelo nuclear nas famílias de camadas populares foram: a mãe nessa classe não se dedica exclusivamente aos filhos; a formação de redes de parentescos (avós, bisavós, tetravós); a precariedade do laço conjugal (por motivos sentimentais, econômicos), a educação (busca de estudo formal) e trabalho infantil (afazeres domésticos como aprendizado são considerados como normais).

Diante de tantos desafios que permeiam a vida familiar contemporânea, e ainda perante tanta diversidade presente nos mais variados contextos dessa instituição social,

---

<sup>4</sup> “Circulação de crianças” segundo Fonseca (1987) significa as idas e vindas das mesmas entre o lar de origem e outros substitutos.

torna-se imprescindível mencionar nove tipos de organizações que, segundo Kaslow (2001), podem ser consideradas “famílias”: 1) família nuclear, considerada como aquela que inclui duas gerações com filhos biológicos; 2) famílias extensas, cuja composição apresenta três ou quatro gerações; 3) famílias adotivas temporárias; 4) famílias adotivas, que podem ser bi-raciais ou multiculturais; 5) casais; 6) famílias monoparentais, aquelas que podem ser chefiadas por pai ou mãe; 7) casais de homossexuais com ou sem crianças; 8) famílias reconstituídas, aquelas cuja formação acontece após o divórcio; e 9) várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, porém com forte compromisso e ajuda mútua. No contexto de tais organizações familiares, a autora afirma que surge um sentimento de solidariedade capaz de construir verdadeiros vínculos e laços afetivos ou não, em prol de compartilhar angústias, sofrimentos, condições socioeconômicas e os cuidados com os seus membros (as crianças), formando verdadeiras redes de apoio social.

Já Donati (2008) apresenta uma definição mais precisa, identificando as relações familiares como uma plena reciprocidade entre os gêneros e entre as gerações.

Para Rabinovich (2003) as novas organizações familiares, em forma de redes, correspondem a um fenômeno reconhecido pela própria literatura socioantropológica. Estas redes que emergem de canais espontâneos e tradicionais buscam, através de objetivos comuns, a satisfação das necessidades básicas de seus integrantes como uma maneira encontrada para o enfrentamento de problemas que extrapolam a sua condição de ser humano.

Em suma, a família é um requisito do processo de humanização, que enraíza a pessoa no tempo através das relações de parentesco, destinadas a permanecer durante toda a existência. Por outro lado, essas remetem a pessoa para a busca de um significado adequado. Nascer, amar, gerar, trabalhar, adoecer, envelhecer, morrer são ações ou processos ligados às relações de parentesco e, quase sempre, escapam ao controle da pessoa (PETRINI & ALCÂNTARA, 2002).

Se é certo que a família exerce uma influência muito grande no vir a ser do indivíduo, de outro, ela constrói sua identidade no social e através dele (BIASOLI-ALVES, 1997). A escola, como ambiente coletivo por excelência, vai desempenhar um papel não menos relevante na formação da individualidade do sujeito. Desta maneira, escola e famílias exercem e compartilham como agentes socializadores de papéis e funções fundamentais na formação da criança/adolescente, contribuindo assim para a construção da identidade do sujeito.



Neste propósito, segundo Glória (2005), percebe-se que a qualidade e a frequência das interações entre pais e filhos, as expectativas quanto ao futuro escolar e os projetos educativos traçados para os filhos, com certeza podem ajudar a definir em maior ou menor grau seu percurso escolar.

Para visualizar melhor o local onde está inserida a presente pesquisa, faz-se necessário abordar, no próximo tópico, a família no contexto das camadas populares.

### 2.3 A FAMÍLIA NO CONTEXTO DAS CAMADAS POPULARES

Com a intenção de discorrer sobre a família no contexto das camadas populares neste tópico, é interessante evidenciar o ambiente no qual foi realizado o presente estudo, destacando alguns aspectos socioeconômicos, os quais colocam as famílias das responsáveis e das professoras no enfrentamento das dificuldades encontradas no seu cotidiano.

Antes, porém, torna-se importante mostrar, através de uma breve contextualização, a visão de alguns estudiosos sobre o conceito de pobreza, com o intuito de compreender como as famílias de camadas populares se inserem em tais condições.

Para Demo (1996) a pobreza é entendida como um percalço da pessoa que não sabe, não quer, ou resiste ao trabalho, eliminando, assim, a marca social de injustiça historicamente causada.

Por outro lado, outros conceitos de pobreza seguem a mesma linha de pensamento, como o de Santos (2001) que aponta uma distinção interessante entre miséria, e pobreza: a primeira, entendida como a privação total, com o aniquilamento, ou quase da pessoa; e a segunda, como uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível.

Nesta perspectiva, Sen (2000) aponta que a pobreza somente será deliberada, na medida em que forem implantadas políticas públicas, com o objetivo maior de produzir e distribuir equitativamente bens e serviços a todos indistintamente.

Segundo Petrini *et al.* (2007), a partir das discussões sobre pobreza, surge na Europa e nos Estados Unidos no século XX (entre as décadas de 50 e 70) o conceito de capital humano, cujo significado se configura num conjunto de conhecimentos e competências inerentes ao indivíduo capaz de ser socialmente útil (ex: educação). Ele ainda define o conceito de capital social como um conjunto de recursos que um

indivíduo pode obter a partir de sua posição, em uma rede de relações sociais estáveis (associações de bairros; igrejas).

Na busca de conhecer as dinâmicas familiares torna-se imprescindível o desvelamento através dos mais variados contextos para um despertar de políticas públicas sociais capazes de intervir e fomentar o fortalecimento dos vínculos presentes em cada organização familiar.

Sarti (2005) evidencia que os pobres sentem dificuldades para a realização dos seus papéis familiares no núcleo conjugal, pois enfrentam problemas de uniões instáveis e empregos incertos os quais resultam em configurações de arranjos, envolvendo uma rede de parentesco como um todo, com a finalidade de dar continuidade à família.

Neste mesmo sentido, Bruschini (2003) diz que o predomínio de famílias nucleares acaba por não coincidir com as experiências diárias, pois, a existência de arranjos diversificados (parentes morando nos fundos da casa, no mesmo prédio e/ou em fundos de terrenos comuns) extrapolam as fronteiras do domicílio.

A partir de pesquisas e estudos com as famílias de classes populares, é possível refletir sobre a afirmação: as políticas públicas sociais necessitam exercitar um outro olhar diante da existência de outras relações familiares e de suas respectivas redes, fortalecendo assim a capacidade de responder às suas necessidades. Neste mesmo sentido, Petrini (2007) afirma a necessidade de políticas públicas destinadas especificamente às famílias, como um dever de fortalecer, valorizar e promovê-las na perspectiva de se tornarem protagonistas de suas vidas.

Por outro lado, é possível dizer, diante das discussões acerca dos conceitos de pobreza, que a mesma pode ser deliberada através dos investimentos constantes em políticas sociais no âmbito macroeconômico. Portanto, para Sen (2000) a pobreza aumenta ou diminui de acordo com os investimentos econômicos feitos com o objetivo de debelá-la. Ainda para ele, a avaliação da pobreza não pode partir da carência (daquilo que falta), mas daquilo que o indivíduo já possui.

O fenômeno da pobreza na atualidade é uma questão a ser superada através da implementação de políticas públicas que visem a distribuição equitativa da renda sobre as riquezas produzidas e geradas no país, para que assim sejam sanadas dificuldades sociais enfrentadas pelas camadas populares. Tais dificuldades trazem como conseqüências: um crescimento populacional desordenado, aumento do tráfico de drogas, de prostituição, de desemprego, a falta de moradia e o aumento no consumo de

álcool entre outros, que acabam por afetar direta e/ou indiretamente as organizações familiares e, conseqüentemente, os seus membros.

Com base nos conceitos explicitados anteriormente, é possível mencionar o recente estudo sobre “Combate à pobreza e às desigualdades sociais – rotas de inclusão”, coordenado pelo Prof. Dr. Giancarlo Petrini e pela Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira, que teve por objetivo compreender e analisar os incentivos de combate à pobreza com vistas à inclusão social na região urbana de Salvador (bairros de Vale das Pedrinhas e de Novos Alagados). Tal pesquisa utilizou categorias de investigação com o intuito de identificar as estratégias de sobrevivência e/ou de projetos de vida, presentes em famílias de baixa renda. Neste estudo, os pesquisadores também buscaram compreender a relação dialética entre a família e a sociedade. Na parte de coleta de dados que envolviam mães de crianças que freqüentam instituição de educação infantil, o estudo apresentou como principais resultados: que as participantes são de origem de Salvador, porém seus antepassados vieram do interior do Estado. O pai é mais ausente e a mãe uma presença importantíssima, uma base para a vida delas, com quem aprenderam várias habilidades que possuem. A infância foi difícil e por vezes solitária, pois as próprias mães saíam para trabalhar e não tinham com quem deixar as crianças. Os próprios filhos não passam por isto, por estarem matriculados na creche. O centro afetivo delas envolve os filhos e as próprias mães. Apresentam habilidades profissionais em trabalhos domésticos e a renda familiar é baixa, concentrando-se em até um salário-mínimo. O trabalho, além de fonte de renda, é a possibilidade de uma maior circulação na cidade. Sentem-se mais valorizadas pelas pessoas da família, do trabalho e do círculo de amigos do que pelas pessoas do bairro em que residem. Como capital social, avaliam como mais positivos os recursos educacionais (envolvendo creche e reforço escolar), a energia elétrica e a bolsa-família. Aspiram e valorizam a escolaridade tanto para elas mesmas (várias querem voltar a estudar), quanto para os filhos. Acreditam que, futuramente, terão uma vida melhor em termos de moradia (item que já melhorou bastante), trabalho e estudo. Desejam que os filhos tenham uma vida melhor do que a delas (PETRINI *et al*, 2007).

Outro estudo a ser mencionado aqui é o de Sarti (1992) sobre os pobres urbanos na periferia de São Paulo que tem como resultados: a existência de um modelo patriarcal entre eles, apesar dos estudos empíricos refutarem a prática deste tipo de organização familiar nas camadas de baixa renda.

Ainda é interessante ressaltar outra pesquisa da autora que investigou o lugar das crianças no contexto das famílias de camadas baixas. Segundo Sarti (2005) esse lugar irá depender do cumprimento de determinadas etapas pelas quais as crianças são condicionadas a cumprirem ao longo do seu desenvolvimento humano. Tais etapas, geralmente estão condicionadas ao que porventura poderá ou não acontecer durante a sua passagem, pois acontecimentos como: separações, conflitos, rupturas e alterações no núcleo conjugal, podem provocar diretamente, mudanças na relação entre pais e filhos. Por outro lado, as crianças que têm mais oportunidades de permanecerem em núcleos conjugais sem alterações, possuem mais chances de cumprirem bem as etapas de seu desenvolvimento sem sofrerem as influências de determinadas mudanças e/ou alterações.

A elaboração de um projeto de vida, segundo Petrini *et al* (2007), é uma postura diante da realidade; já que a estratégia de sobrevivência é uma postura de quem se preocupa com o hoje, não pensa positivamente a vida futura. Para os autores, a inclusão social se completa quando uma pessoa faz parte de uma rede significativa de relações.

As discussões acerca da crise que a família vem enfrentando nos dias atuais, gira em torno da sua existência e resistência perante a substituição de funções tão inerentes a sua competência de primeiro grupo oficial de socialização da espécie humana.

Wagner (2007, p.71) sinaliza que, em contrapartida:

as funções e tarefas que competem à família permanecem e resistem à avalanche das distintas demandas. Entre tais tarefas, a educação dos filhos segue sendo uma das tarefas fundamentais e talvez, a mais complexa, considerando a gama de fatores implicados nesse processo.

A perda de algumas dessas funções confere a outras instituições o desempenho das mesmas e, ao mesmo tempo, provoca interrogações acerca do cumprimento de determinadas tarefas.

Sarti (2005) afirma que se em toda a sociedade brasileira a família é um valor alto, entre os pobres sua importância é central, e não apenas como rede de apoio ou ajuda mútua, diante de sua existência de desamparo social. A família, para os pobres, vai além, constituindo-se em uma referência simbólica fundamental, que organiza e ordena sua percepção do mundo social dentro e fora do mundo familiar.

Diante disso, é possível afirmar que as mudanças e transformações, conseqüências de um mundo cada vez mais dinâmico, contribuem para o surgimento de

grandes problemas sociais, às vezes crônicos. No entanto, é possível dizer que a família, apesar de sofrer direta ou indiretamente esses reflexos, tendo como resultado o aparecimento de novas configurações e novos arranjos familiares, tem-se caracterizado também, pela construção de grandes redes de apoio, que as pessoas estabelecem, verdadeiras redes de solidariedade com finalidades e objetivos comuns a serem alcançados durante a trajetória cotidiana.

#### 2.4 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Neste início de século, muitas são as correntes filosóficas, sociológicas, antropológicas e psicológicas que tentam explicar e, ao mesmo tempo, compreender as mudanças nas relações e nas práticas sociais diante da crise de paradigmas. Tal crise engloba valores, identidades, sociedades e exigem novos instrumentos e métodos para adaptar-se à maneira de estar num mundo globalizado e permeado pelos constantes avanços da comunicação e da informação.

Nesse contexto, a educação não pode ser deixada de lado, pois, além de ser parte principal nesse processo, é protagonista, enquanto fonte produtora do mesmo conhecimento em crise (BASSALOBRE, 2007). O papel da educação nesse cenário é o de permitir o acesso de todos ao conhecimento, tendo como tarefa principal: ajudar a compreender o mundo e o outro a fim de que cada um se compreenda melhor (DELLORS, 2003).

A educação como processo de socialização tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social que começa na família, constituindo, assim, as bases para a formação de uma dimensão social e de uma dimensão individual, que são ampliadas e transmitidas posteriormente, por outras instituições sociais (CARVALHO, 2004).

A escola como instituição social é parte integrante das relações socioeconômicas e culturais, e tem como função principal, a sistematização de saberes a partir de um espaço democrático, que possa contribuir para o desenvolvimento do sujeito integral.

Por outro lado, a família também como instituição social reflete os problemas da sociedade bem como a presença ou ausência de valores nos diversos contextos humanos (escola, grupo de pares, associações) e desse modo é importante compreender sua relação com os mesmos (MORAES E KUDE, 2003).

Para Biasoli-Alves (1997) os principais agentes socializadores para a vida do indivíduo são: a família, como responsável pelo cuidado e sobrevivência da criança; e a

escola, como detentora da tarefa de gerar competências acadêmicas e de inserir o indivíduo no ambiente social mais amplo, influenciando em todo o seu percurso profissional. Assim, pode-se dizer que, no processo de socialização do indivíduo, ocorre ao mesmo tempo uma transmissão cultural e uma formação individual tanto na família quanto na escola.

Nos últimos anos vem-se constatando a relevância que alguns estudiosos e teóricos têm dado à relação família-escola. A família, segundo Nogueira (1998), é considerada como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural que, mais tarde, pode ser ampliado e sistematizado por outros ambientes sociais, como a escola.

Bronfenbrenner (1979/1996) fala que família e escola exercem influência uma sobre a outra, pois tecem uma rede de relações e de trocas de tarefas com um objetivo único que é a criança e o seu desenvolvimento.

Para compreender melhor a importância da relação família-escola faz-se necessário um percurso histórico para mostrar que tanto a família quanto a escola, ao longo do tempo, passaram por várias mudanças em busca de cumprir seu papel na socialização e no desenvolvimento das crianças.

A partir de uma visão histórica e social, observa-se que a crise entre os desejos da educação escolar e as possibilidades da família não é recente e vem sendo discutida pelos educadores há tempos. Ao situar a função da escola na história das transformações sofridas pela sociedade, Ariès (1981) afirma que no período próximo ao final do século XVIII (Europa), a escolarização das crianças sofreu um avanço, e a escola tornou-se um meio de controle social das classes populares.

Corroborando com essa idéia, Lourenço Filho (apud CUNHA, 1996, p. 318) fixava sua explicação na origem das instituições escolares, surgidas para sistematizar um aspecto da educação: a transmissão de técnicas e de informações. Para ele, essa função teria passado à escola devido às necessidades de argumento social, pois naquele momento, o lar, a igreja e a comunidade não podiam desempenhá-la como antes.

Com o passar do tempo, incorporou-se à escola mais responsabilidades, primeiro assumiu a preparação profissional; na Renascença lutou contra 'o monopólio da sabedoria'; com o movimento da Reforma e da Contra Reforma, defendeu e propagou a fé; na Revolução Francesa tornou-se o centro de 'Formação da Cidadania' [...] Atualmente, desde o final do século XIX, à medida que incorporou o desenvolvimento dos conhecimentos científicos,

tornou-se “um órgão capaz de funções mais complexas”, assumidas na esteira do “enfraquecimento da ação educativa de outras instituições sociais” dentre as quais a família (LOURENÇO FILHO, apud CUNHA 1996, p.320).

Nesse contexto está a educação no Brasil no século XIX, que concebe a escola como um meio de garantir a paz social e política. Com essa preocupação em manter a ordem social, num processo de modernização em que o País se encontrava a partir do século XX, o movimento educacional renovador tratou sobre esse tema em um dos documentos mais importantes da época, conhecido como Manifesto da Escola Nova<sup>5</sup>. Este documento afirmava que o Estado, ao reconhecer e proclamar o direito de todos os indivíduos à educação, chamava para si o dever de efetivar esse direito.

A partir disso, a educação deixou de ser responsabilidade exclusiva da família e colocou a escola como sendo o local apropriado para a criança, pois nesse período considerou-se que a família encontrava-se incapaz de educar diante de uma sociedade que se urbanizava e modificava seus padrões de comportamento.

Nessa perspectiva, Cunha (1997, p.48) afirma que:

Incorporar a educação entre funções essenciais e primordiais do Estado significa reconhecer que a família não dava conta integralmente de suas funções neste terreno. Embora continuasse sendo o ambiente natural de sustentação do indivíduo, local onde formam as inclinações morais e os ideais da vida [...]. Desse modo a família perdeu sua função de educadora e, em seguida foi chamada de volta para o terreno da educação para auxiliar o Estado educador. Nesse movimento, a educação deixou de ser uma incumbência exclusiva do lar; o local especializado e apropriado para o educando passou a ser a escola, na qual a família auxilia e não comanda o processo educacional.

O processo de substituição da família pela escola, ao longo de uma caminhada histórica, que teve como resultado uma escolarização institucionalizada, tem-se tornado uma preocupação constante nos discursos de seus agentes sociais. A socialização familiar, até então, continua preenchendo os requisitos básicos para a educação primeira das crianças, condição *sine qua non*, para uma educação escolar.

Com tal propósito, a relação família-escola vem-se constituindo como uma das questões discutidas por pesquisadores da área de educação na contemporaneidade. Estudos realizados por Diez (1994), Paro (2000), Szymanski (2003), entre outros,

---

<sup>5</sup> Lourenço Filho foi um dos signatários desse Manifesto que representa um avanço aos grupos conservadores, defensores do ensino privado na sociedade brasileira.

explanam a real importância de estabelecer a parceria entre família e escola no sentido de estreitar laços vitais e essenciais ao desenvolvimento integral das crianças e ao seu processo de ensino e de aprendizagem .

Lahire (1997) afirma que não se pode entender a criança fora das relações sociais, principalmente familiares, os resultados escolares só poderão ser compreendidos pela reconstrução de rede de interdependência familiar. Compreende-se, então, que a família é o primeiro contexto de socialização no qual o indivíduo está inserido, sendo o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência, independente do arranjo familiar.

Por outro lado, segundo Reali e Tancredi (2002) a escola tem a função de promover a aprendizagem dos conhecimentos construídos e, ao mesmo tempo, valorizados pela humanidade, com o objetivo de criar possibilidades de ampliar a convivência social entre os seres humanos.

Afirma-se, então, que a família e a escola constituem-se em instituições essencialmente diferentes. No entanto, como agências sociais, necessitam compartilhar de suas dinâmicas internas em busca de preparar o indivíduo para a inserção na sociedade. Por isso, não se pode distanciar os métodos educativos de um e de outro. Campos (1995, p.199) afirma que enquanto “a família encarrega-se de transmitir conhecimento comum, a escola ocupa-se principalmente da transmissão do saber organizado, produto do desenvolvimento cultural”.

Assim, é importante ressaltar que de acordo com Szmanski (2003), o que a escola e a família têm em comum é o fato de que ambas preparam os indivíduos para sua inserção na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social.

São elas, também, os primeiros ‘mundos’ em que habitamos, podendo nos aparecer como acolhedores ou hostis, com tais regras, costumes, linguagens. Ensinam desde o que é homem e o que é mulher até como devemos expressar os sentimentos, quais sentimentos são ‘bons’ e podem ser sentidos (sem culpa) e quais são ‘maus’ (e devem ser disfarçados o melhor possível, porque sentir, sentimos mesmo) (SZMANSKI, 2003, p. 62).

A escola está presente em nossa formação humana, seja como espaço social, fomentador da construção de conhecimentos, seja como espaço estimulador da integração, do desenvolvimento e da socialização do indivíduo. A escola é a extensão do lar que contribui para a formação da vida do indivíduo na sociedade e que, segundo



Singly (2007), foi a disseminação dela que promoveu, de um lado, uma nova relação com a criança e, de outro, uma relação com a família.

Para Cool, Palácios e Marchesi (1995), a escola é, junto com a família, a instituição social que maiores repercussões tem para a criança. À escola cabe a função de responsabilizar-se pelo percurso escolar dos indivíduos, favorecendo a aprendizagem de conhecimentos sistematizados, construídos pela humanidade e valorizados em um dado período da história. Diante dessa complexidade, diante de uma multiplicidade de elementos necessários ao desenvolvimento da sua função educativa, a escola deve estar atenta ao precípua da sua função, que é a aprendizagem efetiva da criança.

No âmbito escolar, é indispensável buscar o envolvimento da família no acompanhamento e na aprendizagem das crianças, valorizando, orientando e incentivando a manutenção de boas relações entre as mesmas (MORAES E KUDE, 2003). Portanto, a interação família-escola deve ser fomentada em prol do desempenho escolar das crianças.

Nogueira, Romanelli e Zago (2000) apontam, em seus estudos, a importância do papel da família no desempenho escolar das crianças, pois, para os autores, existe uma relação interdependente entre as condições sociais das famílias e as formas delas se relacionarem com o contexto escolar. E ainda acrescentam que as constantes transformações ocorridas nas suas estruturas e dinâmicas internas, tanto na família quanto na escola, num determinado percurso da história, têm denunciado uma crescente conexão entre as mesmas.

Atualmente, as pesquisas e estudos na área de educação têm evidenciado a importância de se estabelecer um diálogo entre família e escola acerca do lugar que cada uma deve ocupar na formação das novas gerações e na participação efetiva da tarefa de educar.

Uma dessas pesquisas foi realizada pelo Instituto *La Fabricca* do Brasil (GENTILLE, 2006) que mostra, através de dados estatísticos, o desejo tanto da família quanto dos profissionais da escola da implementação de esforços coletivos na busca de uma integração família-escola. Revela a opinião dos pais e dos professores acerca da importância de um contato mais estreito entre as duas instituições, e aponta também as estratégias que a escola deve promover para que ocorra um maior envolvimento da família no acompanhamento e monitoramento das tarefas escolares, conseqüentemente para o desenvolvimento e desempenho escolar dos filhos.

A partir disso, é possível afirmar que a busca por estratégias capazes de viabilizar a interação família-escola, não deve ser reduzida apenas aos encontros rápidos, às reuniões formais de pais e mestres, e/ou ao simples momento de “deixar e apanhar” a criança na escola. A busca não pode ainda ser reduzida a decretos legais instituídos por campanhas de mobilização nacional, com data pré-estabelecida como é o caso do dia 24 de abril instituído pelo Ministério da Educação do Brasil, como Dia Nacional da Família na Escola, com o objetivo de viabilizar a vinda da família na escola. Também não pode ocorrer, como afirma Patto (1997), de a principal forma de relação da escola com as famílias ser a convocação dos pais, especificamente, da mãe, com o objetivo maior de queixar-se dos seus filhos, ou informá-los de algum problema de comportamento e/ou atitudes de indisciplina diagnosticados nas crianças pelas professoras.

Desse modo, é possível perceber que a relação família-escola implica compartilhar responsabilidades para com os filhos/alunos no processo de ensino e de aprendizagem; no acompanhamento e monitoramento do desempenho escolar; e na participação ativa da vida escolar da criança, contribuindo para o bom desenvolvimento humano do indivíduo, em ambos os contextos de desenvolvimento, como também, em outros ambientes sociais.

Pensar na possibilidade de um intercâmbio entre o microssistema (família) e o microssistema (escola), perpassa pelas relações estabelecidas dentro de cada uma delas com o objetivo de ampliar as novas interconexões que poderão ocorrer a partir da formação de um mesossistema (família e escola) (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Neste sentido, evidencia-se a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979/1996), como contribuição para compreender as atividades, os papéis, as relações interpessoais experienciadas pelo indivíduo em desenvolvimento em ambientes sociais como a casa (família) e a escola, que numa ação conjunta resulta na formação de um mesossistema (família e escola), contexto que será explicitado mais detalhadamente posteriormente.

A partir desse quadro, o que fica claro é que os agentes da socialização primária (família) e secundária (escola) precisam tomar decisões a respeito da estruturação do dia-a-dia da criança e das tarefas a serem cumpridas para propiciar o que é definido como um desenvolvimento saudável (BIASOLI-ALVES, 1997).

Segundo Paro (2000), é de fundamental importância que a escola traga para o seu convívio a família, pois a sua participação na tarefa de educar é condição *si ne qua*

*non* na promoção do exercício da cidadania, da solidariedade, da igualdade e justiça social. Com isso, o ato de educar se constitui num elo que pode fortalecer cada vez mais a relação família-escola. No entanto, não é possível esquecer que, embora cada uma tenha objetivos, metas, finalidades diferenciadas e previamente definidas para a formação do indivíduo, ambas buscam formar um ser integral, capaz de desenvolver-se a partir da interação com outros ambientes.

O grande desafio da educação e dos seus profissionais na contemporaneidade é trazer a família para o enfrentamento das discussões e debate travados no cotidiano da escola. Nesse sentido, a relação família-escola necessita compreender a complexidade desse campo, levando em conta particularidades e diversidades presentes em cada contexto.

Refletindo acerca do grande desafio posto à relação família-escola hoje, evidencia-se que segundo Silva e Rabinovich (2008) algumas famílias, atualmente sentem-se incapazes de educar os seus filhos, pois em muitos lares o modelo de autoridade parental rígido (predominante até o século XIX) esbarra constantemente com a mentalidade democrática existente; por outro lado, essas famílias buscam ajuda para lidar com essas situações educacionais, reconhecendo assim sua impotência na tarefa de educar, substituindo-a para outras instituições, no caso em evidência, a escola, local permeado pelas regras, normas, autoridade e o controle do processo educacional.

Para que se compreenda melhor a relação família-escola, Diez (1994) afirma que a família e a escola têm, na educação da criança, um lugar de encontro, de ação e de relação coordenadas, já que não se resume apenas na aprendizagem de conteúdos e sim no desenvolvimento pleno de todas as capacidades inerentes ao ser humano. Portanto, a necessidade de uma ação educacional que compartilhe a integração entre os membros desse processo torna-se evidente para o desenvolvimento pessoal, acadêmico da criança, como também para o estabelecimento das suas relações dentro desses contextos.

É imprescindível que a família esteja em sintonia constante com a vivência escolar de seus filhos, pois essa integração tende a enriquecer e facilitar o desempenho escolar da criança. Portanto, é necessário que ela se habitue a participar da vida escolar dos filhos. Uma boa relação consiste em família e escola caminharem juntas, preservando características próprias que são peculiares.

Com a mesma intenção, Gentile (2006) evidencia que o segredo de uma boa relação entre família e escola é saber ouvir, respeitar as culturas e trabalhar juntos em prol da aprendizagem do aluno.

Sendo assim, percebe-se que a relação família-escola é um desafio. E como tal deve-se buscar fazer com que a família compreenda a sua importância na integração do contexto educacional. E, por outro lado, a escola por sua vez, precisa proporcionar um ambiente de diálogo constante com as famílias e, assim, criar estratégias para construir propostas educativas compatíveis com a diversidade de culturas presentes em cada contexto escolar e familiar.

## 2.5 A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

A Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano foi elaborada por Urie Bronfenbrenner, que nasceu em 1917, em Moscou e, ainda criança, aos seis anos, emigrou para os Estados Unidos.

Inicialmente foi elaborada a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, que posteriormente foi ampliada com o “Modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo – PPCT”, passando a ser denominada, por Bronfenbrenner (1999), de Abordagem Bioecológica.

A abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (1979/1996, p. 5) consiste em uma perspectiva teórica que busca compreender o desenvolvimento humano, como uma “mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente”. Considerada como uma entidade dinâmica, a pessoa em desenvolvimento, ou seja, em crescimento, penetra progressivamente no meio em que vive e o reestrutura. Esse processo de progressiva e mútua acomodação entre o ser humano ativo, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos, é caracterizado pela reciprocidade e por ser bidirecional. O meio ambiente também exerce sua influência e para isso requer também um processo de acomodação mútua. Para o autor, o meio ambiente inclui as interconexões entre os ambientes imediatos, mas também as influências externas provenientes de meios mais amplos.

No seu modelo original, Bronfenbrenner afirmava que todos os níveis de organização envolvidos na vida humana estavam interligados por uma constituição ontogênica do ser humano. No entanto, não satisfeito com a contribuição teórica e prática do seu modelo inicial sobre a ecologia do desenvolvimento humano, ampliou a sua abordagem, incluindo níveis de estrutura e funções individuais (biológica, psicológica e comportamental), tendo como resultado a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento.

Em 1979, segundo Tudge *et al* (1999), quando Bronfenbrenner escreveu seu livro “A ecologia do desenvolvimento humano”, a maior parte dos psicólogos norte-americanos estava muito preocupada com fatores individuais do desenvolvimento. No entanto, Bronfenbrenner (1979/1996), em oposição a essa tendência predominante da época, passou a focar amplamente vários aspectos do contexto. Ele nunca acreditou que o contexto determina o desenvolvimento, sempre usou as palavras “ecologia” ou “ecológico” para ressaltar a interdependência entre indivíduo-contexto, que foi a essência de sua teoria.

Desta maneira, surge a Abordagem Bioecológica, fruto da anterior, porém ampliada a partir das inter-relações dos quatro conceitos chaves, que resultaram no “Modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo – PPCT” do desenvolvimento humano.

O novo modelo possui propriedades definidoras que englobam os seus quatro componentes e as relações dinâmicas e interativas entre eles. As relações entre Pessoa-Processo-Contexto-Tempo, combinam elementos da Pessoa em desenvolvimento, Processos de interação entre a pessoa e os que estão próximos, e o Contexto e o Tempo para compreender o modo e as implicações do uso do último (TUDGE *et al*, 1999).

Bronfenbrenner (1999) destacou duas propriedades importantes na revisão do seu novo modelo. A primeira refere-se à possibilidade dele avaliar não só os resultados, como também a efetividade dos processos que os produzem; e a outra revela como os resultados do desenvolvimento e os processos variam como uma função conjunta das características da pessoa e do ambiente, permitindo assim, identificar a associação de fatores que possam contribuir para o desenvolvimento.

O conceito de *Processo* foi ampliado na Teoria Bioecológica, tornando-se o centro do modelo. Esse construto envolve formas particulares de interação entre organismo e ambiente denominadas de *processos proximais* que operam ao longo do tempo e são posicionadas como mecanismos primários produtores de desenvolvimento humano. Segundo Bronfenbrenner (1999) o desenvolvimento ocorre quando a pessoa está envolvida em uma atividade, que deve acontecer regularmente e em períodos extensos de tempo, com uma duração suficientemente longa para se tornar crescentemente mais complexa.

Bronfenbrenner (1998) ampliou, também, a noção de *Pessoa*, que retrata características idiossincrásicas e como elas são instigadas pelo desenvolvimento, na expressão de sua subjetividade, levando em consideração as crenças, os valores, o nível de afetividade, os traços de personalidade, o temperamento, as metas de vida e as

motivações, entre outros. Reconhece três tipos de características da Pessoa em desenvolvimento que afetam a direção e o poder dos processos proximais ao longo do curso da vida. São elas: as *disposições*, denominadas de comportamentos explícitos que estimulam uma resposta do ambiente; os *recursos* biológicos de habilidade, experiência, que são conhecimentos necessários para o funcionamento eficaz dos processos proximais em um determinado estágio de desenvolvimento; e por último, a *demand*a que convida ou desencoraja reações do ambiente social de um tipo, podendo promover ou interromper a operação dos processos proximais.

Para Polônia, Dessen e Silva (2005, p. 82) Bronfenbrenner, na ampliação do conceito de Pessoa buscou mostrar que:

essas novas reformulações na noção de pessoa, com suas características moldando seu desenvolvimento futuro, expandem e se integram à conceituação original de ambiente, o que implica olhar a pessoa sob a ótica de sistemas que se acomodam e ajustam, do micro ao macrossistema .

O *Contexto* foi outro conceito ampliado pelo modelo Bioecológico e envolve quatro sistemas inter-relacionados, a saber: o *microssistema* que é o contexto imediato, onde a pessoa em desenvolvimento passa boa parte do tempo engajada em atividades e interações, podendo ser exemplificado a partir de espaços como a família, a escola, a sala de aula (a partir de contatos diretos com pais, parentes, amigos próximos, professores, colegas, cônjuges e outros que participam da vida da pessoa de forma regular por longos períodos de tempo). A partir das interações entre mais de um *microssistema* (casa, escola, grupos de pares e outros, onde os indivíduos passam uma parte significativa de seu tempo) forma-se um *mesossistema*. O terceiro nível é o *exossistema* que é descrito como aquele contexto capaz de influenciar indiretamente o desenvolvimento dos indivíduos, embora eles não façam parte diretamente desses ambientes, como por exemplo: o local de trabalho dos pais é um *exossistema* para o filho, pois ele não passa tempo algum lá, mas sofre influência indireta dele; por exemplo, um pai que tem estresse no trabalho, em função disso, ao chegar em casa irrita-se com seu filho; além das políticas públicas que acabam por ter repercussões positivas e/ou negativas para a vida do indivíduo em desenvolvimento.

O último conceito desenvolvido e ampliado na Abordagem Bioecológica, foi o *Tempo*, muito pouco mencionado no modelo original de Bronfenbrenner (1977/1996).

No entanto, a partir da nova formulação, o *Tempo* passou a ter um lugar crucial nos três níveis sucessivos: no micro-, meso- e macro-.

A partir da ênfase dada ao *Tempo*, Bronfenbrenner (1998), descreve os seus três níveis como: o *microtempo* é aquele que está ocorrendo durante uma determinada atividade ou interação; o *mesotempo* ocorre na medida em que as atividades e interações acontecem com frequência no ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento; e o *macrotempo* ou *cronossistema* é o processo de desenvolvimento em geral que varia de acordo com eventos históricos singulares; é aquele que focaliza as expectativas em mudanças e eventos na sociedade mais ampla, tanto dentro como através das gerações, mostrando como eles afetam e são afetados por processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo da vida.

No modelo Bioecológico é importante enfatizar que tanto os elementos objetivos quanto os subjetivos são destacados como dirigindo o curso do desenvolvimento do sujeito. Diante disso, pode-se afirmar que existe alguma semelhança entre as idéias de Bronfenbrenner e de Vygotsky, principalmente no que se refere à interação entre pessoa/indivíduo e o contexto (multiplicidade) e o meio social (cultura) desenvolvidos nos seus estudos e pesquisas. Desta forma, pode-se dizer que tanto as forças subjetivas quanto as objetivas exercem influências no desenvolvimento dos indivíduos durante os seus anos de formação, especialmente em fases importantes tais como: a infância e a adulta.

Essa forte discussão sobre a influência da hereditariedade e do ambiente social sobre a pessoa permeia até hoje os estudos da Psicologia do Desenvolvimento Humano (POLÔNIA, DESSEN E SILVA, 2005, p.74).

Segundo Dessen (1997), no contexto familiar ocorrem os processos de continuidade e descontinuidade, resultados de transformação e desenvolvimento, que vão além da interdependência entre as trajetórias do desenvolvimento do indivíduo e de sua família. Para Silva e Dessen (2005) a família é um dos espaços mais complexos, que influencia o desenvolvimento de cada membro e, conseqüentemente, do grupo familiar através das interações e relações estabelecidas entre seus diferentes membros no cumprimento de suas tarefas evolutivas.

A presente pesquisa estudou as interconexões estabelecidas entre o contexto da escola freqüentada pela criança e o ambiente de suas famílias, compreendendo as suas características peculiares, assim as suas relações com outros ambientes, como elementos influenciadores de um rendimento escolar maior e menor e alunos do ensino

fundamental segundo os olhares das responsáveis e das professoras. Segundo Bronfenbrenner (1979, 1996, 1999) os processos que ocorrem em diferentes ambientes são dependentes uns dos outros, e o desenvolvimento da criança é influenciado por esses fatores que ocorrem nesses microssistemas por onde ela passa o seu tempo. Ela também sofre influências no seu desenvolvimento de outros ambientes (mesossistema, exossistema e do macrossistema) que são exemplificados como: as relações entre escola- família, no trabalho dos pais, com irmãos, colegas, amigos, os pares, na rede social de apoio, da(s) cultura(s) e das políticas públicas.

A partir desta assertiva, foi possível compreender como as famílias contribuem para o rendimento escolar de alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, segundo os olhares das responsáveis e das professoras das crianças, sabendo que a polêmica em torno do impacto da genética (pré-disposições do indivíduo) e do meio ambiente (a multiplicidade dos contextos, no caso aqui estudado, a família e a escola) continua permeando os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dentro de uma perspectiva inatista, ambientalista ou interacionista.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa adotou como abordagem conceitual a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, por entender que as variáveis genéticas e ambientais não são pólos contrários, elas se complementam e produzem, ao longo da formação do indivíduo, mudanças ou modificações significativas no seu desenvolvimento humano. Desta maneira, o “Modelo PPCT” tem como embasamento teórico uma visão de mundo pautada no paradigma contextualista, que segundo Tudge (2008, p.212):

é um paradigma dialético, no qual o conhecimento é entendido como uma construção social e o que é visto como “realidade” depende, em parte, da cultura, da história, e do poder. Não há, portanto, uma única realidade para ser conhecida, mas múltiplas realidades. Neste paradigma, os indivíduos não podem ser separados de seus contextos para serem estudados, e o conhecimento é obtido através de um processo co-constutivo, envolvendo ambos, o pesquisador e o participante da pesquisa. Assim os métodos usados pelos contextualistas geralmente consistem em estudos dos indivíduos em seus próprios contextos e entrevistas abertas. Como em qualquer abordagem dialética, simples relações de causa-efeito não podem ser descobertas, porque todos os aspectos da situação (o contexto e os indivíduos, inclusive o pesquisador dentro do contexto) influenciam-se mutuamente. É importante esclarecer que, apesar do nome, teorias contextualistas não são teorias sobre como o desenvolvimento emerge da inter-relação entre indivíduo e contexto.



Para Tudge (2008) Bronfenbrenner, assim como Vygotsky, é considerado contextualista. No entanto para ele, a Teoria de Bronfenbrenner apresenta algumas limitações: quanto ao método (que parece mais se ajustar ao paradigma mecanicista); as preocupações com as políticas públicas que fizeram surgir um pensamento sobre desenvolvimento positivo para uma perspectiva ocidental e de classe média, à qual ele pertencia; e ainda, a falta de inclusão de mais de um macrosistema (culturas e subculturas) em estudos e pesquisas, que ficaram restritas ao nível de mesossistema (família e escola). Porém, segundo o autor, essas limitações deixam claro que Bronfenbrenner deu pouca atenção ao papel da cultura no desenvolvimento humano. Enquanto que Vygotsky (1978/1991) na sua Abordagem Sócio-interacionista ou Sociocultural Construtivista, estudou o desenvolvimento humano de forma contextualizada, adotando uma perspectiva dialética, na qual o indivíduo transforma e é transformado pela cultura (natureza por meio de seu trabalho e sua ação social) (MADUREIRA & BRANCO, 2005). Ainda é possível apontar que ambos os teóricos concebem o desenvolvimento humano como resultado das interações numa dinâmica bidirecional.

Após ter explicitado através de argumentos validados por um percurso teórico a partir do problema investigado, esta pesquisa foi desenvolvida tendo como embasamento a Abordagem Bioecológica, ou seja, o “Modelo PPCT”, por entender que os quatro conceitos-chaves definidos por Bronfenbrenner (1999) contemplam as inter-relações (mesossistema) estabelecidas a partir dos microsistemas família e escola. O estudo contemplou o modelo da seguinte maneira: no item “*Pessoa*” as crianças através do rendimento apresentado pelo grupo 1 (rendimento maior) e grupo 2 (rendimento menor) foram analisadas através das falas das responsáveis e das professoras a partir de aspectos como: parentesco com a criança, a idade, estado civil, local de origem, e sexo; enquanto que no item “*Processo*” consideraram-se as interações estabelecidas entre as famílias e a professora, entre as famílias e as crianças (em casa, através das falas das responsáveis) e as professoras e as crianças (na escola, através das falas das professoras) capazes de promover o desenvolvimento das pessoas envolvidas nesses *Processos Proximais*. O “*Contexto*” foi analisado a partir da escola em que a criança estuda, incluindo assim os contextos em que a criança transita tais como: a casa, a vizinhança (rede social de apoio), a igreja e a rua. E o “*Tempo*” que neste caso foram consideradas as três dimensões de tempo apontadas por Bronfenbrenner (1999) tanto em casa nos desenvolvimentos de atividades com a família e outras pessoas, como também

na sala de aula com as professoras e colegas, além de também considerar os eventos ocorridos na vida familiar tais como: o desemprego do pai ou da mãe, a ausência do pai, o afastamento da mãe e/ou do pai, morte de um dos pais, capazes de exercerem influências significativas no desenvolvimento das pessoas num dado momento de sua vida (infância, fase adulta).

Bronfenbrenner (2004) analisa que fases como a infância e adulta são geralmente percorridas em contextos como a família. Para ele, a família é o coração do sistema social pois, de todos os ambientes que ajudam a construir o humano, ela é a que provê as condições desenvolvimentais mais importantes: o amor e o cuidado que o indivíduo necessita para fazer e manter os sujeitos como seres humanos. Existem outros contextos importantes como a escola, no entanto, é na família que desenvolvemos a capacidade de funcionar e de se beneficiar de experiências de outros contextos tais como: comunidade, negócios, grupos de pares, escola, e a sociedade como um todo, ou seja, tudo que aprendemos e aquilo que podemos contribuir depende da família de origem e da família atual.

Desta maneira, a presente pesquisa contemplou o estudo das interconexões dos *microsistemas* família e escola que, numa dinâmica de relações estabelecidas entre elas, constituem-se num *mesossistema*. Através do conhecimento sobre as relações dos processos proximais (nas famílias das crianças, e na escola com as professoras) a partir de um ambiente natural (a escola) cujo objetivo foi o de compreender como essas interações entre a criança e seus responsáveis (mãe, tias, avós e vizinha) no contexto da casa, e as com as professoras no contexto da escola, exercem influências na sua aprendizagem (rendimento escolar) e no seu desenvolvimento, levando em conta que esses processos proximais afetam e são afetados por esses agentes de socialização.

A partir disso, foi possível também conhecer como responsáveis pelos ambientes imediatos (família e escola) podem contribuir para a obtenção de um rendimento maior ou menor do aluno, considerando que esses processos proximais, segundo Bronfenbrenner (1998), são permeados por processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em determinado ambiente e em períodos estendidos de tempo.

A pesquisa privilegiou a Abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner, por ser considerada como uma teoria que enfatiza as interações e atividades cotidianas da pessoa em desenvolvimento de acordo com as características do indivíduo e do contexto, no qual ele está inserido, no tempo e no espaço. No entanto, é interessante

destacar que, apesar de adotar uma abordagem com pressupostos teóricos encaixados num Paradigma Contextualista, segundo Madureira e Branco (2005), o estudo do desenvolvimento humano de uma forma contextualizada apresenta alguns desafios: a construção do conhecimento sobre os aspectos afetivos e o papel que desempenham no desenvolvimento global do ser humano; e a construção de metodologias (método adequado às múltiplas facetas do desenvolvimento humano) que sejam coerentes com a natureza, a complexidade e a dinâmica do seu objeto de estudo, ou seja, uma metodologia que seja clara e precisa mas que, ao mesmo tempo, seja flexível e capaz de adaptar-se a cada etapa do processo de investigação.

Diante disso, a seguir serão apresentados o objetivo geral e os específicos da presente pesquisa e, logo em seguida, será explicitada a metodologia empregada.

## 2.6 O ESTUDO

O presente estudo tem por objetivo geral investigar como as famílias contribuem para o rendimento escolar de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de uma escola municipal urbana do interior da Bahia, segundo os olhares das responsáveis e das professoras das crianças.

Os objetivos específicos são:

1. Levantar dados sobre o rendimento escolar dos alunos de 1ª a 4ª séries da escola municipal no ano letivo de 2007;
2. Conhecer as características das famílias de alunos com rendimento escolar maior e menor;
3. Identificar as concepções<sup>6</sup> de família, educação, escola, avaliação e rendimento escolar apresentadas pelas participantes do estudo;
4. Compreender como as responsáveis e as professoras avaliam o rendimento escolar das crianças e a quais fatores o atribuem.
5. Identificar os projetos de vida que as responsáveis possuem para suas crianças e as estratégias utilizadas para atingí-los;
6. Analisar como as professoras caracterizam as famílias dos alunos que apresentam rendimento escolar maior e menor;
7. Conhecer como se dá a relação família-escola no contexto estudado.

---

<sup>6</sup> Concepção refere-se ao “ato ou efeito de conceber, gerar, ou formar idéias” (FERREIRA, 2001, p.181).

### 3 METODOLOGIA

Na perspectiva de Biasoli-Alves (1998, p.140) método consiste em “uma maneira estruturada de fazer perguntas à natureza e obter respostas. Portanto, trabalhar cientificamente está condicionado a identificar as regras que fazem parte dessa “maneira estruturada de fazer perguntas à natureza’ e criar as condições para cumpri-las”.

Para a autora, o pesquisador deve realizar determinados movimentos que são essenciais ao planejamento e execução de um estudo: a) definir o problema de pesquisa; b) escolher o método a ser utilizado; c) elaborar perguntas; d) definir o que, quem, onde, quando e como pesquisar; e) escolher técnicas a serem utilizadas na coleta e análise dos dados obtidos; f) interpretar e discutir os dados.

Produzir conhecimento científico implica comprometimento ético, fazer a virada epistemológica (observando a transposição de seus limites) e, acima de tudo, combinar novos modelos e técnicas com as formas atuais de fazer pesquisa. Ao abordar a pesquisa social, Melucci (2005) propõe a superação dos problemas clássicos epistemológicos na busca de uma reflexão sobre uma conexão entre a construção da teoria e da prática atrelada a um campo cultural de significados. Para o autor,

A pesquisa é uma prática de observação que coloca em relação ação, linguagem e vida cotidiana dos sujeitos. Os atores podem ‘dar conta’ das suas práticas e a pesquisa é uma possibilidade dialógica e reflexiva de ‘dar conta’ da ação mesma. A narração é, deste modo, distinta da ação, mas faz parte dela como seu elemento construtivo (MELUCCI, 2005, p.40-41).

Segundo o autor, a contraposição entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa perde o sentido, visto que, o que está em jogo, atualmente, é tão somente uma distinção nos modos de dar conta da prática social. “A ciência como campo de argumentação e como um sistema aberto à discussão implica de modo crescente a aceitação da sua dimensão multiparadigmática e multimetodológica” (MELUCCI, 2005, p. 42).

Silva (1998) aponta para a complementaridade do quantitativo e do qualitativo, pois, enquanto o primeiro dedica-se a ordens de grandezas e de suas relações, o segundo colabora para as interpretações das medidas ou para o que não pode ser quantificável.

Ainda para Minayo (1994, p. 32), as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que:

as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto; uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa; a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

Do ponto de vista epistemológico, depreende-se que: todo conhecimento do social (quantitativo ou qualitativo) só é possível por recorte, redução e aproximação; toda redução e aproximação não podem perder de vista que o social é qualitativo e que o quantitativo é uma das suas formas de expressão; em lugar de se oporem, as abordagens quantitativas e qualitativas têm um encontro marcado tanto nas teorias como nos métodos de análise e interpretação.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que, no desenvolvimento de um estudo tanto qualitativo quanto quantitativo, pode-se combinar o desenvolvimento de estratégias quali-quantitativas, numa relação de complementaridade.

### 3.1 DELINEAMENTO

O presente estudo combinou estratégias das abordagens qualitativa e quantitativa e utilizou o relato oral que, como estratégia de pesquisa, possui uma especificidade própria nos estudos com seres humanos. Ele requer empatia entre pesquisador e pesquisados, é uma forma de coleta de dados que serve a um público dos mais variados e permite obter informações sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, podendo assim, ultrapassar a descrição de ações e incorporar novas fontes para a interpretação dos resultados (BIASOLI- ALVES, 1998).

O estudo utilizou para análise de dados, o sistema quantitativo-interpretativo. Conforme Biasoli-Alves (1998), tal sistema compactua com um certo nível de inferência, sem perder de vista as respostas objetivas fornecidas pelos participantes. Após a descrição dos dados objetivos passa-se para a interpretação das questões fechadas e abertas, visando apreender o significado da fala dos informantes ou mesmo o comportamento dos entrevistados. A autora chama a atenção para a necessidade de se considerar o contexto pesquisado e a abordagem conceitual adotada no estudo.

A pesquisa seguiu o seguinte percurso: definiu o objetivo de compreender como as famílias contribuem para o rendimento escolar de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, segundo os olhares das responsáveis e das professoras; logo em seguida, delimitou como local para a pesquisa de campo uma escola municipal urbana do interior

da Bahia. O critério para a escolha da escola encontra-se atrelado à trajetória profissional percorrida pela pesquisadora, nesta cidade do interior da Bahia, o que propiciou uma maior facilidade no desenvolvimento do presente estudo. Utilizou-se de entrevistas com roteiros semi-estruturados junto a responsáveis, professoras e coordenador pedagógico da referida escola, optando-se pela análise quantitativa-interpretativa. Tal percurso será aprofundado a seguir.

### 3.2 LOCAL

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola urbana de um município baiano. Tal cidade está localizada na região do semi-árido nordestino, fazendo limites com a microrregião de Feira de Santana, e do planejamento da Bacia do Paraguaçu. Possui 196 Km<sup>2</sup> como área total, constituindo-se de um povoado, um distrito e aproximadamente 40 comunidades pequenas. No entanto, por razões de preservação da identidade, optou-se pelo anonimato sobre o nome do município e da escola estudada.

O município situa-se a 240m acima do nível do mar, posiciona-se às margens da Rodovia Estadual BA 052, conhecida como “Estrada do Feijão”. Tem uma população de 9.552 habitantes, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007).

A economia do município baseia-se fundamentalmente na agricultura familiar, na pecuária, e num pequeno comércio varejista. Na agricultura familiar (subsistência), destaca-se a produção de feijão e de milho. Na pecuária, a criação de gado com a destinação para corte/abate, e a produção de leite, que abastece o próprio município, e outros circunvizinhos. Segundo o Programa de Desenvolvimento Local Integrado Sustentável, do Governo da Bahia (PDLIS, 2002), a renda *per capita* do município é muito baixa, em torno de meio salário mínimo.

A educação pública do município comporta 29 unidades escolares, sendo que 25 delas estão localizadas na zona rural. Das quatro localizadas na zona urbana, uma pertence à rede estadual (com Ensinos Fundamental II – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries – e Médio), e três à rede municipal. Destas, uma atende apenas Educação Infantil, outra oferece a modalidade Fundamental II e a terceira, na qual se realizou o presente estudo, atende o Ensino Fundamental I (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). As escolas da zona rural possuem apenas uma ou duas salas de aulas com atendimento em classes multisseriadas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I. Com a exceção de uma que oferece o Ensino Fundamental I e

II. A rede privada conta com duas escolas urbanas de atendimento à Educação Infantil, e uma Creche Comunitária da Igreja Batista.

O estudo se desenvolveu na única escola urbana municipal que atende de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries (Ensino Fundamental I). Em 2007, ano em que a coleta de dados se deu, a escola possuía 488 alunos, distribuídos nas 20 turmas dos turnos, matutino, vespertino, e noturno (neste período constavam duas turmas de Aceleração de Jovens e Adultos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). Cada turma era composta de 22 a 27 alunos, no turno diurno, e de aproximadamente 30 alunos no noturno. Os alunos e professores do noturno não foram incluídos no estudo. Portanto, no total, a pesquisa contemplou as 18 turmas do período diurno.

Os resultados apresentados no rendimento escolar dos alunos, no ano letivo de 2007, foram:

a) Na primeira série, num total de 127 alunos distribuídos em cinco turmas, obteve-se o seguinte resultado: 58,3% foram aprovados; 6,1% transferidos e 35,6% tiveram o que se denomina de fracasso escolar (incluindo 3,8% de evasão e 30,8% de reprovação);

b) Na segunda série, dos 116 alunos distribuídos em cinco turmas, obteve-se como resultado: 59,5% foram aprovados; 6,9% transferidos e 33,6% apresentaram o que se intitula como fracasso escolar (incluindo 6,0% de evasão e 27,6% de reprovação);

c) Na terceira série, os 93 alunos foram distribuídos em cinco turmas, apresentaram o seguinte resultado: 66,7% foram aprovados; 3,2% transferidos e 30,1% tiveram o que se constitui como fracasso escolar (incluindo 4,3% de evasão e 25,8% de reprovação);

d) Na quarta série, dos 95 alunos distribuídos em três turmas, obteve-se como resultado: 69,5% foram aprovados; 2,1% transferidos e 28,4% tiveram o que se rotula como fracasso escolar (incluindo 9,5% de evasão e 18,9% de reprovação).

A escola tinha um total de 51 funcionários, com um diretor geral, um vice-diretor, um secretário escolar, um coordenador pedagógico, um Serviço de Orientação Escolar – SOE (com dois professores em cada turno para atendimento aos alunos), 20 professores regentes, três professores substitutos, 12 atendentes de secretaria, cinco serventes, três merendeiras e três porteiros, distribuídos entre os três turnos de funcionamento da escola.

Quanto a sua estrutura física, possui 11 salas de aula, quatro banheiros (dois para cada atendimento dos sexos masculino e feminino), uma cantina, uma pequena área de

recreação, uma secretaria e uma diretoria, apresentando, em geral, um estado de conservação regular.

Quanto aos recursos pedagógicos e materiais, conta com o mínimo necessário para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos tais como: livros didáticos, paradidáticos, alguns jogos, além de um DVD, uma televisão, um aparelho de som e um retroprojeto.

A formação continuada dos professores, segundo o Coordenador Pedagógico da escola, acontece durante as reuniões de Atividades Complementares (ACs), que ocorrem quinzenalmente, no espaço da escola, em horários pré-estabelecidos. Tal formação ocorre ainda em outros momentos previamente agendados, a partir da necessidade do docente, e também através dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

No que se refere aos recursos financeiros, a escola recebe da Prefeitura Municipal, o material didático/pedagógico, a cada semestre. Conta também, anualmente, com um recurso repassado pelo governo federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para as despesas de custeio (material pedagógico), e de capital (equipamentos elétrico/eletrônicos), com a responsabilidade de prestar contas ao final de cada exercício.

### 3.3 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 36 responsáveis pelas crianças, 18 professoras regentes das turmas às quais pertenciam os alunos e o coordenador pedagógico da escola, único participante do sexo masculino.

#### **3.3.1 Responsáveis pelas crianças**

Os responsáveis foram divididos em dois grupos: aquele cujas crianças apresentaram o rendimento escolar maior da turma em que freqüentava, que será denominado “grupo 1” e o composto por responsáveis cujas crianças revelaram um rendimento menor, aqui chamado de “grupo 2”.

Com o intuito de conhecer quem assume a responsabilidade pelas crianças estudadas e de identificar qual o seu grau de parentesco com elas, foi convidado o responsável de cada uma delas para participar do estudo. Apesar disto, compareceram



somente pessoas do sexo feminino à entrevista. Dados sobre o parentesco, idade e estado civil das responsáveis são apresentados na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1: Distribuição porcentual das participantes entrevistadas segundo as características: parentesco, idade e estado civil**

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>PARENTESCO DO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA</b>			
Mães	88	72	80
Tias	06	22	14
Avó	-	06	03
Vizinha	06	-	03
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
<b>IDADE DAS PARTICIPANTES</b>			
20 a 29 anos	06	17	11
30 a 39 anos	55	33	44
40 a 49 anos	39	33	36
50 a 59 anos	-	17	09
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
<b>ESTADO CIVIL</b>			
Casada	44	33	38
Solteira	22	38	31
Coabitação	28	06	17
Viúva	-	17	08
Separada/divorciada	06	06	06
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

Das 36 responsáveis, 29 eram mães, cinco tias, uma vizinha<sup>7</sup> e uma avó materna. No grupo 1, grande parte (88%) é composto por mães, apenas uma é tia<sup>8</sup> e outra é vizinha. Por outro lado, no grupo 2, quatro são tias e uma é avó<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Uma delas, embora fosse vizinha da mãe da criança, identificou-se como tia desta. Somente neste caso a criança não mora com a responsável que compareceu à entrevista. Ela mora com a própria mãe (que se encontra deprimida), porém passa grande parte do dia com a vizinha.

<sup>8</sup> A mãe da criança apresenta necessidades especiais (deficiência auditiva) e conta com o apoio da sua irmã.

<sup>9</sup> No grupo de crianças com rendimento menor, duas mães são desconhecidas, uma reside na Inglaterra e a outra é portadora de necessidade especial (deficiência mental). Quanto a responsável avó, a mãe da criança é sua filha, que a abandonou logo após seu nascimento.

A idade das participantes variou de 22 a 58 anos, concentrando-se entre 30 e 39 anos (55%), no grupo com rendimento maior. Houve uma dispersão maior no grupo com rendimento menor. Quanto ao estado civil, houve um maior número de casadas (44%) no grupo com rendimento maior, e no outro grupo houve uma predominância de solteiras (38%).

A escolaridade e o estudo atual das responsáveis são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2: Distribuição porcentual das participantes entrevistadas segundo as características: escolaridade e estudo atual**

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>ESCOLARIDADE</b>			
Nunca foi à escola	-	11	06
Até a 4ª. série do Ensino Fundamental	28	49	38
Da 5ª. à 8ª. série do Ensino Fundamental	11	17	14
Ensino Médio incompleto	-	06	03
Ensino Médio completo	61	17	39
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
<b>ESTUDO ATUAL</b>			
Não estuda	94	83	89
Estuda	06	17	11
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

A escolaridade das participantes variou entre nunca ter ido à escola a até o Ensino Médio completo. O grupo 1 apresentou uma maior escolaridade, 61% têm o Ensino Médio concluído. Em torno de metade (49%) do grupo 2 apresentou uma escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental e 11% nunca foi à escola. Quanto ao estudo atual, é interessante observar que houve uma prevalência do grupo 2 (17%) sobre o grupo 1 (6%). Entre as que estudam atualmente, uma faz curso de pré-vestibular; duas fazem o curso de Aceleração I, do Ensino Fundamental, que corresponde ao ensino de duas séries em apenas um ano (1ª e 2ª, 3ª e 4ª séries), garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96 (LDB), para aqueles alunos que não puderam efetuar os estudos na idade regular; e, a outra, cursa a 4ª série do Ensino Fundamental.

Questões relativas às atividades profissionais, carga horária de trabalho e a renda mensal aparecem na Tabela 3.

**Tabela 3: Distribuição porcentual das participantes entrevistadas segundo as características: atividade profissional, horário que trabalha fora de casa e renda mensal**

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>ATIVIDADE PROFISSIONAL</b>			
Exerce atividade profissional	72	39	56
Não exerce atividade profissional	28	61	44
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
<b>HORÁRIO QUE TRABALHA FORA DE CASA – MÃES</b>			
Menos de 20 horas	23	57	35
De 20 a 44 horas	77	43	65
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>13</b>	<b>07</b>	<b>20</b>
<b>RENDA MENSAL LÍQUIDA EM SALÁRIOS MÍNIMOS (R\$ 380,00)</b>			
Até um	31	86	50
Mais de um a dois	61	14	45
Mais de dois a três	08	-	05
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(13) 100</b>	<b>(7) 100</b>	<b>20</b>
<b>RENDA FAMILIAR MENSAL LÍQUIDA EM SALÁRIOS MÍNIMOS (R\$ 380,00)</b>			
Até um	22	83	52
Mais de um a dois	33	11	22
Mais de dois a três	28	-	14
Mais de três a quatro	11	-	06
Não respondeu	06	06	06
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

Percebe-se uma nítida diferença entre os grupos com relação ao exercício da atividade profissional, 72% do grupo 1 a realiza e apenas 39% do grupo 2 a exerce. Entre as atividades profissionais desenvolvidas pelos grupos 1 e 2, observa-se uma diversidade que é influenciada pela formação educacional que possuem. No grupo 1 a ocupação de professora é que mais aparece, com a frequência de seis casos, seguido da ocupação de gari, empregada doméstica, e auxiliar administrativo com a frequência de dois casos para cada, e, uma trabalhadora rural. No grupo 2 aparecem quatro garis, uma técnica em nutrição, uma servente da rede pública de ensino, e uma profissional autônoma. Com relação ao não exercício de atividade profissional, os dois grupos somam 44%. Entre elas, cinco não trabalhavam e eram sustentadas pelo esposo e/ou companheiro; e sete eram aposentadas por invalidez ou viúvas e recebiam aposentadoria do marido, ou ainda tinham benefício de filhos menores.

A jornada de trabalho variou entre menos de 20 a 44 horas. Houve um predomínio do grupo 1 no intervalo de 20 a 44 com 77% das responsáveis que trabalham. Entretanto, no grupo

2, das que trabalham 57% o fazem por até 20 horas semanais. A renda líquida mensal é maior no grupo 1, concentrando-se em mais de um a dois salários-mínimos (61%). Já no grupo 2 prevaleceu a renda de até um salário (86%).

No que diz respeito à renda familiar líquida, o grupo 1 apresenta uma maior dispersão, tendo como teto máximo quatro salários; por outro lado, o grupo 2 mantém sua concentração salarial de até um salário-mínimo mensal (86%).

### 3.3.2 Professoras das crianças

Foi encontrada uma grande uniformidade tanto nos dados pessoais quanto na formação educacional das 18 professoras. Todas são do sexo feminino e residem na cidade em que trabalham.

A Tabela 4 apresenta dados das professoras entrevistadas sobre idade.

**Tabela 4: Distribuição percentual das professoras entrevistadas segundo a característica idade**

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAGEM
IDADE DAS PARTICIPANTES	
20 a 29 anos	56
30 a 39 anos	33
40 a 49 anos	11
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100%</b>

As idades variam de 22 a 49 anos, havendo uma maior concentração na faixa-etária compreendida entre 20 a 29 anos (56%), sendo bastante jovens.

Todas possuem escolaridade de segundo grau em Magistério, com habilitação de 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental. Apesar de serem jovens, atualmente apenas duas estudam, cursando graduação em Pedagogia. Trabalham apenas na escola pesquisada<sup>10</sup> e exercem a função docente, com uma carga horária de 20 horas semanais, recebendo

<sup>10</sup> Somente uma realiza atividade de reforço escolar em sua casa, ocupando 15 horas semanais, recebendo a quantia de R\$ 100,00.

um salário líquido de R\$ 421,00<sup>11</sup>. Dentre as professoras, 16 são prestadoras de serviço e as demais pertencem ao quadro da Secretaria Municipal de Educação.

Quanto ao tempo de atuação na área educacional, três trabalham há até cinco anos, 13 mais de cinco até dez anos e apenas duas atuam há mais de dez anos (uma com quinze e outra com vinte e um anos de experiência). Coincide de as duas professoras mais velhas serem as que prestaram concurso para o quadro efetivo do serviço público, e também possuem o maior tempo de serviço na área de educação<sup>12</sup>.

### **3.3.3 Coordenador pedagógico da escola**

O coordenador pedagógico tem 28 anos de idade e exerce esta função há dois anos. Possui habilitação em Pedagogia em Séries Iniciais pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Bahia). Atua na escola pesquisada com uma carga horária de 20 horas semanais e ministra aulas de 5<sup>a</sup>. A 8<sup>a</sup>. Série do Ensino Fundamental em outra escola do mesmo município, com mais 20 horas de serviço. Este participante contribuiu com informações sobre o município e sobre a estrutura e o funcionamento da escola, além de ter fornecido os dados relativos ao rendimento escolar das crianças referências para o estudo.

## **3.4 INSTRUMENTOS**

A partir das leituras e da experiência profissional da mestrandia, que permitiram uma maior visualização do objeto de estudo, foram construídos três roteiros a serem utilizados nas entrevistas semi-estruturadas: o primeiro para os responsáveis pelas crianças, o segundo para os professores dos alunos, e o último para o coordenador pedagógico da instituição escolar.

O roteiro de uma entrevista semi-estruturada, segundo Biasoli-Alves (1998), segue uma formulação flexível e a seqüência e minuciosidade ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontecem naturalmente.

Para Biasoli-Alves (1998), as entrevistas deste tipo, devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas em face dos

---

<sup>11</sup> O salário-mínimo vigente na época era de R\$ 380,00.

<sup>12</sup> Ocorreu em 1995 o último concurso público realizado para o preenchimento de vagas do quadro efetivo da Secretaria de Educação do município no qual a escola estudada encontra-se localizada.

temas focalizados, como também dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Permitem ainda, tanto a análise quantitativa das respostas às questões que abordam pontos objetivos, quanto, e em especial uma análise qualitativa do discurso dos informantes.

O primeiro roteiro de entrevista utilizado com as responsáveis contemplou questões sobre aspectos de parentesco, socioeconômicos, família, educação da criança, escola, e rendimento escolar.

No segundo roteiro foram abordadas questões sobre os aspectos socioeconômicos, as escolhas e os motivos profissionais, concepções de educação, escola, família, avaliação e rendimento escolar, os fatores para um rendimento maior e menor apresentados pelo aluno, assim como, aspectos relativos às crianças e suas famílias.

E o último roteiro contemplou questões sobre os aspectos do município, e sobre a escola pesquisada. Além dos roteiros de entrevistas, também foram analisadas as pastas individuais dos alunos, de cada turma, identificados com rendimento escolar maior e menor.

### 3.5 PROCEDIMENTOS

O primeiro momento desta pesquisa consistiu no aprofundamento bibliográfico sobre o tema em estudo, logo em seguida, foram elaborados os roteiros de entrevistas. Posteriormente, houve o pedido de autorização por escrito à instituição escolar para a realização deste estudo (Apêndice A).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Católica do Salvador e obteve sua aprovação (Apêndice B), e foram realizados os testes pilotos dos instrumentos construídos, com o intuito de realizar os ajustes necessários para sua melhor adequação aos objetivos da pesquisa. Chegou-se então à versão final dos roteiros semi-estruturados para as responsáveis pelas crianças (Apêndice C), as professoras dos alunos (Apêndice D), e o coordenador pedagógico da escola (Apêndice E).

Logo em seguida, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), que foi lido e assinado por todos os participantes desta pesquisa, com o

objetivo de que ficassem cientes do que seria realizado e, assim, autorizassem a pesquisadora a utilizar os dados levantados, respeitando o anonimato deles.

No segundo momento, foram realizadas algumas visitas à escola para o levantamento de dados sobre o rendimento escolar das crianças. A partir das pastas individuais dos alunos de 1ª a 4ª séries, especificamente da análise do histórico escolar, que contém as notas relativas às disciplinas ao final de cada unidade, procedeu-se à seleção dos alunos com o rendimento escolar maior e menor. Num total de 18 turmas dos turnos matutino, e vespertino, foram selecionados dois alunos, um com rendimento escolar maior e outro com rendimento menor, de cada uma das turmas, num total de 36 crianças.

O critério utilizado foram às médias dos alunos obtidas na I, II, e III unidades, em cada disciplina do Currículo Obrigatório Nacional (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências).

A partir do somatório das notas, foi realizada a sua divisão pela quantidade de disciplinas (total de 15), encontrando assim, a maior e a menor média do aluno obtida nas três unidades do ano letivo de 2007. Ao final deste procedimento, verificou-se que alguns alunos apresentaram as mesmas notas, sendo realizado um sorteio pela direção da escola, como critério adotado para o desempate.

Para uma melhor visualização do rendimento escolar das crianças abordadas, serão apresentadas, a seguir, as médias escolares gerais e por disciplina que elas obtiveram nas quatro unidades do ano de 2007<sup>13</sup>.

As médias escolares das crianças focalizadas neste estudo são mostradas na Tabela 5.

---

<sup>13</sup> A escola pública brasileira encontra-se amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) que determina a elaboração da Proposta Pedagógica de cada instituição de ensino, como também, determina a elaboração de cada Regimento Interno Escolar. Este por sua vez fixa a média escolar para aprovação dos alunos nas disciplinas do Currículo Obrigatório e da Parte Diversificada nas quatro unidades escolares nos 200 dias letivo. Cada escola possui a partir da elaboração destes documentos, a autonomia para fixar no seu Regimento Interno a média de aprovação nos conteúdos disciplinares. A escola pesquisada adota a média 5,0 como oficial para aprovação de seus alunos nos conteúdos disciplinares do Currículo Obrigatório (Português, Matemática, Geografia, História, e Ciências) e da Parte Diversificada.

**Tabela 5: Distribuição porcentual das crianças segundo as médias escolares**

<b>MÉDIA DAS QUATRO UNIDADES</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
De zero a 2	-	22	11
Mais de 2 a 4	-	61	31
Mais de 4 a 6	06	17	11
Mais de 6 a 8	22	-	11
Mais de 8 a 10	72	-	36
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>

No conjunto das quatro unidades, as médias escolares das crianças do grupo 1 variaram de 6,0 a 10. Nota-se que ocorreu uma concentração entre mais de 8 a 10 (72%). Por outro lado, observa-se que, no grupo 2, houve uma variação das médias escolares das crianças entre de 0 a 6, ocorrendo uma concentração entre mais de 2 a 4 (61%).

No conjunto das quatro unidades, as médias escolares das crianças nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, e Ciências serão apresentadas nas Tabelas 30 a 34.

As médias escolares da disciplina Língua Portuguesa estão na Tabela 6, a seguir.

**Tabela 6: Distribuição porcentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina Língua Portuguesa**

<b>MÉDIA DAS QUATRO UNIDADES</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
De zero a 2	-	22	11
Mais de 2 a 4	-	44	22
Mais de 4 a 6	06	22	14
Mais de 6 a 8	28	12	20
Mais de 8 a 10	66	-	33
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>

Houve uma maior concentração no grupo 1, de médias entre mais de 8 a 10 (66%). No grupo 2 ocorreu uma maior dispersão.

As médias escolares da disciplina Matemática estão na Tabela 7, a seguir.



**Tabela 7: Distribuição percentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina Matemática**

<b>MÉDIA DAS QUATRO UNIDADES</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
De zero a 2	-	33	17
Mais de 2 a 4	-	50	25
Mais de 4 a 6	06	17	11
Mais de 6 a 8	28	-	14
Mais de 8 a 10	66	-	33
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>

Houve uma concentração, no grupo 1, de médias entre mais de 8 a 10 (66%), e no grupo 2, entre mais de 2 a 4 (50%).

As médias escolares da disciplina Geografia estão na Tabela 8, a seguir.

**Tabela 8: Distribuição percentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina Geografia**

<b>MÉDIA DAS QUATRO UNIDADES</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
De zero a 2	-	17	09
Mais de 2 a 4	-	50	25
Mais de 4 a 6	11	33	22
Mais de 6 a 8	22	-	11
Mais de 8 a 10	67	-	33
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>

Percebeu-se concentração no grupo 1, de médias entre mais de 8 a 10 (67%), e no grupo 2, entre mais de 2 a 4 (50%).

As médias escolares da disciplina História estão na Tabela 9, a seguir.

**Tabela 9: Distribuição percentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina História**

MÉDIA DAS QUATRO UNIDADES	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
De zero a 2	-	28	14
Mais de 2 a 4	-	61	31
Mais de 4 a 6	06	11	08
Mais de 6 a 8	28	-	14
Mais de 8 a 10	66	-	33
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>

O grupo 1 apresentou uma concentração entre mais de 8 a 10 (66%) e, o grupo 2, entre mais de 2 a 4 (61%).

As médias escolares da disciplina Ciências estão na Tabela 10, a seguir.

**Tabela 10: Distribuição percentual das crianças segundo as médias escolares da disciplina Ciências**

MÉDIA DAS QUATRO UNIDADES	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
De zero a 2	-	22	11
Mais de 2 a 4	-	56	28
Mais de 4 a 6	06	22	14
Mais de 6 a 8	22	-	11
Mais de 8 a 10	72	-	36
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>

Observa-se que, no grupo 1, ocorre uma concentração entre mais de 8 a 10 (72%); enquanto no grupo 2 ocorre uma concentração das médias em mais de 2 a 4.

No terceiro momento, ocorreu o convite para que os 36 responsáveis pelas crianças selecionadas para as entrevistas comparecessem à unidade escolar. Tal convite, com datas e horários previamente agendados, foi entregue com um dia de antecedência aos alunos, pela direção da escola. A direção justificou que a entrega do convite neste curto intervalo de tempo, evitaria o esquecimento dos responsáveis ao comparecimento à unidade escolar.

Apesar de o procedimento adotado pela direção em relação à entrega dos convites, foram registrados oito casos de não comparecimento no primeiro convite. A direção da escola avisou novamente os responsáveis e obteve apenas um caso atendido.

É importante também registrar que, no decorrer de uma das entrevistas, uma das responsáveis recusou a contribuir com a pesquisa logo após a leitura do Termo de Consentimento pela pesquisadora.

Desta forma, houve a necessidade de proceder à substituição de oito crianças, utilizando o procedimento anteriormente adotado na seleção das notas.

Também foram participantes deste estudo, as 18 professoras das crianças selecionadas com rendimento escolar maior e rendimento escolar menor, e o coordenador pedagógico desta instituição.

Após os convites às professoras e ao coordenador pedagógico para a realização das entrevistas, foi feito, pela direção, um agendamento de datas e horários, que levou em conta os turnos de trabalho das professoras em sala de aula. Tais entrevistas foram realizadas em turnos opostos a regência em sala de aula e, com o coordenador pedagógico no seu horário de atendimento à escola.

Nas entrevistas com as responsáveis e com as professoras das crianças, realizadas pela pesquisadora, foi utilizado um gravador digital, no qual foram armazenadas as informações obtidas, para uma posterior transcrição e análise de seus dados. As entrevistas com as responsáveis tiveram uma duração que variou de 25 a 35 minutos aproximadamente. Já as com as professoras tiveram uma duração média de 15 a 20 minutos. Com o coordenador pedagógico, uma parte das questões do roteiro foi gravada e posteriormente transcrita, e outra foi entregue a ele, com devolução posterior à pesquisadora. Estas últimas requeriam dados numéricos que necessitavam de verificação em registros e documentos escolares.

As transcrições das entrevistas foram feitas com a colaboração de alunos da mestranda e de bolsistas de iniciação científica de sua orientadora. Elas foram revisadas minuciosamente pela pesquisadora, com o objetivo de buscar extrair o máximo das informações de seus participantes, atentando assim, para os detalhes, que por ventura pudessem supostamente ter escapado, no momento da transcrição.

Após o término das avaliações da IV unidade, a pesquisadora retornou à unidade escolar para coletar dados referentes às médias das disciplinas, que as crianças obtiveram ao final da mesma, com o intuito de completar o ciclo do processo de ensino e aprendizagem instituído pela escola para referendar ou não a aprovação e reprovação dos seus alunos para séries posteriores (tais dados foram mencionados nas Tabelas 05 a 10 anteriormente apresentadas).

Na análise destes dados foi comprovado, que todos os 18 alunos selecionados no grupo do rendimento maior, permaneceram com suas médias superiores, sendo todos aprovados no final do ano letivo de 2007. No entanto, foi interessante observar, que no grupo das crianças com o rendimento menor, um dos 18 alunos selecionados apresentou a situação de aprovação, e os demais permaneceram com suas médias inferiores, sendo reprovados no final das quatro unidades.

Ocorreu também uma análise documental da estatística oficial da escola, que é elaborada pelo coordenador pedagógico ao final de cada ano letivo, relativa aos resultados percentuais de transferência, aprovação, reprovação e evasão escolar (fracasso escolar), e de distorção idade série apresentados por todos os alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, nos três turnos de funcionamento da unidade escolar.

Portanto, pode-se dizer que as crianças estão divididas consistentemente em dois grupos: um com as crianças que apresentam um rendimento escolar maior e o outro, com alunos de rendimento menor.

### 3.6 ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta, as gravações foram transcritas. Em seguida os dados foram analisados de forma quantitativa-interpretativa.

O sistema quantitativo-interpretativo é específico na análise da entrevista, pois segundo Bissoli-Alves (1998), prevê dois momentos de agrupamento:

o das questões e o das respostas. No primeiro é importante investigar o que cada pergunta permite obter e classificar as questões segundo a proximidade de sentido nas informações que elas possibilitam. E o segundo momento, tem início com a tarefa de categorização das respostas através de um estudo minucioso da fala dos informantes, suscitada pelas questões da entrevista, e que deve culminar num agrupamento válido (p.147-148).

Nesta perspectiva procedeu-se a análise dos dados do presente estudo levando em consideração que, segundo Biasoli-Alves (1998), num sistema quantitativo-interpretativo deve-se ter por base as interpretações e ou inferências oriundas tanto da literatura como do conhecimento empírico do pesquisador.

Coadunado com a autora, neste estudo, a escolha pela análise quantitativa-interpretativa deu-se por entender, que a melhor maneira de encaminhar a discussão passa pela descrição (e por uma tentativa de classificação) dos diversos formatos de

análise e por um estudo da objetividade/subjetividade e quantificação/qualificação presentes em cada um deles.

Desta forma, foram escolhidas categorias para analisar as falas dos participantes deste estudo através das questões das entrevistas semi-estruturadas, cuja composição foi de perguntas fechadas e abertas.

A análise do conteúdo do corpus decorrente do instrumento de pesquisa pressupõe uma leitura inicial dos dados nele contidos, que deve ir além da compreensão imediata, ou seja, pressupõe o estabelecimento de relações entre as premissas estabelecidas e os elementos que se fazem presentes nas respostas (SOUZA E LUZ, 2006).

Utilizando-se de uma análise do conteúdo foi possível fazer uma categorização das respostas das participantes, a partir de uma abordagem conceitual do pesquisador, que permitiu a interpretação das mesmas.

Bardin (1977) define análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, ou seja, como o método das categorias, que permite a classificação dos elementos de significação constitutivas através da identificação de palavras-chave, que vão explicitar o conteúdo evidente no material de pesquisa.

Após a utilização de um método de categorias, ocorreram os procedimentos de tabulação dos dados, elaboração das tabelas e realização dos cálculos de porcentagem das respostas obtidas.

## **4 RESULTADOS**

Os dados obtidos a partir do “Roteiro de Entrevista com Responsáveis” e do “Roteiro de Entrevista com Professoras” foram analisados, verificando-se as frequências e calculando-se as porcentagens das respostas encontradas. Nas questões que receberam respostas múltiplas, foram mencionadas as frequências dos números de respostas obtidas em cada item. O sistema de análise usado, conforme já afirmado, foi o quantitativo-interpretativo (Biasoli-Alves, 1998).

Inicialmente serão apresentados os dados relativos aos responsáveis pelas crianças e, na seqüência, os obtidos com as professoras. Tais dados serão discutidos em um capítulo posterior.

### **4.1 DADOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS**

Como mencionado no capítulo metodológico, os responsáveis foram divididos em dois grupos: aquele cujas crianças apresentaram maior rendimento escolar, que será denominado “grupo 1” e o composto por responsáveis cujas crianças obtiveram menor rendimento, aqui chamado de “grupo 2”.

#### **4.1.1 Os pais das crianças**

Os dados sobre o pai de cada criança foram obtidos a partir das entrevistas com as responsáveis. Segundo elas, 29 são vivos, dois desconhecidos (pertencentes ao grupo 1) e cinco falecidos (grupo 2).

Sobre eles será apresentada uma caracterização segundo as variáveis de idade, escolaridade, atividade profissional, carga horária de trabalho e renda líquida mensal.

A idade e a escolaridade dos pais são apresentadas na Tabela 11 a seguir.

**Tabela 11: Distribuição porcentual dos pais das crianças segundo as características: idade e escolaridade**

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>IDADE DOS PAIS</b>			
20 a 29 anos	19	-	10
30 a 39 anos	38	77	56
40 a 49 anos	43	23	34
<b>NÚMERO DE PAIS</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
<b>ESCOLARIDADE</b>			
Nunca foi à escola	-	15	07
Até a 4ª. série do Ensino Fundamental	50	77	63
Da 5ª. à 8ª. série do Ensino Fundamental	38	08	24
Ensino Médio incompleto	06	-	03
Ensino Médio completo	06	-	03
<b>NÚMERO DE PAIS</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

Segundo as responsáveis, a idade dos pais variou de 20 a 49 anos, com uma maior concentração na faixa etária entre 30 a 39 no grupo 2 (77%). Observa-se uma maior dispersão, além de a existência de pai jovem (19%), no grupo 1.

A escolaridade variou entre nunca ter ido à escola a até ter concluído o Ensino Médio. Nota-se que mais da metade dos pais das crianças (63%) possuem apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental. Fica evidente também que, no geral, a escolaridade dos pais do grupo 2 é menor do que a do outro grupo, inclusive 15% dos que nunca freqüentaram a escola, pertencem ao grupo 2.

Quanto ao estudo atual, nenhum pai realiza esta atividade atualmente.

A Tabela 12, a seguir, apresenta os dados relativos à atividade profissional, horário de trabalho e renda mensal dos pais das crianças.

**Tabela 12: Distribuição porcentual dos pais das crianças segundo as características: atividade profissional, horário de trabalho e renda mensal.**

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
Exerce atividade profissional	88	92	89
Não exerce atividade profissional	06	08	07
Não sabe	06	-	04
<b>NÚMERO DE PAIS</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>29</b>
<b>HORÁRIO QUE TRABALHA FORA DE CASA – PAI</b>			
Menos de 20 horas	-	18	08
De 20 a 44 horas	93	64	80
Variável	07	18	12
<b>NÚMERO DE PAIS</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>26</b>
<b>RENDA MENSAL LÍQUIDA EM SALÁRIOS MÍNIMOS (R\$ 380,00)</b>			
Até um	30	46	36
Mais de um a dois	21	09	16
Mais de dois a três	14	-	08
Mais de três a quatro	14	-	08
Renda Variável	21	45	32
<b>NÚMERO DE PAIS</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>26</b>

Os dados da Tabela 12 revelam que 89% dos pais das crianças exercem atividade profissional. Dois pais estão desempregados, um de cada grupo. As atividades profissionais que aparecem nos dois grupos apresentam diversidade, estando relacionadas à formação educacional que possuem<sup>14</sup>.

Quanto ao horário, a jornada de trabalho entre 20 a 44 horas, atinge 93% dos pais do grupo 1, e 64% do grupo 2. É interessante notar que 18% dos pais do grupo 2 possuem um horário variável<sup>15</sup>. A renda mensal variou de até menos do que um salário a quatro, e foi maior no grupo 1. A renda variável, com maior concentração no grupo 2, está presente em trabalhadores autônomos e naqueles que realizavam trabalhos eventuais, os chamados “biscates”.

<sup>14</sup> No grupo 1 as ocupações mais frequentes são: pedreiro com quatro casos, comerciante e trabalhador rural com dois casos cada, mecânico, motorista, cabeleireiro, vaqueiro, laqueador, e trabalho eventual cada um com o número de um; no grupo 2, trabalhos eventuais e trabalhador rural com quatro casos cada um, gari com dois casos, e eletricitista e pedreiro um caso cada.

<sup>15</sup> Refere-se a pais que realizam trabalhos eventuais, com horários e rendimentos variados.



#### 4.1.2 Família

As participantes foram abordadas sobre suas concepções sobre família e também sobre como era a composição familiar que apresentavam.

As concepções sobre família foram agrupadas em nove categorias<sup>16</sup>: a) Estrutura/definição legal: definição de família a partir da sua estrutura, de seus componentes, que varia desde a família nuclear composta de pai, mãe e filhos, até a família extensa, que inclui na nuclear os tios, tias, primos, avós; b) Sentido da vida: família enquanto razão da sua própria existência e do seu viver; c) Grupo de pessoas que vivem juntas: família, que, embora compartilhem experiências, dificuldades, e problemas, permanecem unidas, buscando objetivos comuns, e principalmente, ajudando-se mutuamente; d) Gera, educa e cria a nova geração: família como função de procriar, educar e criar sua prole; e) A base: família como base de tudo ou especificamente da pessoa ou da sociedade; f) Presente de Deus: família definida como dádiva ou mesmo como determinação de Deus; g) Responsabilidade: família enquanto pessoas que requerem responsabilidade, particularmente dos membros adultos, no caso, especificamente dos pais; h) Local de formação: local em que todos os membros formam-se nos diversos aspectos, aprendem sobre a vida e sobre a convivência social; i) Dedicção: família enquanto pessoas que requerem dedicação, particularmente dos membros adultos; j) Respostas não dadas: foram perguntas, insistidas várias vezes, porém não respondidas; l) Respostas não condizentes com a pergunta: foram respostas relativas a características da própria família.

A concepção de família enquanto estrutura/definição legal é apresentada em falas como as que se seguem<sup>17</sup>: “É o conjunto entre pais e filhos, que devemos respeitar...” (R23); “O que é família é que sou mãe, família, família, que é meus filhos (...) tenho família, família de minha mãe, meu pai” (R 11).

Família como sentido da vida é constatada nas falas das seguintes responsáveis: “Família no meu entendimento, família é tudo, é algo especial que a gente deve procurar mantê-la, conservar, guardar, pra mim família é tudo” (R 14); “Família pra mim é

<sup>16</sup> Essas categorias foram formuladas a partir da tese de doutorado de Moreira (2005), realizando algumas adaptações que melhor adequaram o estudo.

<sup>17</sup> Nas falas citadas daqui por diante, a letra “R” significa “responsável” e a letra “P” refere-se a “professora”. A numeração dos responsáveis de 01 a 18 contempla as crianças com rendimento maior e a que vai de 19 a 36 são as com rendimento menor.

tudo... É em primeiro lugar, é saúde, paz, e minha família é tudo na vida minha família” (R36).

A concepção de família que gera, educa e cria a nova geração fica evidente, nas seguintes falas: “[...] como é que vai os filhos na escola, como é que não tá, como é que não tá, sentar, explicar, dar educação, corrigir eles ...” (R 1); “[...] e eu sou mãe, também eu posso educar através da escola e amanhã, depois eles também pode me ajudar através do estudo deles” (R 33).

Como grupo de pessoas que vivem juntas, a família é caracterizada pelas falas: “Eu acho que é um grupo onde discutimos todos os assuntos abertos, os problemas... É uma união” (R 22); “Conjunto de pessoas? Pra mim família é ... conjunto de pessoas, criações de pessoas ....” (R 30); “Pra mim família é ... tá junto, tá participando, todo mundo ali dentro de casa, todo mundo tá de acordo, com os problemas de todo mundo...” (R 1).

Os resultados acham-se na Tabela 13.

**Tabela 13: Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de família apresentadas pelos dois grupos\***

O QUE É FAMÍLIA	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
Estrutura/definição legal	16	32	24
Sentido da vida	16	24	20
Gera, educa e cria a nova geração	12	20	16
Grupo de pessoas que vivem juntas	12	12	12
Presente de Deus	12	-	06
A base	08	-	04
Responsabilidade	04	04	04
Não Respondeu	04	04	04
Local de formação	08	-	04
Dedicação	04	-	02
Respostas não condizentes com a pergunta	04	04	04
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>25 (n=18)</b>	<b>25 (n=18)</b>	<b>50 (n=36)</b>

\* Foi utilizado o número de respostas apresentadas.

Os dados demonstrados pelos dois grupos revelam a existência de uma dispersão de concepções. Porém, ela é mais acentuada no grupo 1. Em ambos os grupos, as definições mais destacadas foram a de estrutura/definição legal e a de sentido da vida.

No que diz respeito aos componentes de uma família foram utilizadas quatro classes (KASLOW, 2001): a) Família nuclear: aquela constituída por pai, mãe e filhos; b) Extensa/ampliada: aquela que inclui três ou quatro gerações; c) Monoparental: chefiada por pai ou mãe; e d) Reconstituída: é aquela constituída depois de separações/divórcios. As respostas sobre as questões “Quem faz parte da sua família?” e “Quem mora na casa?” encontram-se na Tabela 14.

**Tabela 14: Distribuição porcentual das participantes entrevistadas, segundo as características: quem faz parte da família e quem mora na casa**

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>QUEM FAZ PARTE DA FAMILIA</b>			
Nuclear	44	17	31
Extensa/ampliada	45	66	55
Monoparental	11	11	11
Reconstituída	-	06	03
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
<b>QUEM MORA NA CASA</b>			
Nuclear	66	22	44
Extensa/ampliada	17	55	36
Monoparental	11	17	14
Reconstituída	06	06	06
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

No que diz respeito a quem faz parte da família, no grupo 1 ocorre uma dispersão das respostas das participantes principalmente com relação às famílias extensas/ampliadas (45%) e nuclear (44%). É interessante observar que, neste grupo, não aparecem famílias reconstituídas. Já os dados do grupo 2 apresentaram uma concentração significativa das respostas nas famílias extensas/ampliadas (66%).

Questionadas sobre quem são as pessoas que moram na casa com elas, o grupo 1 mostrou uma expressiva constituição de famílias nucleares com a prevalência de 66%; por outro lado, o grupo 2 evidencia uma constituição de famílias extensas/ampliadas (55%).

No que diz respeito a famílias reconstituídas, é possível notar que as mesmas, embora não façam parte da concepção de família das participantes do grupo 1, aparecem morando na casa deste mesmo grupo (6%).

A Tabela 15, a seguir, mostra os dados sobre o número de filhos e moradia.

**Tabela 15: Distribuição porcentual das participantes entrevistadas, segundo as características: número de filhos e moradia**

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>NÚMERO DE FILHOS</b>			
nenhum <sup>18</sup>	06	-	03
1	11	06	08
2	44	16	30
3	22	17	19
4	06	16	11
5	11	17	14
6	-	11	06
7 ou mais	-	16	09
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
<b>MORADIA</b>			
Casa própria	83	61	72
Casa cedida temporariamente	11	22	17
Casa alugada	06	17	11
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>35</b>

O número de filhos variou de nenhum a até 10. No grupo 1, ocorreu uma variação de nenhum a 5 filhos, e a maior concentração encontrou-se na quantidade de dois filhos (44%). O grupo 2, além de ter mostrado uma variação de um a 10 filhos, revela uma dispersão em números de filhos.

A maioria do grupo 1 possuía residência própria (83%); entretanto, o grupo 2 mostrou, que apesar de 61% possuírem moradia própria, 22% moram em casas cedidas por terceiros e 17% em casa alugadas.

#### 4.1.3 Educação

O tópico educação abordou tanto as concepções sobre este tema quanto a que pessoas/instituições foi atribuída a responsabilidade por educar as crianças.

<sup>18</sup> Trata-se de uma tia solteira, que cuida da criança, pois sua irmã é portadora de necessidades especiais (auditiva).

A questão seguinte diz respeito às concepções sobre educação e os resultados são apresentados a partir de quatro categorias<sup>19</sup>: a) Definições centradas no pai/mãe: ensinamentos a respeito de valores, comportamentos, tais como: respeito a pai/mãe, às pessoas; e as ações empreendidas pelos genitores para com os filhos, por exemplo, estabelecer limites; b) Definições centradas na escola: cujo foco é colocar a criança para ser educada na sala de aula; c) Definições centradas na interação família-escola: definição a partir da qual, o processo de socialização/educação do indivíduo é iniciado na família, e continuado, posteriormente, na escola; d) Definições centradas na criança: quando a iniciativa educacional parte da própria criança, quando da construção da sua autonomia enquanto sujeito.

A definição de educação centrada no pai/mãe é apresentada nas falas das participantes: “[...] educação a mãe ... dar educação aos filhos de falar coisas que não pode ...”(R11); “[...] porque educação pra mim é se eu educar minha filha de tal forma, que ela vai fazer do jeito que eu explicar pra ela” (R1).

A educação centrada na escola pode ser observada nas seguintes falas: “Educação é aula, estudo, vim pra escola estudar direitinho (...) que é importante” (R25); “Educação é no caminho certo... é colocar na escola, educar” (R13).

A definição de educação centrada na relação família-escola é demonstrada pelas responsáveis a seguir: “A educação que já vem de casa, família e educação, que é a continuação da escola, que a criança já traz de casa, estruturada pela família e vai ter uma continuação de educação social na escola ...” (R7); “Educação familiar em primeiro lugar, segundo vem a escola, mas a educação escolar, eu vejo, que precisa da educação familiar primeiro ...” (R10).

A educação centrada na criança é ilustrada nas seguintes falas das participantes: “É porque a criança, ela tem que tá educada pra o mundo, pra se integrar, na sociedade, então, é isso, eu acho que tem que ter, tem que ter uma base, que é educação” (R 6); “Da criança ... é ser bem vista na sociedade, é ...deixa eu vê, respeitar as pessoas, e fazer obras de caridade, e ser cidadão” (P 24).

Os resultados encontram-se na Tabela 16 a seguir.

---

<sup>19</sup> Estas categorias foram formuladas a partir da tese de doutorado de Moreira (2005), realizando algumas adaptações que melhor se adequaram ao estudo.

**Tabela 16: Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de educação e das opiniões sobre quem tem responsabilidade pela educação das crianças (respostas espontâneas apresentadas pelos dois grupos)**

<b>CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Definições centradas no pai/mãe	55	83	69
Definições centradas na interação família-escola	28	-	14
Definições centradas na escola	06	11	09
Definições centradas na criança	11	06	08
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
<b>RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO</b>			
Ambos os pais	44	33	39
Pais e professores	28	22	25
Mãe	11	28	19
Professores	11	17	14
Mãe e professores	06	-	03
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

A concepção de educação centrada no pai/mãe foi expressiva no grupo 1 (55%) e mais ainda no grupo 2 (83%). Definições centradas na interação família-escola aparecem apenas no grupo 1 (28%). Apesar disto, o compartilhamento da responsabilidade pela educação das crianças com pais e professores é encontrado em 28% das responsáveis do grupo 1 e em 22% das do grupo 2. Entretanto, ambos os pais são apontados como os principais responsáveis no grupo 1 (44%) e no grupo 2 (33%). Exclusivamente à mãe tal atribuição é conferida em ambos os grupos (com maior porcentagem no 2, com 28%), porém não é conferida ao pai sozinho.

A concordância das responsáveis quanto a quem tem responsabilidade na educação da criança encontra-se na Tabela 17.

**Tabela 17: Porcentagens de concordância das responsáveis quanto a quem tem responsabilidade pela educação das crianças (respostas estimuladas apresentadas pelos dois grupos)**

PESSOAS/INSTITUIÇÕES	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
Mãe	100	100	100
Pai	94	83	89
Avós	78	83	81
Irmãs	67	89	78
Irmãos	72	83	78
Outros Parentes	44	50	47
Governo	89	94	92
Igreja	89	94	92
Comunidade	61	56	58
Sociedade	67	50	58
Creche	83	100	92
Escola	94	100	97
<b>Nº de casos</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

Os resultados observados nesta Tabela demonstraram que a responsabilidade de educar as crianças, em primeiro lugar é atribuída à família, especificamente à mãe, pelos dois grupos. O pai foi citado como responsável pela educação da criança no grupo 2, com menor percentual que a creche e a escola. Avós, irmãs e irmãos foram observados no grupo2, com maiores percentuais que no grupo1 (conforme Tabela 17).

Os dois grupos apresentaram menores porcentagens (conforme Tabela 17) relativas à responsabilidade de outros parentes, comunidade, e sociedade, em relação a governo e igreja.

As respostas espontâneas verbalizadas pelas participantes sobre o que julgam ser mais importante na educação da criança, constam na Tabela 18.

**Tabela 18: Distribuição percentual do que as responsáveis julgam ser o mais importante para a educação de uma criança (respostas espontâneas apresentadas pelos dois grupos)**

O MAIS IMPORTANTE PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
Escola/estudar	26	57	41
Amor/carinho (dos pais, da mãe)	26	14	20
Ensinar a respeitar os mais velhos	22	-	11
Educar em casa	04	19	11
Incentivo dos pais/professores	13	05	09
Acompanhar tarefas escolares	04	05	05
Pais como modelo	05	-	03
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>(23) 100</b>	<b>(21) 100</b>	<b>(44) 100</b>

No grupo 1 ocorreu uma maior dispersão em relação ao que as participantes consideram como o mais importante na educação da criança; no grupo 2 apareceu uma maior concentração na escola/estudar (57%), seguido de um educar em casa (19%). Os dados do grupo 1 indicam que o estar na escola estudando é muito importante, porém, existem outros elementos relevantes como, por exemplo, o amor/carinho dos pais, da mãe (26%) e ensinar a respeitar os mais velhos (22%).

As respostas dadas pelas participantes do grupo 1 sobre quais pessoas/instituições julgam ensinar as crianças sobre: noções de higiene, certo e errado, ser corajosa, ser bondosa, respeitar as leis, respeitar as pessoas, ser obediente e ser responsável, encontram-se na Tabelas 19, a seguir.



**Tabela 19: Distribuição porcentual das respostas sobre quais pessoas/instituições as responsáveis julgam que ensinam as crianças sobre os itens: noções de higiene; certo e errado; ser corajosa; ser bondosa; respeitar as leis; respeitar as pessoas; ser obediente; e ser responsável (respostas espontâneas apresentadas pelo grupo das crianças com rendimento maior )\***

PESSOAS/INSTITUIÇÕES	NOÇÕES DE HIGIENE	O CERTO E O ERRADO	SER CORAJOSA	SER BONDOSA	RESPEITAR AS LEIS	RESPEITAR AS PESSOAS	SER OBEDIENTE	SER RESPONSÁVEL	PORCENTAGEM TOTAL
Pais (mãe e pai)	05	30	47	35	29	45	50	40	34
Mãe	55	26	26	30	24	14	15	20	26
Família e escola	20	13	11	15	29	27	20	25	20
Professora	20	22	-	05	12	09	10	10	11
Criança	-	-	16	10	06	05	05	05	06
Igreja	-	-	-	05	-	-	-	-	01
Sociedade	-	05	-	-	-	-	-	-	01
Amigos	-	04	-	-	-	-	-	-	01
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>19 (n=18)</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>17 (n=18)</b>	<b>22 (n=18)</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>161(n=18)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

A partir dos dados da Tabela 19, pode-se afirmar que as participantes do grupo 1 julgam, de modo geral, que os pais (mãe e pai), com 34% das respostas, são os principais responsáveis pelo ensinamento às crianças sobre os itens abordados. Somente as noções de higiene são atribuídas principalmente às mães. Outro dado interessante apontado é o compartilhamento entre as instituições família e escola (20% no cômputo geral), havendo destaque deste compartilhamento nos itens respeito às leis e às pessoas e ser responsável; a criança em 6% das respostas, como pessoa capaz de apreender conhecimentos numa perspectiva de uma construção autônoma, havendo destaque apenas no item ser corajosa.

As respostas dadas pelas participantes do grupo 1 sobre quais pessoas/instituições julgam ensinar as crianças a: ter iniciativa, ser inteligente, ser boa aluna, ler, escrever, fazer contas, fazer tarefas escolares, estudar para as provas e trabalhar, encontram-se na Tabela 20, a seguir.

**Tabela 20: Distribuição porcentual das respostas sobre quais pessoas/instituições as responsáveis julgam que ensinam as crianças sobre os itens: ter iniciativa; ser inteligente; ser boa aluna; ler; escrever; fazer contas; fazer tarefas escolares; estudar para as provas; e trabalhar (respostas espontâneas apresentadas pelo grupo das crianças com rendimento maior)\***

<b>PESSOAS/INSTITUIÇÕES</b>	<b>TER INICIATIVA</b>	<b>SER INTELIGENTE</b>	<b>SER BOA ALUNA</b>	<b>LER</b>	<b>ESCREVER</b>	<b>FAZER CONTAS</b>	<b>FAZER TAREFAS ESCOLARES</b>	<b>ESTUDAR PARA AS PROVAS</b>	<b>TRABALHAR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Professora	22	37	28	50	50	54	14	16	10	31
Pais (pai e mãe)	30	17	29	18	21	21	23	21	55	25
Mãe	22	17	24	14	08	08	44	52	15	21
Família e escola	17	08	14	18	17	13	09	11	15	14
Criança	05	17	05	-	04	04	-	-	05	05
Irmãos	-	-	-	-	-	-	05	-	-	01
Deus	-	04	-	-	-	-	-	-	-	01
Sociedade	04	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Reforço escolar/banca	-	-	-	-	-	-	05	-	-	01
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>24 (n=18)</b>	<b>21 (n=18)</b>	<b>22 (n=18)</b>	<b>24 (n=18)</b>	<b>24 (n=18)</b>	<b>22 (n=18)</b>	<b>19 (n=18)</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>199 (n=18)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

Segundo as participantes do grupo 1, a professora é a pessoa mais apontada como tendo responsabilidade de ensinar às crianças sobre os itens: ser inteligente, ler, escrever e fazer contas. Na visão delas, ser boa aluna dependeria tanto da professora quanto de ambos os pais. Já os itens ter iniciativa e trabalho estariam mais por conta dos ensinamentos tanto do pai quanto da mãe. Esta ficaria como responsável por ensinar a fazer as tarefas escolares e a estudar para as provas.

As respostas dadas pelas participantes do grupo 2 sobre quais pessoas/instituições julgam ensinar as crianças sobre: noções de higiene, certo e errado, ser corajosa, ser bondosa, respeitar as leis, respeitar as pessoas, ser obediente, e ser responsável, encontram-se na Tabela 21.

**Tabela 21: Distribuição porcentual das respostas sobre quais pessoas/instituições as responsáveis julgam que ensinam as crianças sobre os itens: noções de higiene; certo e o errado; ser corajosa; ser bondosa; respeitar as leis; respeitar as pessoas; ser obediente; e ser responsável (respostas espontâneas apresentadas pelo grupo das crianças com rendimento menor)\***

<b>PESSOAS/INSTITUIÇÕES</b>	<b>NOÇÕES DE HIGIENE</b>	<b>O CERTO E O ERRADO</b>	<b>SER CORAJOSA</b>	<b>SER BONDOSA</b>	<b>RESPEITAR AS LEIS</b>	<b>RESPEITAR AS PESSOAS</b>	<b>SER OBEDIENTE</b>	<b>SER RESPONSÁVEL</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Pais (mãe e pai)	22	35	36	40	39	53	47	49	39
Mãe	48	35	36	31	35	37	38	32	37
Professora	22	20	12	09	09	05	05	14	12
Escola	04	05	04	05	09	05	05	05	05
Deus	-	-	04	05	04	-	-	-	02
Criança	-	-	04	05	04	-	05	-	02
Tias	04	05	-	-	-	-	-	-	01
Avós	-	-	04	-	-	-	-	-	01
Sociedade	-	-	-	05	-	-	-	-	01
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>25 (n=18)</b>	<b>22 (n=18)</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>19 (n=18)</b>	<b>21 (n=18)</b>	<b>22 (n=18)</b>	<b>175 (n=18)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

Os dados da Tabela 21 apresentam uma concordância quando comparados aos da Tabela 20, no que diz respeito à responsabilidade atribuída aos pais (pai e mãe), e a mãe sozinha, com 39% e 37% respectivamente nesta Tabela, confirmando, assim, a importância dada pelos dois grupos a essas pessoas na tarefa de ensinar os seguintes itens: noções de higiene (principalmente a mãe), o certo e o errado, ser corajosa, ser bondosa, respeitar as leis, respeitar as pessoas, ser obediente, e ser responsável. Pode-se atentar, também, para o fato de que, neste grupo, a professora (12%) aparece como responsável pelo ensinamento destes itens às crianças.

Aparece também neste grupo a criança em 2% das respostas, no entanto, a interação família–escola, não se faz presente, apenas a escola com 5% das respostas, é apontada como responsável por tais ensinamentos.

As respostas dadas pelas participantes do grupo 2 sobre quais pessoas/instituições julgam ensinar as crianças a: ter iniciativa, ser inteligente, ser boa aluna, ler, escrever, fazer contas, fazer tarefas escolares, estudar para as provas e sobre trabalhar, encontram-se na Tabela 22, a seguir.

**Tabela 22: Distribuição porcentual das respostas sobre pessoas/instituições que as responsáveis julgam ensinar as crianças sobre os itens: ter iniciativa; ser inteligente; ser boa aluna; ler; escrever; fazer contas; fazer tarefas escolares; estudar para as provas; e trabalhar (respostas espontâneas apresentadas pelo grupo das crianças com rendimento escolar menor)\***

PESSOAS/INSTITUIÇÕES	TER INICIATIVA	SER INTELIGENTE	SER BOA ALUNA	LER	ESCREVER	FAZER CONTAS	FAZER TAREFAS ESCOLARES	ESTUDAR PARA AS PROVAS	TRABALHO	PORCENTAGEM TOTAL**
Professora	13	34	50	70	68	68	17	18	14	39
Mãe	39	19	27	04	-	05	42	27	42	22
Pais (pai e mãe)	26	14	23	22	28	18	21	27	29	22
Escola	17	03	-	04	04	09	-	-	05	05
Criança	05	09	-	-	-	-	-	05	05	03
Irmão da criança	-	06	-	-	-	-	08	09	-	03
Vizinha	-	06	-	-	-	-	08	09	-	03
Avós	-	-	-	-	-	-	04	-	05	01
Deus	-	06	-	-	-	-	-	-	-	01
Reforço escolar/banca	-	-	-	-	-	-	-	05	-	01
Tios	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>32 (n=18)</b>	<b>22 (n=18)</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>25 (n=18)</b>	<b>22 (n=18)</b>	<b>24 (n=18)</b>	<b>22 (n=18)</b>	<b>21 (n=18)</b>	<b>214 (n=18)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

\*\*Feita a opção pela utilização de números inteiros, os dados desta Tabela apresentam em alguns itens um valor porcentual inferior a 0,5.

Os dados da Tabela 22 se assemelham a estes da Tabela 21, sendo possível encontrar concordância quanto às opiniões verbalizadas pelas participantes dos dois grupos, atribuindo responsabilidade pelo ensinamento dos itens principalmente à professora (39%), a ambos os pais (22%) e à mãe sozinha (22%), porcentagens desta Tabela. Ao se analisar item por item, a professora é apontada como a principal responsável por ensinar a criança a ser inteligente, a ser boa aluna, a ler, a escrever e a fazer contas. Ter iniciativa, fazer tarefas escolares e saber trabalhar dependeriam mais da mãe. Já estudar para as provas ficaria sob a responsabilidade de ambos os pais.

A criança aprendendo sozinha aparece apenas em 5% das respostas, dados semelhantes foram obtidos no grupo 1 (vide Tabela 20). Outro dado observado, embora em pequena escala, diz respeito à atribuição da responsabilidade aos irmãos da criança e vizinha, cada um com 3%.

Sobre a pergunta “Sentem alguma dificuldade na educação da criança? Qual?” (questão 31), 33% das responsáveis responderam que não apresentam dificuldades, por outro lado, 67% afirmaram senti-las.

As dificuldades experimentadas pelas participantes foram: rebeldia, desobediência, falta de interesse pelo estudo, falta de respeito, falta de escolaridade dos pais, ausência de diálogo entre pai e mãe (sobre a educação a ser oferecida aos filhos), ausência de controle, dificuldades no estabelecimento de limites (inclusive em dizer “não”).

A rebeldia (19%) e a desobediência (19%) foram apontadas pelos dois grupos. A fala seguinte aponta o fato de às vezes os filhos seguirem mais o que aprendem na rua do que aquilo que os pais ensinam: “[...] muitas vezes, a gente ensina de uma maneira, eles na rua aprende de outra maneira” (R 34).

O desinteresse pelo estudo, teve sua maior expressividade no grupo 2 (16%), apresentado pela fala: “É, às vezes, não quer ter atenção nos estudos, pra vim pra escola, eu tenho que tá falando, falando para ele se interessar mais, porque ele tá fraco no estudo” (R 32).

A ausência de respeito (11%) foi uma das dificuldades presentes em ambos os grupos, observado nas falas: “[...] isso é, ensinando em casa, não pode bater nos colegas, tem que respeitar...” (R 5); “Na educação, eu tenho dificuldade de ensinar ela pra o bem, chegar no colégio, não responder as pessoas...” (R 25).

A escolaridade dos pais corresponde 8% das respostas, embora prevaleça uma maior representatividade no grupo 2, observada na seguinte fala: “Não estudei, tem



dever que não consigo ensinar ela, é preciso botar numa banca pra poder ensinar o dever a ela, porque eu mesma, não estudei...” (R 3).

A ausência de pai/mãe aparece em 8% das respostas dos dois grupos, o que é ilustrado nas falas: “É... é... por causa da estrutura de um pai, que ele não tem, e, ele tem como base meu pai (avô), e o avô, também nos abandonou..” (R 7); “Ela uma menina, que foi criada pelas mãos dos outros, é por isso, que, ela tá, assim ruda (rude). [...] aí ela foi pra casa da madrinha” (R 27); “Às vezes, nem tudo o que eu falo, ele me atende; logo diz que, eu não sou a mãe verdadeira, e aí já fica um pouco difícil..” (R 36); “Eu acho que, por não ter mãe e o pai por perto, é muito difícil falar; então, a gente fala com ele, e ele parece que não escuta” (R 22).

Quando foi levantada a questão sobre “Quando tem alguma dificuldade na educação da criança, costuma fazer o quê?” (questão 32), as participantes que verbalizaram sentir alguma dificuldade, apontaram que costumam: dialogar, aplicar castigos, pedir ajuda de outros parentes, pedir ajuda de Deus, pedir ajuda da professora, reclamar com a criança, não fazer nada, e algumas respostas não foram condizentes com a pergunta.

O diálogo e a aplicação de castigos apareceram, cada um, em 28% das respostas totais, e são relatados nas falas: “Eu chamo ele pra conversar, dou castigo, evito deixar ele brincar muito. Tiro a maior parte das brincadeiras...” (R 36); “Às vezes que ele passa dos limites, é obrigada a pegar e dar umas palmadas nele, e castigo, sempre castigo ele...” (R 23).

A ajuda de outros parentes e de Deus aparecem, cada uma, em 11% das respostas, e podem ser apresentadas a seguir: “Às vezes quando tenho dificuldade, peço ajuda ao meu filho que estuda, tá na 6ª série... ou então, peço à minha cunhada, que é professora...” (R 26); “Eu acho que pedir a orientação a Deus...” (R 34).

A ajuda da professora, com 8% das respostas, pode ser ilustrada a partir da fala: “... eu venho até a escola, eu procuro a professora, converso com ela...” (R 1). As outras ações, que as participantes afirmaram ter diante das dificuldades, pontuaram 8% para as respostas não condizentes com a pergunta, e 3% para reclamar, e não fazer nada, respectivamente.

#### 4.1.4 A Escola e a professora

O presente tópico apresenta uma caracterização da escola e da professora atual da criança, a partir das opiniões das responsáveis.

A Tabela 23 mostra os dados relativos ao significado de escola para as participantes.

**Tabela 23: Distribuição porcentual das respostas das participantes sobre o significado de escola (respostas espontâneas dos dois grupos)\***

SIGNIFICADO DE ESCOLA	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
Local de aprendizagem	31	43	37
Oportunidade de futuro melhor	24	32	28
Continuação da família	24	07	16
Base de tudo	17	07	12
Formação de cidadãos	04	11	07
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>29 (n=18)</b>	<b>28 (n=18)</b>	<b>57 (n=36)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

O grupo 1 apresentou dispersão entre as respostas local de aprendizagem, oportunidade de futuro melhor e continuação da família; entretanto, o grupo 2 apontou uma concentração com relação ao local de aprendizagem (43%), seguida de oportunidade de futuro melhor (32%).

As respostas espontâneas dos dois grupos sobre as coisas mais importantes para que uma escola seja boa são apresentadas na Tabela 24.

**Tabela 24: Distribuição porcentual das respostas das participantes sobre quais são as coisas mais importantes para que uma escola seja boa (respostas espontâneas dos dois grupos)\***

<b>COISAS IMPORTANTES PARA UMA ESCOLA SER BOA</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Ter bons professores	23	19	21
Ter boa estrutura física	15	12	13
Ter boas relações interpessoais	10	08	09
Ensinar com qualidade	02	13	08
Ter bons equipamentos e material didático	08	08	08
Ter organização	06	10	08
Ter boa relação família-escola	08	06	07
Ter merenda escolar	04	10	07
Ter boa direção/coordenação	06	06	06
Ter funcionários responsáveis	06	02	04
Ter alunos interessados	04	02	03
Ter currículo adequado	04	-	02
Capacitar o aluno para o trabalho	02	-	01
Ter apoio do governo	-	02	01
Resposta não condizente com a pergunta	02	-	01
Não respondeu	-	02	01
<b>NÚMERO DE RESPOSTA/NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>51 (n=18)</b>	<b>51 (n=18)</b>	<b>102 (n=36)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

É possível observar uma concordância nos dois grupos, nas seguintes categorias: bons professores (21%), boa estrutura física (13%), boas relações interpessoais (9%), bons equipamentos e material didático (8%), organização (8%), e boa relação família-escola (7%), são condições apontadas por eles, para que uma escola seja boa. No entanto, o grupo 2 apresentou uma prevalência em relação ao grupo 1, no que se refere a ensinar com qualidade (13%), e ter merenda escolar (10%).

As respostas das participantes sobre “O que acham da escola em que a criança está frequentando?” (questão 35) revelam que, para os dois grupos, a escola foi considerada como boa (87%). Ela foi apontada como regular por apenas 8% das responsáveis e 5% não responderam tal questão. Ao serem indagadas sobre o motivo pelo qual consideraram a escola como boa ou regular, as responsáveis apontaram os seguintes itens: tem bons professores (42%), tem bom ensino, e a criança aprende (39%), todos os filhos estudaram na mesma escola (11%), e 8% não justificaram a resposta. É interessante perceber que as participantes dos dois grupos confirmaram que

a condição de considerar uma escola como boa está centrada na existência de bons professores (vide Tabela 24).

Os motivos que levaram as responsáveis a matricularem suas crianças na escola pesquisada (questão 36) foram: por ser a única escola do município que atende de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (44%), a boa aprendizagem (12%), os bons professores (9%), e o bom ensino oferecido (9%). Os outros correspondem à busca de futuro melhor, à existência de classes regulares, às condições socioeconômicas, e ainda, os bons profissionais, a acolhida da escola, comentários de terceiros sobre a escola, com 2% cada um deles; e 5% das participantes de cada grupo não responderam a questão.

Ao serem perguntadas se, caso pudessem, matriculariam a criança em outra escola? Qual? (questão 37), 81% das participantes dos dois grupos responderam que não matriculariam em outra escola. Entretanto, 19% afirmaram que, caso pudessem, matriculariam suas crianças na rede particular, em outra escola ou em uma escola mais próxima de suas casas (14%).

A Tabela 25 mostra as opiniões das participantes a respeito da professora atual da criança.

**Tabela 25: Distribuição porcentual das respostas das participantes dos dois grupos sobre as opiniões a respeito da professora atual da criança**

OPINIÕES SOBRE A PROFESSORA ATUAL	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
Aspectos positivos	94	94	94
Aspectos negativos	06	06	06
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
PROFESSORA SOLUCIONA DÚVIDAS DO ALUNO			
Sempre	94	83	89
Às vezes sim, às vezes não	06	17	11
Nunca	-	-	-
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
PROFESSORA GOSTA DO ALUNO			
Sim	94	89	92
Mais ou menos	06	11	08
Não	-	-	-
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>
PROFESSORA CONSIDERA A CRIANÇA COMO UMA ALUNA			
Boa	94	67	80
Regular	06	22	14
Ruim	-	11	06
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>36</b>

É interessante apontar uma concordância dos dois grupos nos aspectos positivos (94%), e negativos (6%), sobre a atual professora da criança. Perguntadas se a professora soluciona dúvidas, gosta da criança, e a considera como boa aluna, regular ou ruim, as participantes do grupo 1 apontaram: sempre, sim, e boa (94% cada), às vezes sim, às vezes não, mais ou menos, e regular (6% cada). Neste grupo é possível perceber uma uniformidade nas respostas dadas.

Em contrapartida, no grupo 2 ocorreu uma dispersão dos dados relativos a como a professora considera a criança; entretanto, nota-se uma concentração nas questões referentes à professora gosta da criança, sendo a resposta “sim” encontrada em 89% das participantes, e a professora foi apontada como aquela que “sempre” soluciona dúvidas, por 83% das responsáveis.

Na questão 40 “E a criança, gosta da professora?”, 84% das participantes dos dois grupos relataram que as crianças gostam muito das suas professoras. No entanto, é

interessante observar, no grupo 2, que 3% não responderam, e 3% nunca perguntaram à criança se ela gostava ou não da sua professora atual.

A partir das respostas das entrevistadas sobre “A senhora freqüenta a escola da criança? Em quais momentos?” (questão 42), das 36 responsáveis, 67% disseram “sim”, e 33%, “às vezes”. Contudo, é interessante notar que, no grupo 1 ocorreu uma predominância das respostas “sim” (83%); por outro lado, no grupo 2 houve uma equivalência nas porcentagens das respostas “sim” (50%) e às vezes (50%).

Perguntadas sobre em quais momentos freqüentam a escola da criança, os dois grupos disseram que freqüentam a escola nas reuniões (42%), quando convocadas (38%), diariamente (17%) e no período da matrícula (3%). Quanto à questão 43 (“Quando a senhora vai à escola como é tratada lá?”), 100% das entrevistadas responderam que são muito bem recebidas na escola.

Sobre a questão 44, que abordou “Quando a senhora vai à escola da criança costuma dar alguma sugestão sobre o trabalho que está sendo desenvolvido lá? Em caso afirmativo, qual sugestão a senhora dá à escola?”, as participantes responderam que não costumam dar sugestões (80 %), apenas 14% afirmaram que sim e 6%, às vezes. Entretanto, observa-se, que as sugestões foram dadas apenas pelo grupo 1, são elas: melhorar a metodologia dos professores em sala de aula (34%), rever a semana de avaliação, melhorar o espaço físico da escola, implementar práticas esportivas, oferecer oficinas de leituras às crianças, garantir o material didático, e construção de um espaço verde na escola, cada uma com 11% respectivamente.

#### **4.1.5 A criança e seu rendimento escolar**

Uma caracterização das crianças focalizadas no estudo segundo as variáveis de idade, sexo e série são apresentados na Tabela 26.

**Tabela 26: Distribuição porcentual das crianças focalizadas no estudo segundo idade, sexo e série**

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
<b>IDADE</b>			
7	22	11	17
8	22	6	14
9	17	22	19
10	11	27	19
11	17	6	11
12	11	17	14
13	-	11	06
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(n=18) 100</b>	<b>(n=18) 100</b>	<b>(n=36) 100</b>
<b>SEXO</b>			
Masculino	44	72	58
Feminino	56	28	42
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(n=18) 100</b>	<b>(n=18) 100</b>	<b>(n=36) 100</b>
<b>Série</b>			
1 <sup>a</sup>	28	33	31
2 <sup>a</sup>	27	28	27
3 <sup>a</sup>	28	28	28
4 <sup>a</sup>	17	11	14
<b>Número de participantes</b>	<b>(n=18) 100</b>	<b>(n=18) 100</b>	<b>(n=36) 100</b>

A idade das crianças variou de sete a 13 anos. Houve uma concentração no grupo 1 na faixa etária entre 7 a 8 anos; e o grupo 2, entre 9 a 10anos. Outro dado evidenciado corresponde à idade de 13 anos (11%), no grupo 2, enquanto, que no grupo1 não apareceu nenhuma criança nesta faixa-etária. Quanto ao sexo, o grupo 1 apresentou uma dispersão; enquanto no grupo 2, houve uma concentração no sexo masculino (72%). E na série observou-se uma dispersão nos dois grupos.

A Tabela 27 apresenta a frequência das crianças do grupo1 segundo a idade e a série escolar.

**Tabela 27: Frequência das crianças com rendimento escolar maior segundo a idade e a série escolar**

SÉRIE	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	Total
IDADE					
7	03	01	-	-	04
8	01	03	-	-	04
9	01	-	02	-	03
10	-	-	01	01	02
11	-	-	01	02	03
12	-	01	01	-	02
13	-	-	-	-	-
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>18</b>

No grupo 1, ocorreram algumas defasagens de idade-série: na 1ª, com uma criança (nove anos), na 2ª, com uma criança (12 anos), na 3ª, com duas crianças (de 11 a 12 anos). É interessante observar neste grupo, a existência de uma criança com sete anos, na 2ª série do ensino fundamental.

A Tabela 28 apresenta a frequência das crianças do grupo 2 segundo a idade e a série escolar.

**Tabela 28: Frequência das crianças com rendimento escolar menor segundo a idade e a série escolar**

SÉRIE	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	Total
IDADE					
7	02	-	-	-	02
8	01	-	-	-	-
9	01	02	02	-	05
10	02	01	01	01	05
11	-	-	01	-	01
12	-	01	02	-	03
13	-	01	-	01	02
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>06</b>	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>02</b>	<b>18</b>

No grupo 2, ocorreram algumas defasagens de idade-série: na 1ª, com três alunos (de nove a 10 anos), na 2ª, com três alunos (de 10 a 13 anos), na 3ª, com três alunos (de 11 a 12anos), e na 4ª, com um aluno (de 10 anos). Observa-se ainda, uma concentração de crianças na faixa etária de 9 a 10 anos de idade.



Ao se abordar mais especificamente o cotidiano, as características e o rendimento escolar das crianças, será apresentado na Tabela 29, a seguir, o que a criança faz durante a semana.

**Tabela 29: Distribuição percentual de respostas das entrevistadas dos dois grupos sobre o que a criança faz durante a semana\***

O QUE A CRIANÇA FAZ	FREQÜENTA A ESCOLA	REALIZA TAREFAS ESCOLARES	BRINCA EM CASA	ASSISTE TV	DORME
<b>Rendimento maior</b>					
Manhã	61	22	19	15	-
Tarde	39	57	50	21	-
Noite	-	21	31	64	100
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>18 (n=18)</b>	<b>14 (n=18)</b>	<b>16 (n=18)</b>	<b>14(n=18)</b>	<b>18 (n=18)</b>
<b>Rendimento menor</b>					
Manhã	61	17	31	-	-
Tarde	39	50	38	43	10
Noite	-	33	31	57	90
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>18 (n=18)</b>	<b>06 (n=18)</b>	<b>13 (n=18)</b>	<b>07(n=18)</b>	<b>20 (n=18)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

Os dois grupos mostram uma dispersão das atividades que a criança realiza durante a semana, as mais freqüentes foram mencionadas na Tabela 29 e as demais serão apenas citadas a seguir.

Atividades como ir à escola, brincar em casa e dormir aparecem freqüentemente nos dois grupos. Embora pouco freqüentes, também aparecem em ambos os grupos: o trabalho (um em cada grupo), ir à banca (quatro em cada grupo) e brincar na rua (três no grupo um e quatro no dois).

Atividades que aparecem mais no grupo 1 (rendimento maior) são: realizar atividades escolares e assistir TV. Apesar de pouco freqüentes, a realização de leituras é mais comum no grupo 1 (sete respostas), do que no grupo 2 (uma resposta), o mesmo ocorre com relação a ir à igreja, apresentando cinco respostas no grupo 1 e apenas uma no grupo 2.

Embora pouco freqüentes, a realização de afazeres domésticos aparece um pouco mais no grupo 2 (cinco respostas) do que no grupo 1 (três respostas), assim como o cuidado de irmãos, que foi citado apenas no grupo 2 (duas respostas). Observa-se ainda, que no grupo 2, 10% das crianças dormem durante a semana no turno da tarde.

As atividades que as crianças realizam nos finais de semana são apresentadas na Tabela 30, a seguir.

**Tabela 30: Distribuição porcentual de respostas das entrevistadas dos dois grupos sobre o que a criança faz nos finais de semana\***

O QUE A CRIANÇA FAZ NOS FINAIS DE SEMANA	BRINCA EM CASA	BRINCA NA RUA	ASSISTE TV	DORME
<b>Rendimento maior</b>				
Manhã	40	31	30	05
Tarde	40	46	20	-
Noite	20	23	50	95
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>13 (n=18)</b>	<b>10 (n=18)</b>	<b>19 (n=18)</b>
<b>Rendimento menor</b>				
Manhã	26	20	13	-
Tarde	58	40	49	05
Noite	16	40	38	95
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>19 (n=18)</b>	<b>10 (n=18)</b>	<b>08 (n=18)</b>	<b>19 (n=18)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

Assim como na Tabela 29, também na Tabela 30 os dois grupos mostram uma dispersão das atividades que a criança realiza durante os finais de semana. As mais freqüentes foram mencionadas na Tabela 30 e as demais serão apenas citadas a seguir.

Atividades como brincar em casa, brincar na rua, assistir TV e dormir aparecem freqüentemente nos dois grupos. Embora pouco freqüentes, aparecem atividades como: realizar tarefas escolares (cinco respostas no grupo 1 e quatro no grupo 2), cuidar dos irmãos (três respostas no grupo 1 e duas no grupo 2) e ir à igreja (seis respostas no grupo 1 e nove no grupo 2).

Apesar de pouco freqüente, a realização de leituras apareceu apenas no grupo 1 (duas respostas). Por outro lado, embora pouco freqüentes, a realização de trabalho apareceu mais no grupo 2 (seis respostas) do que no grupo 1 (uma resposta), assim como a realização de afazeres domésticos (duas respostas no grupo 1 e sete no grupo 2).

Com quem a criança permanece durante a semana é apresentado na Tabela 31, a seguir.

**Tabela 31: Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre com quem a criança fica durante a semana (respostas espontâneas dos dois grupos)**

<b>COM QUEM O FILHO FICA DURANTE A SEMANA</b>	<b>MANHÃ</b>	<b>TARDE</b>	<b>NOITE</b>	<b>TOTAL DE RESPOSTAS E % DAS RESPOSTAS SOBRE O N° TOTAL</b>
<b>Rendimento maior</b>				
Mãe	35%	30%	77%	48%
Pai	05%	05%	05%	05%
Outros familiares (irmão)	05%	10%	18%	11%
Professora	55%	35%	-	29%
Vizinha/amiga	-	20%	-	06%
<b>N° de respostas/N° de participantes</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>22 (n=18)</b>	<b>62 (n=18)</b>
<b>Rendimento menor</b>				
Mãe	35%	16%	61%	37%
Outros familiares (irmão)	06%	37%	39%	28%
Professora	59%	42%	-	33%
Vizinha/amiga	-	05%	-	02%
<b>N° de respostas/N° de participantes</b>	<b>18 (n=18)</b>	<b>19 (n=18)</b>	<b>18 (n=18)</b>	<b>54 (n=18)</b>

É possível perceber uma concordância entre os dois grupos quanto a mãe ser a pessoa que mais fica com a criança durante a semana, no entanto, sua presença foi mais expressiva no grupo 1 (48% das respostas). A professora caracterizou a sua presença pela distribuição dos turnos da manhã e da tarde, correspondentes aos períodos de estudo da criança na escola, a maior concentração para os dois grupos foi no turno matutino (55% e 59%, respectivamente). A presença de outros familiares (irmãos) foi observada nos três períodos, nos dois grupos; porém, sua maior expressividade registrou-se no grupo 2 (6%, 37% e 39%, respectivamente).

Observou-se também a vizinha/amiga, nos dois grupos no turno da tarde. Contudo, a porcentagem foi maior (20%) no grupo com rendimento maior. Outro dado interessante a ser destacado foi a presença da figura paterna (5%), nos três turnos, apenas para no grupo 1.

Os dados relativos às respostas das entrevistadas sobre com quem a criança fica nos finais de semana encontram-se na Tabela 32, a seguir.

**Tabela 32 - Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre com quem a criança fica durante nos finais de semana (respostas espontâneas dos dois grupos)**

<b>COM QUEM O FILHO FICA NOS FINAIS DE SEMANA</b>	<b>MANHÃ</b>	<b>TARDE</b>	<b>NOITE</b>	<b>TOTAL DE RESPOSTAS E % DAS RESPOSTAS SOBRE O N TOTAL</b>
<b>Rendimento maior</b>				
Mãe	71%	61%	78%	70%
Pai	10%	17%	13%	13%
Outros familiares (irmão)	19%	17%	09%	15%
Vizinha/amiga	-	04%	-	01%
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>21 (n=18)</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>67 (n=18)</b>
<b>Rendimento menor</b>				
Mãe	67%	63%	57%	62%
Pai	11%	05%	14%	10%
Outros familiares (irmão)	22%	21%	29%	24%
Vizinha/amiga	-	11%	-	03%
<b>Nº de respostas/Nº de participantes</b>	<b>18 (n=18)</b>	<b>19 (n=18)</b>	<b>21(n=18)</b>	<b>58 (n=18)</b>

Nota-se que, nos finais de semana, é com as mães que as crianças permanecem a maior parte do tempo. Em seguida, permanecem com os irmãos, e só depois, com os pais. A vizinha/amiga esteve presente, nos dois grupos, apenas no período da tarde.

As respostas das participantes a respeito de como consideram a criança em termos de inteligência, comportamento, sociabilidade e estudo, encontram-se na Tabela 33, a seguir.

**Tabela 33: Distribuição porcentual das respostas das participantes sobre como consideram a criança em termos de: inteligência, comportamento, sociabilidade e estudo**

<b>COMO CONSIDERA A CRIANÇA EM TERMOS DE</b>	<b>PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
<b>INTELIGÊNCIA</b>			
É muito inteligente	33	11	22
É inteligente	61	33	47
É pouco inteligente	06	56	31
<b>TOTAL</b>	<b>100 (n=18)</b>	<b>100 (n=18)</b>	<b>100 (n=36)</b>
<b>COMPORTAMENTO</b>			
É muito bem comportada	39	39	39
É comportada	61	44	53
É mal comportada	-	17	08
<b>TOTAL</b>	<b>100 (n=18)</b>	<b>100 (n=18)</b>	<b>100 (n=36)</b>
<b>SOCIABILIDADE</b>			
É muito sociável	28	28	28
É sociável	66	66	66
Não é sociável	06	06	06
<b>TOTAL</b>	<b>100 (n=18)</b>	<b>100 (n=18)</b>	<b>100 (n=36)</b>
<b>ESTUDO</b>			
É muito estudiosa	33	06	19
É estudiosa	61	22	42
É pouco estudiosa	06	72	39
<b>TOTAL</b>	<b>100 (n=18)</b>	<b>100 (n=18)</b>	<b>100 (n=36)</b>

É interessante observar que no grupo1 houve concentração em afirmações que apontam a criança como inteligente (61%) e estudiosa (61%); enquanto, no grupo2, a concentração se faz presente em: é pouco inteligente (56%), é pouco estudiosa (72%).

Quanto ao comportamento, o grupo 2 apresentou uma dispersão nas respostas; por outro lado, o grupo 1 considera as crianças comportadas (61%). Nota-se uma concordância entre os dois grupos quanto à sociabilidade das crianças (66%).

Sobre a pergunta “A criança gosta de estudar ou não? Por quê?” (questão 52), das 36 responsáveis, 69% responderam que sim, e 31% afirmaram que a criança não gosta de estudar. As que responderam “sim”, têm sua maior expressividade no grupo 1 (89% das respostas) e justificaram o gosto pelo estudo assim: identificaram a necessidade de ter profissão/futuro melhor, têm interesse em aprender, têm incentivo da família, e têm responsabilidade. Por outro lado, as que responderam “não” têm uma expressividade maior no grupo 2 (50% das respostas), e justificaram afirmando que a

criança estuda por obrigação, apresenta falta de interesse ou ainda que a sala de aula, ou mesmo a escola, não são atrativas. Algumas responsáveis afirmaram não saberem identificar o motivo pelo qual a criança não gosta de estudar.

O argumento de ter profissão/futuro melhor (21%), embora tenha sido apontado pelos dois grupos, concentra-se no grupo 1 e é ilustrado nas falas: “Ela quer ser professora ou médica quando crescer” (R 5); “Porque se ela não estudar, ela não vai ser ninguém, e para ser alguém tem que ter estudo”(R 15).

O interesse de aprender (18%), tem uma concentração no grupo 1, e pode ser mostrado na seguinte fala da participante: “Só em saber dele ter o interesse de fazer as tarefas de casa, aí a gente já nota né, que ele quer alguma coisa, quer aprender” (R 17).

O incentivo da família (16%), apresentado pelos dois grupos, teve uma concentração no grupo 1, e pode ser observado nas seguintes falas: “... ele gosta das leituras, que eu dou pra ele, então, isso é resposta dele, eu incentivo então, ele gosta de ler” (R 10); “Porque tem incentivo da gente, da família...” (R 7).

O ter responsabilidade (1%) apareceu apenas no grupo 1, e é ilustrado pela seguinte fala: “Gosta de estudar, ela despertou interesse mesmo, ela tem responsabilidade, ela gosta mesmo de estudar” (R 9).

O argumento “não sabe identificar o motivo pelo qual a criança não gosta de estudar” (21%) concentrou-se no grupo 2 e pode ser ilustrado pelas falas das responsáveis: “Não sei, o por que, ele não gosta de estudar, pra ele fazer uma leitura em casa é muito sacrifício mesmo” (R 36); “Eu pergunto a ele, porque ele não gosta de estudar né, ele não...” (R 23).

A falta de interesse pelo estudo (8%), e de atrativo na sala/escola (5%) foram observados apenas no grupo 2 e são ilustrados nas falas seguintes: “Ele não tem interesse de estudar, ele estuda mas não é que nem eu queria que ele seja interessado mais no estudo...” (R 32); “Porque eu acho que não tem nada que atraia.... eu acho, que falta para ele é atrativo...” (R 22).

Os argumentos de por obrigação, e brincar, com 5% cada um deles, correspondem aos dois grupos, sendo apresentados assim pelas participantes: “Eu acho que ela não gosta, assim de estudar, eu acho que ela leva aquilo como uma obrigação...”(R 1); “... eu acho que é por causa das brincadeiras, e ela gosta muito de brincar, ela quer fazer tudo rápido ali, que é pra ir brincar” (R 30).

Sobre a questão 53 “A criança gosta de ir à escola ou não? Por quê?”, das 36 responsáveis, afirmaram que “sim” todas(100%) do grupo 1 e 83% do grupo 2. As que

responderam “as crianças gostam de ir à escola” apontaram principalmente o motivo de aprender (33%). Outras justificativas foram pontuadas apenas pelo grupo 1, como: encontrar colegas/amigos (16%), ter profissão/futuro melhor (14%), encontrar o professor (9%) e local de aconchego (4%);

Por outro lado, as que disseram “as crianças não gostam de ir à escola”, afirmam não saber o motivo (22%) ou existir a falta de incentivo da mãe (2%).

A Tabela 34, a seguir, mostra as recomendações dadas às crianças sobre como elas devem ser na escola.

**Tabela 34: Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas segundo as recomendações fornecidas à criança sobre como ela deve ser na escola (respostas espontâneas dos dois grupos)\***

<b>RECOMENDAÇÕES DADAS À CRIANÇA SOBRE COMO ELA DEVE SER NA ESCOLA</b>	<b>PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Respeitar/obedecer professores/funcionários	33	35	34
Não brigar com os colegas	20	27	24
Prestar atenção à aula	17	27	22
Ter cuidados para não se machucar	20	05	12
“Palavras mágicas”	07	-	04
Não sair da escola sem autorização	03	06	04
<b>Nº DE REPOSTAS/Nº DE PARTICIPANTES</b>	<b>30 (n=18)</b>	<b>37 (n=18)</b>	<b>67 (n=36)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

As recomendações mais fornecidas por ambos os grupos foi a de respeitar/obedecer professores/funcionários: “Sim. Ser obediente com os professores, tratar os professores e os coleguinhas bem”(R 15).

Não brigar com os colegas e prestar atenção à aula também são recomendadas às crianças dos dois grupos (esta última é enfatizada no grupo 2): “Aí eu falo com ele que não é pra brigar com os coleguinhas na escola...” (R 28); “Falo direto em casa com ele, para quando chegar na sala de aula, tá prestando atenção no que a professora tá ensinando...” (R 31). Entretanto, ter cuidados para não se machucar é destacado no grupo 1 (20%): “Eu falo com ela, eu tenho medo na hora do recreio de ela se machucar né” (R 6).

Ainda é curioso notar, que a recomendação do uso de “palavras mágicas”, aquelas palavras tais como: obrigado(a), com licença, por favor, que fazem parte do processo de socialização da pessoa desde a infância, perpassadas pela família, escola e outros, estão presentes apenas no grupo 1, com 7% das respostas. A seguinte fala ilustra tal solicitação: “...aí eu recomendo muito ela, tem que usar muito as chamadas palavrinhas mágicas: obrigada, com licença” (R 1).

Sobre a questão (55) “Como está sendo o rendimento escolar da criança? Ele (a) está indo bem na escola ou apresenta dificuldades? Caso tenha dificuldades: quais?”, das 36 responsáveis, 94% do grupo 1 afirmaram que as crianças não apresentam dificuldades, porém, apenas 22% do grupo 2 fizeram esta afirmação.

As dificuldades apontadas foram as seguintes: na escrita, na leitura, nas provas (avaliações), na disciplina de Matemática e na mudança de professor.

A dificuldade na escrita e na leitura (51%), observada nas falas das participantes são assim ilustradas: “...é que ele não sabe escrever direito no quadro, é tem que copiar o dever no caderno, ele não sabe copiar ainda, não sabe ler...” (R 33); “...pra ler, ele não sabe ler quase nada, ele sente muita dificuldade” (R 36).

A dificuldade nas provas, na disciplina de matemática, na mudança de professor, (6% cada), foram apresentadas pelas falas das responsáveis a seguir: “As notas baixíssimas, é, tem prova que ele não responde...” (R 23); “Ela apresenta uma dificuldade, sim, na disciplina de Matemática... ela apresenta sim...” (R 8); “Ela às vezes tem dificuldades, quando ela passa pra uma professora que ela sempre não gosta...” (R 25). Algumas responsáveis desconhecem se a criança está indo bem na escola, ou mesmo não sabem o motivo da dificuldade dela: “Eu não sei se ela tá indo bem mesmo, mas se todo ano ela passa, pra mim, ela tá indo bem” (R 20); “ele apresenta dificuldades, entendeu?... O porquê eu não sei, mas ele apresenta dificuldades” (R21).

Questionadas sobre “A quais fatores o(a) senhor(a) atribui o rendimento da criança neste ano?” (questão 56), as participantes dos dois grupos apontaram os fatores a seguir: a professora, a família, a criança, a escola. Algumas participantes não souberam responder, ou não sabiam, ou emitiram respostas não condizentes com a pergunta.

Os fatores professor (32%), família (26%), e a escola (9%), embora tenham sido apresentados pelos dois grupos, houve uma predominância do grupo 1.



O fator criança (22%), e as que não responderam (6%), foram observados nos dois grupos; entretanto, as respostas não condizentes (1%), e não sabe (4%), foram mostradas, apenas pelo grupo2.

As disciplinas em que a criança apresenta mais facilidades e dificuldades serão apresentadas na Tabela 35 a seguir.

**Tabela 35: Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre as facilidades e dificuldades que a criança apresenta na aprendizagem das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências (respostas espontâneas dos dois grupos)\***

DISCIPLINAS	PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>MAIORES FACILIDADES</b>			
Matemática	33	44	37
Português	30	25	28
Ciências	20	06	15
História	07	06	07
Geografia	10	-	07
Não respondeu	-	19	07
<b>Nº DE RESPOSTAS/Nº DE PARTICIPANTES</b>	<b>30 (n=18)</b>	<b>16 (n=18)</b>	<b>46 (n=36)</b>
<b>MAIORES DIFICULDADES</b>			
Matemática	42	15	20
Português	17	20	19
Ciências	08	22	19
História	17	17	17
Geografia	08	17	16
Não respondeu	08	09	09
<b>Nº DE RESPOSTAS/Nº DE PARTICIPANTES</b>	<b>12 (n=18)</b>	<b>46 (n=18)</b>	<b>58 (n=36)</b>

\* São apresentadas as porcentagens a partir do número de respostas.

Nos dois grupos, as maiores facilidades são encontradas nas disciplinas de Matemática e de Português. Quanto às dificuldades, há uma dispersão maior entre as áreas. Deve-se destacar que, nas maiores facilidades, na um número bem maior de respostas no grupo 1, o inverso acontece com relação às maiores dificuldades.

A disciplina de Matemática (42%), embora, tenha sido apontada, como uma das maiores dificuldades do grupo1, foi apresentada pelo grupo 2, como uma das maiores facilidades, com 44% das respostas, ilustradas pelas falas: “Em Matemática, quando tem assim... quando cai em Matemática, uma coisa assim pra ela completar, um gráfico ou

alguma coisa, assim aí ela sente dificuldade....” (R 8); “Eu acho, assim, é mais fácil Matemática... contas, ele é ótimo em conta, agora...” (R 31).

Outro dado observado foi que a disciplina de Ciências, para o grupo 2, foi apresentada como uma das maiores dificuldades, com 22% das respostas.

Sobre a questão 59, “A criança já tirou notas abaixo da média?”, 83% das respondentes do grupo 1 afirmaram que suas crianças nunca tiraram notas abaixo da média; já no grupo 2 esta porcentagem diminuiu para 11%.

Ao se perguntar sobre “O que faz quando a criança tira notas abaixo da média?”, as participantes informaram que: incentivam a criança a estudar, reclamam, aplicam castigos e procuram a professora da criança para maiores esclarecimentos.

Incentivar a estudar, foi observado nos dois grupos, com uma expressividade maior no grupo 2 (48%) do que no grupo 1 (4%), as falas seguintes exemplificam: “Eu dou, a gente dá conselho em casa, pra que ele estude mais ...” (R 31); “Você tem que estudar direitinho pra você passar, agora fica aí chorando...” (R 25).

Reclamar apareceu em 10% das respostas do grupo 1 e em 14% das do grupo 2, e aplicar castigos também foi apontada no grupo 1 (10%) e no 2 (4%), são exemplos: “Ah!, eu falo com ela, reclamo ela que foi errado, foi desleixo dela..” (R 14); “Dou castigo a ele, dou muito castigo a ele (...) ... que ele, sai do castigo, eu dou uns corretivos nele, dou uns tabefinhos de leve nele.....” (R 23).

Procurar a professora foi apresentado apenas pelo grupo 2 (10%), as seguintes falas ilustram: “Às vezes, eu venho conversar com a professora, ela diz que não pode fazer nada, porque ele é um menino desinteressado....” (R 34); “Eu procuro a professora, e procuro saber o porquê....”(R 21).

Diante da questão 60, sobre “Quando a criança apresenta dificuldade na escola, o que o(a) senhor(a) faz?”, as participantes dos dois grupos apresentaram as seguintes respostas: estuda juntamente com a criança, dialoga com a criança para estudar mais um pouco, procura a professora, pede ajuda de Deus, coloca no reforço escolar (banca), não faz nada, e outros dados relativos a respostas não condizentes, não respondeu e não sabe.

As afirmativas: não respondeu (30%); estuda juntamente com a criança (21%); e procura a professora (11%) foram apontadas pelos dois grupos. Contudo, as maiores expressividades do grupo 1 foram encontradas nas respostas: “procura a professora” (17%) e “não respondeu” (55%). São exemplos: “Eu tenho feito, tenho praticado ortografia com ela em casa, para que ela venha a ter uma melhora, estou sempre

corrigindo ela, os cadernos dela, estou sempre corrigindo...” (R 4); “Ah! Eu sempre converso com a professora dela né, e exponho assim o jeito que ela...” (R 6).

As respostas: dialoga com a criança para estudar um pouco mais (32%); não faz nada (6%); coloca no reforço escolar, pede ajuda de Deus, e respostas não condizentes com a pergunta (2% para cada item) foram apresentadas apenas pelo grupo 2, observadas nas seguintes falas: “Acho que a gente tem que mandar estudar mais para aprender, estudar, entender bem as coisas do livro” (R 35); “Eu ensino a ele, olha meu filho, tem que prestar atenção para aprender mais” (R 33); “Eu, eu não faço nada não, porque, falo nada não” (R 25); “Eu procuro alguém para me orientar, para dar um reforço a ela ... é uma banca” (R 21); “Olha minha irmã, vou fazer o quê? Não vou pedir a ninguém, eu peço é a Deus, para Deus mim ajudar” (R 27). Ainda, vale a pena evidenciar que no grupo 2 foi observado a maior expressividade (32%) nas respostas das responsáveis sobre “dialoga a com a criança para estudar um pouco mais”; enquanto que a menor foi apontada pelo grupo 1 em “não sabe”.

Perguntadas sobre “O(a) senhor(a) procura se informar sobre a frequência da criança à escola? Como?” (questão 61), observou-se que 100% das participantes responderam que procuram saber sobre a frequência da criança. Logo em seguida, informaram o como: pelas professoras, as responsáveis ficam sabendo porque também são funcionárias da escola, pelas próprias crianças, pelos funcionários da escola, pelos irmãos e observando as tarefas escolares.

A frequência comunicada pelas professoras (57%), responsáveis ficam sabendo porque também são funcionárias da escola (14%), pelas crianças (11%), e pelos funcionários da escola (11%), foram observadas nos dois grupos, e são ilustradas nas seguintes falas das participantes: “Com a professora, que eu venho sempre à escola” (R 18); “Ela vem. Eu confio na minha filha, eu sei que ela vem, ela nunca faltou aula”(R 11); “A frequência dela é boa... Eu trabalho lá, sei” (R 4); “Tem pessoas conhecidas que trabalham na escola, e aí eu fico perguntando...”(R 14). Entretanto, registra-se apenas no grupo 1, a existência de 11% das responsáveis como funcionárias da unidade escolar.

A frequência informada pelos irmãos (5%), foi constatada apenas no grupo 2; pelo acompanhamento diário em casa (2%), pelo grupo 1, as falas a seguir ilustram: “...porque eu sei, porque ele vem com outra menina, ele e a irmã” (R 31); “Ela não falta... se eu acompanho ela, como é que eu não vou me informar? Sempre tô acompanhando ela” (R 6).

A questão 62: “O(a) senhor(a) procura se informar sobre as notas que a criança obtém ao final de cada unidade? Como?”, 47% das participantes do grupo 1 afirmaram que “sim”, já no grupo 2, esta porcentagem diminuiu para 36%. As responsáveis afirmaram que obtêm informações através das: professoras, provas, reuniões e crianças.

As informações recebidas pelas professoras (70%), foram mostradas pelos dois grupos, e podem ser observadas nas seguintes falas: “Com a professora, que eu venho sempre à escola” (R 18); “Eu pergunto à professora, aí ela fala que a nota dele está baixa, que ele está brincando demais...” (R 32).

As informações obtidas através das provas e das reuniões foram predominantes no grupo 1 (14% e 14% respectivamente) e foram assim apresentadas pelas participantes: “Quer dizer que eu olho nas provas, quanto ele tem, quanto ele não tem” (R 35); “Sim, mesmo porque a escola já tem, tem é ... parâmetro que é fazer reuniões com os pais, e aí discute as notas, as notas baixas ...” (R 5). Embora, os dois grupos tenham obtido informações através das provas das crianças, ressalta-se um percentual de 11% para o grupo 1, enquanto o percentual foi de 3% para o grupo 2. A informação obtida através da criança (2%), foi apresentada pela fala: “Sim. Eu pergunto a ele” (R 16).

Perguntadas se “A criança costuma ter deveres de casa ou não?” (questão 63), 94% das responsáveis dos dois grupos afirmaram que “sim” e 6% “às vezes”, as seguintes falas exemplificam: “Sempre tem dever pra fazer.” (R 12) ; “Tem dever de casa, sempre as professoras passam dever de casa pra ele fazer, eu mando ele pedir às vizinhas pra ensinar o dever a ele” (R 29); “Às vezes tem” (R 13).

A Tabela 36 a seguir, apresenta os dados relativos ao local e ao horário em que a criança realiza as tarefas escolares.

**Tabela 36: Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas dos dois grupos sobre como a criança realiza a tarefa escolar, o local, e horário**

COMO A CRIANÇA REALIZA A TAREFA ESCOLAR	PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>LOCAL</b>			
Na sala	43	32	38
No quarto	28	22	25
Na banca	17	06	11
Casa de vizinhos/colegas	-	22	11
Varanda	06	06	06
Não existe local específico	06	06	06
Na cozinha	-	06	03
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>
<b>HORÁRIO</b>			
Manhã	17	28	22
Tarde	60	49	55
Noite	17	17	17
Não existe horário específico	06	06	06
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>

Os dois grupos apresentaram uma concentração na sala (grupo 1 - 43%) e (grupo 2 - 32%), e no horário da tarde (60% e 49% respectivamente). Por outro lado, enquanto 17% do grupo 1 faz opção pela banca como local para realização das tarefas escolares, 22% do grupo 2 recorre à casa de vizinhos/colegas.

Quanto à questão “A criança costuma ir para a escola com todos os seus deveres concluídos? (no caso de resposta negativa: Por quê?)” referente à questão 65, observou-se que 72% das participantes disseram “sim”, 11% que “às vezes” e 17% que “não”.

As que responderam “não” e “às vezes” apresentaram os seguintes motivos: não tem quem ensine à criança, copia a tarefa incompleta, não sabe responder a tarefa, tem preguiça. Algumas responsáveis não justificaram o fato de a criança não conseguir levar as tarefas de casa completas.

A explicação “não tem quem ensine à criança” apareceu no grupo 2 (22%) e é observada na fala: “É como eu lhe disse, se eu souber traz, agora se não, não traz” (R 26).

Quanto a justificativa “copia a tarefa incompleta”, ela ocorreu apenas no grupo 2 (33%) e pode ser mostrada pela seguinte fala: “Quase sempre não! (...) porque está incompleto” (R 22).

Não sabe responder a tarefa, e tem preguiça também ocorreram apenas no grupo 2 (11% e 11 % respectivamente); e não respondeu a pergunta aparece apenas no grupo 1 (11%): “Tem dever de casa que, de vez quando, ... ele não sabe ...” (R 28); “Não. Fica com preguiça de fazer, aí eu não insisto, aí ele acaba indo sem fazer” (R 24).

A Tabela 37 apresenta os dados sobre deveres de casa, quem auxilia, e com que frequência isso ocorre.

**Tabela 37: Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre a questão “A criança dá conta de fazer a tarefa escolar sozinha ou precisa do auxílio de alguém?” e com que frequência ocorre a ajuda**

<b>A CRIANÇA FAZ A TAREFA ESCOLAR SOZINHA OU PRECISA DE ALGUÉM</b>	<b>PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM DO RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Faz sozinha	22	06	14
Não faz sozinha	50	83	67
Às vezes faz; às vezes não faz sozinha	28	11	19
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>
<b>QUANDO PRECISA, QUEM A AUXILIA?</b>			
Mãe	55	22	37
Irmãos/primos	15	44	30
Tia	10	17	14
Banca	10	04	07
Vizinhos/colegas	05	09	07
Pai	05	04	05
<b>Nº DE RESPOSTAS/ NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>20 (n=18)</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>43 (n=36)</b>
<b>COM QUE FREQUÊNCIA OCORRE A AJUDA</b>			
Todos os dias	16	58	40
Uma vez por semana	46	24	33
Raramente	38	18	27
<b>Nº DE RESPOSTAS/ NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>13 (n=18)</b>	<b>17 (n=18)</b>	<b>30 (n=36)</b>

Observa-se que, nos dois grupos, 67% das crianças não realizam as tarefas escolares sozinhas. Porém, há uma porcentagem bem maior de crianças que dependem de ajuda para fazer as tarefas escolares no grupo 2 (83%) do que no grupo 1 (50%).

Quanto a quem auxilia, observa-se a predominância da mãe (55%), no grupo 1, e dos irmãos/primos (44%), no grupo 2. Percebe-se nos grupos 1 e 2, baixas porcentagens

do pai (4% e 5%, respectivamente), como aquele que auxilia as crianças nas tarefas escolares. Nota-se ainda, uma maior predominância da tia (17%), no grupo 2, em relação ao grupo 1 (10%). Quanto à frequência com que ocorre a ajuda, no grupo 1 ela ocorre uma vez por semana (46%), já no grupo 2, ela ocorre todos os dias (58%).

O que as entrevistadas desejam para o futuro das crianças é apresentado na Tabela 38, a seguir.

**Tabela 38: Distribuição porcentual das respostas das entrevistadas sobre o que deseja para o futuro da criança (respostas espontâneas dos dois grupos).**

<b>O QUE DESEJA PARA O FUTURO DA CRIANÇA</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Ter boa escolarização	45	55	50
Ter trabalho	18	23	20
Ter valores/ser boa	24	10	17
Ter felicidade	03	06	05
Ser cidadão	-	06	03
Ter futuro determinado por Deus	06	-	03
Ser obediente	04	-	02
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>33 (n=18)</b>	<b>31(n=18)</b>	<b>64 (n=36)</b>

Os dois grupos apontaram a escolarização (50%) como algo que desejam para o futuro da criança. Também o trabalho é algo desejado por ambos os grupos. Um dado curioso observado, apenas no grupo 2, foi ser cidadão (6%); entretanto, apesar dos dois grupos terem apresentado o desejo de que a criança tenha valores/seja boa (17%), o grupo 1 (24%) apresentou uma maior expressividade.

A Tabela 39 apresenta as respostas das participantes sobre os passos dados para atingir o que deseja para o futuro da criança.

**Tabela 39: Distribuição porcentual das respostas das participantes sobre os passos dados para atingir o que deseja para o futuro da criança (respostas espontâneas dos dois grupos)**

<b>PASSOS DADOS PARA ATINGIR O QUE DESEJA À CRIANÇA</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Incentiva estudos	52	42	47
Matricula em boa escola	22	14	18
Acompanha tarefas escolares	17	05	11
Contrata reforço escolar	04	10	07
Oferece recursos materiais	-	14	07
Orienta para a vida	-	10	05
Transmite educação religiosa	05	05	05
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>	<b>23 (n=18)</b>	<b>21 (n=18)</b>	<b>44 (n=36)</b>

Os dois grupos apresentaram uma concentração em “incentiva estudos”, e “matricula em escola boa”. Percebe-se que “acompanha tarefas escolares” teve sua maior expressividade no grupo 1 (17%); no entanto, o grupo 2 evidenciou contrata reforço escolar (10%) e oferece recursos materiais (14%). Tais recursos materiais referem-se a manter-se num trabalho (ganhar dinheiro) para suprir as necessidades básicas da vida humana, observado na fala: “Bem, eu estou trabalhando, entendeu, pra dar o melhor a ela ...” (R 24). Outro dado interessante apontado apenas pelo grupo 2 (10%), foi o “orienta para a vida”.

#### 4.2 DADOS DAS PROFESSORAS DAS CRIANÇAS

No presente estudo, como já mencionado anteriormente, a coleta de dados foi realizada em uma escola urbana municipal de cidade do interior da Bahia. A partir de todas as turmas de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries, do Ensino Fundamental do período diurno, num total de 18, foram selecionados dois alunos de cada turma: o que apresentava o rendimento maior e o que apresentava o rendimento menor. Os participantes do estudo foram os responsáveis por estas crianças, e as professoras das 18 turmas. Serão apresentados a seguir, os dados relativos às entrevistas realizadas com as professoras. Para uma melhor compreensão dos dados, usaremos para elas, a numeração de “P 1 a P 18”.

As respostas sobre o que acham de serem professoras encontram-se na Tabela 40.



**Tabela 40: Distribuição porcentual das participantes sobre o que acham de serem professoras (respostas espontâneas)**

SER PROFESSOR	PORCENTAGENS
É uma função gratificante	29
É trabalhar com a formação integral	25
É uma profissão árdua	25
É dom/vocação	13
É ensinar a ler e escrever	08
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(24) 100</b>

No conjunto geral das respostas sobre o que acham de ser professora, houve uma dispersão; no entanto, observa-se, que “função gratificante” (29%), obteve pequena predominância.

A Tabela 41 apresenta as respostas espontâneas das professoras relativas aos motivos da escolha profissional.

**Tabela 41 Distribuição porcentual das professoras sobre os motivos da escolha profissional (respostas espontâneas)**

MOTIVOS PARA ESCOLHA PROFISSIONAL	PORCENTAGENS
Falta de opção	48
É dom/vocação	38
Querer colaborar com a educação das crianças	14
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(21) 100</b>

É curioso observar que as professoras apontaram a falta de opção (48%) e o dom/vocação (38%), como motivos de escolha profissional. Entretanto, nota-se, que 14% delas querem colaborar com educação das crianças.

As respostas espontâneas das professoras sobre o que é educação serão apresentadas na Tabela 42, a seguir.

**Tabela 42: Distribuição porcentual das respostas espontâneas das professoras sobre o que é educação**

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAGENS
<b>O QUE É EDUCAÇÃO</b>	
Formar cidadão/indivíduo <sup>20</sup>	29
Desenvolver capacidades <sup>21</sup>	23
Aprendizado cotidiano	19
Interação família-escola	16
Aprender a respeitar	07
Aprendizado com as diferenças	06
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(19) 100</b>

Os dados mostram uma concentração em formar cidadão/indivíduo (29%), seguido de desenvolver capacidades (23%). Percebe-se ainda, que as professoras consideram a educação como aprendizado cotidiano (19%) e também como uma interação entre família-escola (16%).

A Tabela 43 apresenta as respostas das professoras sobre o significado de escola.

**Tabela 43: Distribuição porcentual das respostas das professoras sobre o significado de escola**

SIGNIFICADO DE ESCOLA	PORCENTAGENS
Local de aprendizagem	39
Continuação da família	17
Formação de cidadãos	17
Base de tudo	14
Oportunidade de futuro melhor	13
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(23) 100</b>

Houve uma concentração maior de respostas na concepção de escola como local de aprendizagem (39%); por outro lado, observou-se, a mesma como continuação da

<sup>20</sup> Formar cidadão/indivíduo, para as professoras, significa favorecer o desenvolvimento do indivíduo com o intuito dele tornar-se capaz de integrar-se, de interagir com outras pessoas, com o grupo, com a sociedade. Pode ser ilustrado pela seguinte fala: “Eu diria que é o ato de formar cidadão pra que ele seja capaz de se envolver, de entrar na sociedade...” (P 7).

<sup>21</sup> Desenvolver capacidades para as professoras significa: propiciar o desenvolvimento das capacidades mental, física e intelectual do ser humano: “é um processo assim... de desenvolvimento... da capacidade humana assim ... ele aprende, ele se torna um ser social através da educação” ( P 12).

família (17%) e formação de cidadãos (17%). A formação de cidadãos também foi encontrada na tabela anterior que abordou as concepções de educação apresentadas pelas professoras.

Sobre rendimento escolar as respostas encontram-se na Tabela 44.

**Tabela 44: Distribuição percentual das professoras sobre a definição de rendimento escolar**

DEFINIÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR	PORCENTAGENS
Centrada na relação professor-aluno	33
Centrada na relação escola-professor	28
Centrada na relação aluno-professor-família	17
Centrada no aluno	11
Centrada no professor	11
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES/ PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(18) 100</b>

Os dados revelaram uma concentração nas definições centradas na relação professor-aluno (33%): “É quando o aluno, juntamente com o professor, eles se entendem, eles se completam um ao outro, é uma troca de conhecimento, eu creio que é isso, uma troca de conhecimento, de ensino e aprendizagem” (P 2), e na relação escola-professor (28%). Esta última refere-se “... é de todos, não basta só dizer, assim: ah! É do professor, não é do professor, todos que trabalham na escola, eu acho que o desempenho de todos é um conjunto” (P 10). Observou-se uma definição centrada na relação aluno-professor-família em 17% dos casos: “É uma criança saber ler, escrever, ela tá, no nível que ela sabe lê, mas não sabe muito, e aí, com esse professor, ela vai se desenvolver... Desempenho pra mim é isso, ela vai se desenvolver, vai crescer tanto com a ajuda do professor como a ajuda dos pais” (P 1); “ Eu acho que é aquela criança que se preocupa. É uma criança participativa, e, é, o pai também ajuda. Porque às vezes não deixa a preocupação só na responsabilidade só nas costas do professor; e sempre tá ali no pé, lidando com o aluno” (P 3).

As respostas sobre como as professoras identificam uma criança com rendimento maior (grupo 1) e rendimento menor (grupo 2) foram subdivididas em quatro categorias: a) Centrada no aluno: refere-se às afirmações sobre as habilidades e competências necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem, tais como: saber ler, escrever, interpretar, ter interesse nas aulas, fazer as atividades escolares e extra-

escolares, participar das aulas, e tirar boas notas. A fala a seguir ilustra esta categoria: “É aquela criança que participa das aulas, além não só contar como notas, mas se ela tira boas notas com certeza, ela é uma criança participativa, interessada, esforçada, tá sempre procurando trazer as atividades respondidas, e tem aquela preocupação mesmo, de tá acertando” (P 14); b) Centrada no aluno-professor-família: diz respeito à aquela relação de compartilhamento tão importante para o processo de ensino e de aprendizagem da criança, ilustradas a seguir: “Quando não tem apoio da família., quando não leva as tarefas escolares prontas... quando só recebe, não troca idéia, não tira dúvidas, e ali fica no acúmulo... isso é uma criança que tem baixo rendimento (P 8); “... por não ter às vezes, um apoio da família, porque o professor só em si não consegue que o aluno, ao a não ser com muita força de vontade que o aluno sozinho’, e o professor em sala de aula, ele conseguir um bom desempenho, se ele não tiver um apoio, ele vai continuar sempre tendo um rendimento pouco” (P 13); c) Centrada na relação aluno-professor: compreende a construção de uma relação de troca, respeito, e de compreensão mútua entre as partes envolvidas no ensino e no aprendizado, implicando assim para o professor uma reflexão constante da sua prática pedagógica em sala de aula, observada na fala: “Compreender suas atitudes, seu comportamento, o que leva aquela criança a não se desenvolver, tentar buscar melhorar na prática, é , mim auto avaliar, porque muitas vezes, é , a gente falha, acontece, mas eu sou do tipo assim , eu tô pensando no que eu fiz hoje, no que posso fazer amanhã para que eu possa desempenhar um bom trabalho com eles” (P 5); d) Centrada na família: refere-se à falta de uma estrutura familiar como condição essencial para o desenvolvimento do aprendizado da criança na vida e na escola, como aponta a seguir: “É na verdade, quando falta a estrutura família... a forma miserável que muitas vivem, infelizmente é uma realidade, que muitas vezes passa fome, que o ambiente não permite a ele... tudo isso, a falta da família, que por mais que você tenha essas coisas a família é crucial na vida do ser humano” (P 17).

Tais dados são apresentados na Tabela 45, a seguir.

**Tabela 45: Distribuição percentual sobre como identifica uma criança como tendo um rendimento escolar maior e menor (respostas dos dois grupos)**

<b>COMO AS PROFESSORAS IDENTIFICAM O ALUNO</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Centrada no aluno	55	39	47
Centrada no aluno-professor-família	11	44	28
Centrada na relação aluno-professor	28	06	17
Centrada na família	06	11	08
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES / PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>

É curioso observar que 47% das professoras identificaram seus alunos a partir de características próprias deles; entretanto, percebe-se, que tais afirmativas, encontram-se mais concentradas no grupo 1, em 55% dos casos.

Comparando com os dados da tabela anterior, percebe-se que ocorreu um aumento significativo na resposta das professoras, quanto ao rendimento escolar estar centrado no aluno-professor-família (44%), para o grupo 2.

As respostas sobre os fatores que levam uma criança a ter um maior e um menor rendimento escolar serão apresentados na Tabela 46, a seguir.

**Tabela 46: Distribuição percentual das respostas das professoras sobre os fatores que levam uma criança a ter um maior e um menor rendimento escolar**

<b>FATORES QUE LEVAM UMA CRIANÇA A TER UM RENDIMENTO ESCOLAR MAIOR E UM RENDIMENTO ESCOLAR MENOR</b>	<b>RENDIMENTO MAIOR</b>	<b>RENDIMENTO MENOR</b>	<b>PORCENTAGEM TOTAL</b>
Centrados na família	45	54	49
Centrados no aluno-professor-família	35	23	29
Centrados no aluno	15	09	12
Centrados na relação aluno-professor	05	05	05
Centrados no professor	-	09	05
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES / PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(18) 100</b>	<b>(36) 100</b>

Percebe-se, que os fatores centrados na família, concentraram-se no grupo 1, com 45%, e no grupo 2, com 54% dos casos: “Eu acho que o principal fator é a família, a família tem que ajudar as crianças, eu acho que o principal fator é a família...” (P 1); “... o primeiro fator é quando ela vive numa família é ... onde ela tem pai, né, onde ela tem apoio, aonde a família é estruturada ... bem, é um lar onde a criança consegue, ela

encontra um refúgio, né, é um local, onde ela é bem firmada, entendeu? Ela é segura, essa é a palavra certa, ela é segura, então, eu acho que se a criança encontra isso em casa: segurança, ela vem pra escola, ela tem um ótimo desempenho” (P15).

Quanto aos fatores estarem centrados no aluno-professor-família, observa-se uma frequência nos dados dos dois grupos, embora, tenha ocorrido uma ênfase no grupo 1 (35%), e uma diminuição significativa, no grupo 2 (23%). Nota-se ainda, fatores centrados no professor (9%), apenas para o grupo 2.

Sobre “Qual a sua concepção de avaliação?” (questão 22), 100% das professoras afirmaram que avaliação é um processo contínuo: “...que seja um processo contínuo de avaliação” (P 4); “a avaliação deveria ser contínua, a todo momento, estar ali, sabe, eu tento fazer isso...” (P 2); “É... avaliação é um processo, assim, que deve acontecer diariamente, diariamente eu estou avaliando meus alunos, assim, o comportamento, a participação...diariamente” (P 12).

Perguntadas, logo em seguida, a respeito da sua proposta de avaliação, 100% das professoras responderam que utilizam a prova individual e também outros instrumentos e técnicas avaliativos, tais como: trabalhos escritos, testes, trabalhos em grupos, seminários, atividades extra-escolares, registros de campo, além de observação de aspectos como pontualidade, assiduidade, ambiente familiar, comportamento e participação: “Avalio através de atividades avaliativas, no caso prova, e também, através de trabalhos, e durante ali a aula, eu estou avaliando cada criança” (P 12); “Avaliação pra mim é individual, ou seja, o aluno, o que ele tem...” (P 8); “É que seja sempre levado em consideração o ambiente que ele vive em casa, porque influencia muito no interesse, na participação, na realização das atividades, na colaboração do trabalho em grupo, então influencia” (P 18).

Sobre a questão família, as concepções surgidas a partir das falas das professoras foram agrupadas em oito categorias: a) A base: família enquanto base de tudo ou especificamente da pessoa ou da sociedade; b) Estrutura/definição legal: definição de família a partir da sua estrutura, de seus componentes, que varia desde a família nuclear composta de pai, mãe e filhos, até a família extensa/ampliada, cuja constituição é de tios, tias, primos, avós; c) Sentido da vida: família enquanto razão da sua própria existência, e do seu viver; d) Grupo de pessoas que vivem juntas: famílias que, embora compartilhem experiências, dificuldades e problemas, permanecem unidas, buscando objetivos comuns e, principalmente, ajudando-se mutuamente; e) Presente de Deus: família enquanto dádiva ou mesmo como determinação de Deus; f) Local de formação:

local em que todos os membros formam-se nos diversos aspectos, aprendem sobre a vida e sobre a convivência social; g) Porto seguro: família enquanto local em que o indivíduo recebe apoio, segurança e amor; h) Responsabilidade: família enquanto pessoas que requerem responsabilidade, particularmente dos membros adultos, no caso, especificamente dos pais.

A concepção de família enquanto a base, pode ser apresentada nas falas: “Família pra mim é a base de tudo, pra mim família é a base da gente” (P 1); “Família pra mim, acho que é o primeiro grupo social que o indivíduo faz parte, é a base de tudo...” (P 5). Como estrutura/definição legal, pode ser observada na fala da professora: “...uma criança quando nasce no lar estruturado, onde pai, a mãe procura lhe dar atenção” (P 11).

A concepção de família como sentido da vida é observada na fala: “...são os valores, tudo isso é passado num ambiente familiar, e que é essencial e se você não tem isso infelizmente... você ter uma família é essencial” (P 17). Família enquanto presente de Deus, nota-se a partir da fala: “Família para mim é uma dádiva de Deus...” (P 17). Como local de formação é apresentada a seguir: “... quem ajuda formar, assim porque eu tenho exemplos...” (P 6). Família enquanto porto seguro pode ser notada a seguir: “A família é o local onde a gente se sente seguro...” (P 2). Finalmente, a concepção de família enquanto responsabilidade é mostrada na fala: “...tudo que eu sou hoje, eu responsabilizo à minha família... Por exemplo, eu sou mãe, eu tenho responsabilidade imensa com minha filha, por exemplo, eu vou, tipo assim formar ela, construir ela entendeu?” (P 9).

Tais resultados encontram-se na Tabela 47, a seguir.

**Tabela 47: Distribuição porcentual das respostas das professoras sobre o que é família (respostas espontâneas)\***

<b>O QUE É FAMÍLIA</b>	<b>PORCENTAGENS</b>
A base	34
Estrutura/definição legal	21
Sentido da vida	13
Grupo de pessoas que vivem juntas	08
Presente de Deus	08
Local de formação	08
Porto seguro	05
Responsabilidade	03
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(38) 100</b>

\* Porcentagens calculadas a partir no número de respostas.

Houve uma concentração de concepções de família como a base (34%), como estrutura/definição legal (21%), e como sentido da vida (13%). Entretanto, percebe-se a família enquanto responsabilidade, em apenas 3% das respostas.

As opiniões das professoras sobre as famílias de seus alunos são apresentadas na Tabela 48.



**Tabela 48: Distribuição porcentual das respostas das professoras sobre como são as famílias de seus alunos (respostas espontâneas)\***

CARACTERISTICAS	PORCENTAGENS
<b>COMO SÃO AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS</b>	
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	
Interessadas pela vida escolar da criança	13
Frequêntes na sala de aula	09
“Estruturadas” <sup>22</sup>	04
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>	
Ausentes na sala de aula	23
“Desestruturadas” <sup>23</sup>	17
Desinteressadas pela vida escolar da criança	15
Com baixas condições socioeconômicas	09
Ausência de afetividade pelos filhos	04
Condutas inadequadas	04
Conflitos familiares	02
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(54) 100</b>

\* Porcentagens calculadas a partir no número de respostas.

Houve uma predominância dos aspectos negativos sobre os positivos nas opiniões das professoras sobre as famílias de seus alunos. Nos aspectos positivos houve predomínio de respostas apontando a família como interessada pela vida escolar da criança (13%). Nos aspectos negativos predominaram as características: ausentes na sala de aula (23%), “desestruturadas” (17%) e desinteressadas pela vida escolar da criança (15%).

Sobre “Como é o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus alunos?” (questão 26), 55% das professoras disseram que umas se envolvem, outras não, observadas nas falas: “É como eu acabei de dizer, tem umas que se envolve e têm outras que não se envolve.”(P 1); “Alguns me procuram, participam, tão sempre procurando o melhor para seus filhos, outros nem mesmo vêm à escola, nem conhece o professor” (P 8).

Por outro lado, 28% das professoras responderam que as famílias não se envolvem na vida escolar dos alunos/filhos: “Não participam. Não participam se faz

<sup>22</sup> “Famílias estruturadas”, para as professoras, são famílias constituídas de pai, mãe e filho: “Umas são completas com pai, mãe e irmãos...” (P 8); “... é uma família onde a sociedade acha que é certo, pai, mãe. ...” (P 2).

<sup>23</sup> “Famílias desestruturadas” para as professoras são aquelas que fogem ao padrão convencional de pai, mãe e filho: “... e tudo, tem as suas exceções, né, de outros que não vive com o pai, não vive com a mãe, vive com avós, né, outros vivem com padrastos, né...” (P 15).

uma reunião, manda convite, eles não vêm, se participar é uma ou duas” (P10); e 17% se envolvem na vida escolar dos filhos: “É o que eu acabei de falar né, são pais, que se preocupam, são pais que buscam o melhor para eles e que, graças a isso, estão contribuindo bastante” (P 5).

Perguntadas sobre “A família influencia a vida escolar dos filhos? De que maneira?” (questão 27), 100% das professoras afirmaram que “sim”. Sobre a maneira que influenciam, 89% afirmaram que isto ocorre a partir do interesse pelo acompanhamento das atividades escolares: “Muito. Em termos de tá presente, o aluno chega em casa, tem que saber o que foi que sua pró ensinou, você aprendeu, prestou atenção, deixa eu ver seu caderninho, isso influencia muito na vida da criança” (P 9); “Com certeza. Se os pais quando os filhos chegassem em casa, procurassem saber, qual foi a atividade, que fez na escola, o que você aprendeu, o que foi, que a professora ensinou...teve tarefa? Qual foi a tarefa? Vamos fazer? Eu acho, que ia pra frente, aí os alunos não iam ter baixo desempenho” (P 11).

Por outro lado, 11% disseram que a família influencia de forma negativa ou positiva: “Sim. De maneira positiva, e de maneira negativa. De maneira positiva, quando a gente presencia um bom rendimento, e a gente vai procurar saber por que, qual o motivo de ter um bom rendimento, sendo que nós sabemos, que temos turmas homogêneas, e o rendimento baixo, aí nós vamos procurar investigar, e aí chegamos a conclusões de que o ambiente familiar influencia de forma tanto positiva quanto negativa” (P 18).

Na Tabela 49 encontram-se os dados sobre como a família acompanha o rendimento escolar da criança.

**Tabela 49: Distribuição porcentual das respostas das professoras sobre como a família acompanha o rendimento escolar da criança (respostas espontâneas)\***

COMO A FAMÍLIA ACOMPANHA A VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA	PORCENTAGENS
Ajudando nas tarefas de casa	36
Freqüentando a escola	33
Conversando com a criança sobre o cotidiano escolar <sup>24</sup>	13
Estimulando o estudo	13
Orientando a respeitar todos na escola	05
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/PORCENTAGEM TOTAL</b>	<b>(39) 100</b>

\* Porcentagens calculadas a partir no número de respostas.

Apesar de ter ocorrido uma dispersão nas respostas, é possível perceber uma concentração em ajudando nas tarefas de casa (36%), seguido de freqüentando a escola (33%). Nota-se também, uma equivalência nos valores apresentados em conversando com a criança sobre o cotidiano escolar (13%), e estimulando o estudo (13%).

A questão 29 sobre “Como a família pode favorecer o rendimento escolar dos filhos”, as professoras responderam: acompanhando ou cobrando as tarefas escolares, participando das atividades na escola, e incentivando ao estudo.

Acompanhando ou cobrando as tarefas escolares (48% dos casos), é apresentada na fala: “Observar o que ele está levando pra escola, se ele está participando das aulas, se ele está chegando no horário, se ele está estudando quando vai fazer atividade avaliativa, se tem algo que a professora pediu pra fazer e o aluno não fez” (P 16). Participando das atividades na escola (28%), é ilustrado assim pela professora: “participando, da vida escolar dele, vindo à escola,...” (P 2). Incentivando o estudo (24%) foi observado a partir da falas como: “ ... incentivando, conscientizando ele de que o estudo é muito importante, de que ele não vai a lugar nenhum sem estudo”(P 12).

Sobre “Quais elementos são importantes para uma boa relação família-escola?” (questão 30), as professoras apontaram os seguintes aspectos: a presença dos pais na escola, a parceria entre escola - pais, a compreensão e respeito entre professor - pais, a comunicação entre escola-professor-pais, e a escolaridade dos pais.

A presença dos pais na escola (34% dos casos), foram pontuadas assim pelas professoras: “A participação dos pais, o aluno tendo sua... O pai se relacionar com o professor” ( P 8); “A participação efetiva dos pais é um fator importante” (P14); . A

<sup>24</sup> Conversando com a criança sobre o cotidiano escolar significa perguntar ao filho/aluno como foi o seu dia na escola/sala de aula: “ ...perguntando o que foi feito, como foi seu dia hoje na escola, e seu professor o que passou hoje, o que fez ...” (P 4 )

união da escola – família, na fala da professora (21%) é assim ilustrada: “Que os dois estejam sempre unidos, que tem que ter união assim escola, família, que uma assim sempre tá procurando a outra, sempre ligadas assim um ajudando o outro ...” (P 12).

A compreensão e respeito entre professor-pais (28 %), foi apresentada nas falas: “Compreensão, é o pai saber compreender tanto o lado do professor como o da escola” (P 5); “A questão do tratamento dos professores com os pais, tratar bem, sempre que chegar, tratar mesmo como alguém que faz parte dessa família-escola ...” (P 2).

A comunicação entre escola-professor-pais (14%), foi expressada na fala a seguir: “ ... é conversa, essencial a comunicação” (P 17). A escolaridade dos pais (3%), foi observada na fala: “Eu acho que... professor com os pais, e eu acho, que um pouco de educação, de conhecimento dos pais” (P 6).

Os dados relativos à descrição das crianças pelas professoras encontram-se na Tabela 50.

**Tabela 50: Distribuição porcentual das respostas das professoras que descrevem as crianças pertencentes aos dois grupos, o com rendimento maior e o com rendimento menor (respostas espontâneas)\***

DESCRIÇÃO DAS CRIANÇAS	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>			
Interessado pelo estudo	15	-	09
Disciplinado	14	04	09
Realiza todas as tarefas escolares	18	-	09
Participativo	18	-	09
Respeita todos na escola	07	-	04
Tira boas notas	07	-	04
Tem facilidade na aprendizagem	07	-	04
Frequência alta	05	-	03
Tem boa base <sup>25</sup>	02	-	01
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>			
Não realiza as tarefas escolares	-	20	09
Indisciplinado	02	12	07
Frequência baixa	-	11	05
Afetivamente carente	03	07	05
Com dificuldade de aprendizagem	-	11	05
Desinteressado pelo estudo	-	11	05
Sem base <sup>26</sup>	-	09	04
Desrespeita todos na escola	-	07	03
Não participativo	02	04	03
Repetente	-	04	02
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/PORCENTAGEM</b>	<b>(59) 100</b>	<b>(46) 100</b>	<b>(105) 100</b>

\* Porcentagens calculadas a partir no número de respostas.

Realizar ou não tarefas escolares parece ser um definidor importante dos alunos: realiza as tarefas escolares aparece apenas no grupo 1 (18%) e, não realiza tarefas escolares aparece somente no grupo 2 (20%). Interessado pelo estudo (15% no grupo 1) e desinteressado pelo estudo (11% no grupo 2) também são pólos a serem considerados. Disciplinado caracteriza 14% dos alunos do grupo 1, característica presente em apenas 4% das crianças do grupo 2. Por outro lado, percebe-se, que as crianças do grupo 1, apresentam também alguns poucos aspectos negativos: indisciplinado (2%), afetivamente carente (3%) e não participativo (2%).

<sup>25</sup> Tem boa base para as professoras significa que a criança, antes do seu ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental, frequentou a alfabetização, uma das etapas da Educação Infantil: “...é a criança que desde cedo vai à escola, passa pelas fases que deve passar, Infantil I e II, e se alfabetiza” (P 5).

<sup>26</sup> Sem base significa a criança que ainda não domina a leitura, escrita e a matemática: “Ele não é alfabetizado, é uma criança assim, que ele escreve o nome dele, mas ele não lê...” (P 10).

Os dois grupos apresentaram uma equivalência de percentagem no aspecto positivo “boa base” (2%), e no aspecto negativo, “sem base” (2%). Ainda, é interessante apontar no aspecto negativo, repetente (4%), apenas para o grupo 2.

Na Tabela 51 serão apresentadas as descrições feitas pelas professoras sobre as famílias das crianças dos dois grupos.

**Tabela 51: Distribuição percentual das respostas das professoras descrevendo as famílias das crianças pertencentes aos dois grupos, o com rendimento maior e o com rendimento menor (respostas espontâneas)\***

DESCRIÇÃO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS	PORCENTAGEM RENDIMENTO MAIOR	PORCENTAGEM RENDIMENTO MENOR	PORCENTAGEM TOTAL
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>			
Interessadas pelo estudo da criança	34	04	18
Freqüentes na escola	17	-	09
“Estruturadas”	17	-	09
<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>			
Desinteressadas pelo estudo da criança	04	32	17
“Desestruturadas”	07	20	14
Com baixas condições socioeconômicas	04	18	11
Ausentes na escola	07	11	09
Pouco afetiva com os filhos	07	11	09
Com conflitos domésticos	03	04	04
<b>NÚMERO DE RESPOSTAS/ PORCENTAGEM</b>	<b>(29) 100</b>	<b>(28) 100</b>	<b>(57) 100</b>

\* Percentagens calculadas a partir no número de respostas.

No grupo 1 houve predomínio de aspectos positivos, por outro lado, no grupo 2, houve uma ênfase nos aspectos negativos.

O grupo 1 apresentou além dos aspectos positivos relativos a interessadas pelo estudo da criança (34%), freqüentes na escola (17%), e “estruturadas” (17%), uma dispersão quanto aos aspectos negativos.

O grupo 2 também apresentou uma dispersão nos aspectos negativos; no entanto, nota-se, uma certa concentração em desinteressadas pelo estudo da criança (32%), seguida de “desestruturadas” (20%), e condições socioeconômicas baixas (18%). Apenas 4% das respostas relativas ao grupo 2 apresentaram aspecto positivo, este refere-se ao interesse da família pelo estudo da criança.

## 5 DISCUSSÃO

Para discussão dos resultados deste estudo, a pesquisadora optou pela apresentação mais sistematizada de três itens considerados como norteadores: a) as condições de vida do contexto no qual a escola encontra-se inserida (macrossistema), refletindo sobre como estas condições podem repercutir ou influenciar, direta ou indiretamente, nas dinâmicas familiares, contribuindo ou não para o rendimento escolar das crianças; b) a família e escola (microssistemas) como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno; c) e por último, as principais semelhanças e diferenças entre o grupo de alunos com maior e o com menor rendimento escolar.

No decorrer da discussão serão apresentados elementos do macrossistema (contexto de pobreza), microssistema (família e escola), e mesossistema (relação família-escola), conceitos elaborados por Bronfenbrenner (1979/1996), que podem influenciar o desenvolvimento da criança, inclusive o seu rendimento escolar.

### 5.1 CONDIÇÕES DE VIDA

O contexto sociocultural no qual a escola pesquisada encontra-se inserida, revela uma certa precariedade nas condições de vida ao se considerar os seguintes aspectos: escolaridade, renda, moradia e acesso aos bens culturais. Desta maneira, é importante ressaltar que condições básicas tais como: habitação, alimentação, educação e saúde são prioritárias, indispensáveis ao desenvolvimento da pessoa humana ao longo sua vida.

Os dados obtidos a partir dos olhares das responsáveis e das professoras revelaram as condições muito precárias de vida da população, apesar de o Município apresentar, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000), um Índice de Desenvolvimento Humano<sup>27</sup> (IDH) de 0,623.

Para Dellors (2003) o IDH é um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. Assim, ter uma vida longa, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos básicos são indicadores importantes para que o indivíduo possa ter um padrão e uma qualidade de vida decente. Para o autor, os indicadores sociais de

---

<sup>27</sup> O IDH é calculado com base nas Diretrizes traçadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo maior de medir o desenvolvimento humano a partir de três indicadores sociais: renda, escolaridade e longevidade.

desenvolvimento humano devem compreender também dados relativos à saúde, alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação, entre outros. Além, da participação democrática e a noção de sustentabilidade, em que deverá tornar-se viável a busca pelo desenvolvimento de melhorias das condições de existência da humanidade.

É possível afirmar, a partir dos aspectos socioeconômicos e ambientais, que o Município é permeado pelas condições de pobreza, visto a precariedade vivida pela população. Segundo informações obtidas junto à Prefeitura Municipal, a renda per capita local gira em torno de R\$190,00 (Cento e noventa reais). Tal fato foi comprovado no ano de 2002, por ocasião da implantação do Programa Federal de Bolsa Escola<sup>28</sup>, com o objetivo de as famílias em condições de pobreza manterem as crianças na escola.

Na presente pesquisa, tais aspectos foram confirmados através da renda familiar dos alunos, pois no grupo 1, a renda, em 61% dos casos, foi entre mais de um a até três salários mínimos<sup>29</sup>; porém, observou-se uma situação mais gritante no grupo 2, em que 83% dos casos recebiam até um salário mínimo. Inclusive a renda das famílias do grupo 2 é complementada pelos recursos repassados pelos Programas Sociais do Governo Federal, tais como: bolsa escola, vale gás, bolsa alimentação, atualmente fundidos em um só Programa de Transferência de Renda para as populações mais carentes, denominado de Bolsa Família.

O enfrentamento da pobreza no Brasil tem sido orientado pela lógica dos Programas de Transferência de Renda (a partir da década de 90), destinados às classes menos abastadas da sociedade, cujo intuito é o de buscar suprir carências básicas (alimentação, saúde, educação) das camadas populares, proporcionando, assim, as condições mínimas necessárias ao desenvolvimento e à sobrevivência humana.

Entretanto, para Silva (2003), a pobreza não será debelada tão somente pelas políticas sociais, sobretudo quando elas são de caráter emergencial, como tem sido no Brasil. Ainda para o autor, é de fundamental importância que haja uma articulação das políticas econômicas com as sociais, como pressuposto primordial para a priorização da sociedade.

A partir desta contextualização, Demo (1996) diz que a pobreza é caracterizada por dois tipos: a) a pobreza socioeconômica que se define pela carência material, traduzida pela precariedade do bem-estar social, caracterizada pela fome, pela moradia em

---

<sup>28</sup> O Programa Bolsa-Escola teve como objetivo a transferência, em dinheiro, às famílias pertencentes às camadas populares que apresentavam uma renda *per capita* menor que R\$90,00 (noventa reais).

<sup>29</sup> O salário mínimo vigente no ano de 2007 (período em que foram coletados os dados deste estudo) era de R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais).



favela, pelo desemprego, pela ausência de saúde; b) a pobreza política que compreende a dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado para atingir a condição de sujeito consciente e organizado em torno de seus interesses.

Nesta perspectiva, o fato de a pesquisadora conhecer de perto a realidade do Município, sendo que atuou nele como secretária de Educação, conferiu a ela uma segurança maior na descrição do ambiente pesquisado. Contudo, segundo Eco (2004), é preciso ter cuidado com pré-julgamentos (subjetividade), generalizações, e pretensões com relação ao conhecimento de uma realidade. No entanto, ainda assim, é importante ressaltar que o desvelamento de realidades, especificamente dessa, é de fundamental importância para despertar o interesse de políticas públicas sociais. Tais políticas podem intervir nas atuais condições socioeconômicas das camadas mais pobres desta população, com vias a fomentar ações de distribuição e geração de emprego e renda às famílias dos alunos (de camadas populares).

Coadunando com o pensamento da pesquisadora a respeito da importância de se pensar em políticas públicas dirigidas às camadas populares, Donati (2008) afirma a necessidade de que elas sejam destinadas principalmente às famílias, como um dever de fortalecer, valorizar, e promovê-las na perspectiva de se tornarem protagonistas de suas vidas.

Realizada uma breve caracterização do contexto onde foi desenvolvida a pesquisa, é possível afirmar que as famílias dos alunos estudados podem influenciar no rendimento escolar de suas crianças, diante de tais condições de pobreza em que se encontram.

Ainda que diante de condições tão adversas vivenciadas no cotidiano destas famílias de camadas populares, as responsáveis revelaram possuir projetos de vida para suas crianças. Tais projetos confirmam a necessidade de que seus filhos tenham uma condição de vida melhor do que aquela em que elas se encontram. Desta maneira, os dois grupos afirmaram que desejam a suas crianças uma boa escolarização com o objetivo de conseguirem um trabalho num futuro bem próximo ao término dos seus estudos. Para tanto, incentivam a frequência e permanência delas na escola. Muito embora, o desejo por conseguir um trabalho seja maior no grupo 2.

Na mesma linha, outros estudos vêm sendo desenvolvidos, tais como a pesquisa “Combate à pobreza e às desigualdades sociais – rotas de inclusão”, coordenado pelo Prof. Dr. Giancarlo Petrini e pela Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira. Como resultado, os autores identificaram que mães aspiram e valorizam a escolaridade para os

filhos e acreditam que, futuramente, através da continuidade nos estudos, eles podem ter uma vida melhor do que a delas (PETRINI *et al*, 2007).

Outro estudo, intitulado “Relações conjugais e parentais: uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média” de Braz *et al* (2005), teve como objetivo descrever aspectos da qualidade das relações parentais e maritais de 14 famílias de classes médias e baixa, compostas por pai, mãe e criança e discutir as influências mútuas entre as relações maritais e parentais levando em consideração as similaridades e as diferenças entre as famílias de classes média e baixa.

Tal estudo apresentou os seguintes resultados: a) para os genitores (pais, mães) pertencentes à classe baixa, ser estudioso é o que mais desejam para seus filhos no futuro; b) uma boa relação marital favorece o compartilhamento de tarefas domésticas e práticas de educação entre maridos e esposas e promove o desenvolvimento de sentimentos de segurança em suas crianças.

Tais estudos e pesquisas demonstram que a educação, especificamente aquela sistematizada pela escola, como instituição socializadora da criança (continuidade da família), ainda é concebida nos meios populares como a redentora das mazelas geradas pelas condições socioeconômicas em que essa população vivencia no seu cotidiano. A escola, segundo pais/responsáveis pelas crianças/alunos é vista como um trampolim para uma possível ascensão socioeconômica (trabalho/emprego/profissão/formatura), por isso é tão desejada por essas camadas mais pobres da população.

As professoras são bastante jovens, residentes no Município em que trabalham. Acreditam que a profissão de professor é gratificante, apesar de ser uma tarefa árdua, pois envolve trabalhar com a diversidade presente na sala de aula, levando em conta todas as dimensões da pessoa humana, e sua formação integral. A escolha pela profissão teve como principal motivo a falta de opção, já que o Município não possibilita a oferta em outras habilitações.

O município não possui universidades que possam oferecer cursos de Habilitação Superior, e os professores que buscam essa qualificação têm que se deslocar 40 km para fazê-lo. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) no artigo 62, ainda permitir a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação oferecida a nível médio (modalidade normal), sabe-se o quanto é importante a formação inicial e continuada dos docentes para a qualidade da educação básica, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no contexto escolar.

A respeito da formação dos profissionais da educação, Fusari (2002, p.22) afirma que:

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos), encarará-la como valor e condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação.

Ainda neste sentido, Placco e Silva (2002) comentam que a discussão em torno da formação docente, apesar de ser antiga, continua atual, pois tem-se tornado um ponto nodal das reflexões sobre a qualidade do ensino e do chamado fracasso escolar (evasão e reprovação). Desta maneira, entende-se que a formação docente é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita a articulação constante de conhecimentos teóricos e práticos, no intuito de buscar atender as demandas culturais, científicas e tecnológicas presentes na escola e na sociedade contemporânea.

Após a descrição do ambiente (macrossistema) onde fica localizada a escola pesquisada, é pertinente discutir concepções que as participantes (responsáveis e professoras) têm a respeito de família, educação, escola, avaliação e rendimento escolar, com vias a desvelar as possíveis contribuições das famílias no rendimento escolar das crianças.

## 5.2 FAMÍLIA E ESCOLA: PROPULSORAS OU INIBIDORAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO

As concepções de família apresentadas pelas responsáveis foram as seguintes: família como estrutura/definição legal, compreendida a partir de sua composição, que varia desde a família nuclear composta por pai, mãe e filhos, até a família extensa, que acrescenta à nuclear, os tios, tias, primos ou avós. Além da família como sentido da vida, entendida enquanto razão da sua própria existência. Já, para as professoras, a família é a base para a formação integral da criança, é a condição *sine qua non* para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Nos dois grupos, as responsáveis apresentam uma vivência de famílias extensas, embora o grupo residencial seja predominantemente nuclear apenas no grupo 1 e extensa no grupo 2. Tais dados também foram obtidos nos estudos de Rabinovich e Moreira (2008) ao investigarem as concepções que crianças do Estado de São Paulo atribuíam a família.

A educação, para as responsáveis, embora seja atribuída principalmente aos pais, é também compartilhada com as professoras. Outras instituições e pessoas, como a escola, a creche, o governo e a igreja também o são. Porém, no grupo 2, além desses, os irmãos e as irmãs colaboram.

Para as professoras, a educação tem a tarefa de formar o cidadão/indivíduo, proporcionando, assim, o desenvolvimento de capacidades básicas tão necessárias à sobrevivência humana e ao processo de interação com outras pessoas/grupos nos mais variados contextos da sociedade.

Neste sentido, a educação, como um processo a ser compartilhado com o “outro” numa interação (nos mais variados ambientes sociais) que possibilite o desenvolvimento humano entre as partes envolvidas, também é de responsabilidade de outras instâncias governamentais e sociais. Assim, Luck (1994, p.83) afirma que:

A educação tem por finalidade contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas – o eu e o mundo – a fim de que seja capaz de resolver-se, resolvendo os problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta, e que seja capaz também de, produzindo conhecimentos, contribuir para a renovação da sociedade e a resolução dos problemas com que os diversos grupos sociais se defrontam.

Nesta mesma perspectiva, Gadotti (2001) comenta que, embora o princípio básico da educação perpassa pelo dever do Estado, isso necessariamente não implica no imobilismo da população e de cada indivíduo. A educação é também dever de todos, pais, professores, alunos e comunidade. A partir desta conscientização, segundo o autor, será possível uma mobilização da população em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade. Desta forma, acredita-se que o Estado possa cumprir o dever de garantir a educação pública para toda a população.

Ainda para as responsáveis dos dois grupos, alguns aspectos das crianças são mais cultivados por ambos os pais como: as noções de higiene, o certo e o errado, serem corajosas, serem bondosas, respeitarem as leis e as pessoas, serem obedientes e responsáveis. No entanto, outros elementos como: terem iniciativa, serem inteligentes, serem bons alunos, saberem ler, escrever, fazer contas, fazer tarefas escolares, estudar para as provas, assim como aprenderem sobre trabalho, são ensinados pelas professoras. Dados semelhantes foram encontrados por Moreira (1999) ao entrevistar mães que tinham filhos matriculados em creches na região suburbana de Salvador. No entanto,

houve diferenças nos aspectos de inteligência e coragem que, no referido estudo, foram atribuídos à própria criança como algo inato.

Tomando como base os dados sobre a pessoa em desenvolvimento, no caso, a criança e as suas inter-relações com outras pessoas (mãe, pai, outros parentes/irmãos, professora, vizinha/amiga) nos mais variados ambientes sociais Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p.25) afirmam que:

As características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. O *outro* se constitui se define por mim e pelo *outro*, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo *outro*. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa. A pessoa é múltipla porque são múltiplos e heterogêneos os vários outros com quem interage. A pessoa é múltipla porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas. Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submetem a pessoa, mas, ao mesmo tempo, preservam a abertura para a inovação e para a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do outro e de si mesma .

Diante dos dados encontrados, é possível afirmar que a mãe é a pessoa que mais interage com a criança em desenvolvimento durante os finais de semana (nos três períodos do dia). No entanto, durante a semana, no grupo 1, em virtude de as mães exercerem uma atividade profissional (72%), elas compartilham a tarefa de cuidarem dos filhos com outras pessoas, embora permaneçam na companhia das crianças no período da noite. Já no grupo 2, apesar de boa parte das mães não trabalharem (61%), as crianças ficam menos tempo em companhia delas, sendo outros parentes (especialmente os irmãos) aqueles que tomavam conta até mesmo no período da noite.

Desta forma, é possível dizer que a criança em desenvolvimento interagindo com outras pessoas presentes em vários ambientes (família, escola), influencia e é influenciada mutuamente dentro dessa dinâmica. Nessa interação, dá-se a relação família-escola, instituições que podem ser favorecedoras ou inibidora do desempenho do aluno no cotidiano escolar.

Como visto anteriormente, na opinião das responsáveis e das professoras, a escola, além de ser um local de aprendizagem, é considerada como uma oportunidade

de um futuro melhor para os filhos/alunos. Tais dados também foram encontrados nos estudos de Moreira (1999) e Petrini *et al* (2007).

A escola, para Bourdieu (1998), é a única que tem a capacidade de desenvolver as aptidões necessárias às práticas culturais, consideradas tão nobres para a sociedade. No entanto, ela acaba por sancionar as desigualdades (o insucesso escolar), no momento em que deixa de proporcionar a todos uma educação que possibilite o acesso aos bens culturais.

O presente estudo coaduna com a reflexão do autor pois, apesar de a escola privilegiar uma organização pedagógica pautada num trabalho escolar voltado às classes mais abastadas da sociedade, ela ainda preserva sua valorização, principalmente pelas camadas populares. A escola é concebida pelas camadas populares como uma possibilidade de ascensão social, uma mudança de condição de vida.

Desta maneira, para os dois grupos, a escola é fundamental na educação do aluno. No entanto, para o grupo 1, o amor e carinho dos pais (mãe) são ingredientes essenciais a esse processo educacional.

Para as responsáveis dos dois grupos, a escola onde a criança estuda é considerada como sendo boa porque tem estrutura física adequada, possui bons professores que ensinam, esclarecem dúvidas, e assim os alunos aprendem. Segundo elas, as professoras gostam dos alunos, e eles, delas. A escola estudada é a única de 1ª a 4ª série no município, porém tal fato parece não ter importância para as responsáveis, visto que 81% confirmaram a continuidade dos estudos das crianças, em tal instituição, mesmo que existissem outras escolas (públicas ou particulares) na comunidade.

No que diz respeito à avaliação dos alunos, apesar de todas as professoras afirmarem que realizam uma avaliação formativa (avaliação contínua no processo de ensino e aprendizagem), suas práticas educativas, continuam presas à aplicação de instrumentos tais como: testes e provas. Porém, algumas professoras têm buscado inovar sua prática pedagógica com outros instrumentos avaliativos (registros, diário de campo, seminários) mais condizentes com uma avaliação formativa no processo. Uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem dos alunos.

Segundo Paro (1997), uma “boa” aula é aquela em que ocorre o aprendizado por parte do educando. A aprendizagem se concretiza quando a escola (professor) consegue proporcionar aos seus alunos a apropriação dos saberes produzidos historicamente pela

humanidade. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que *só há ensino quando há aprendizagem*.

As responsáveis dos dois grupos são freqüentes na escola, principalmente as do grupo 1 (83%). A freqüência dá-se nos momentos de reuniões escolares e também diariamente ao levar e buscar as crianças na instituição. No entanto, no grupo 2, apesar de metade freqüentar a escola, outras responsáveis só o fazem quando convocadas. Todas elas afirmaram que eram bem recebidas pela comunidade escolar e até mesmo, algumas do grupo 1, dão sugestões sobre como melhorar a prática pedagógica dos professores em sala de aula.

Para Macedo (1996) as reuniões de pais e mestres são os momentos mais representativos das intersecções entre família e escola. Desta maneira, elas podem significar um momento de esforço recíproco entre pais e professores com objetivo de juntos buscarem a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Para as responsáveis do grupo 1, a relação família-escola é condição fundamental ao desempenho das crianças. Por isso, segundo elas, a educação é transmitida, primeiro pela família, depois pela escola. No entanto, para o grupo 2, essa relação parece não acontecer, pois, para as responsáveis, a educação deve ser “passada” na escola, pois a ela cabe a função principal de educar as crianças.

Compreendendo que para além do microsistema família, a escola também viabiliza os aportes necessários à continuidade do desenvolvimento e crescimento da criança, Carvalho (2004, p. 47) diz que:

Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisições de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola.

Nessa interação é possível refletir acerca dos elementos da dinâmica família-escola, na busca de entender como tal parceria pode contribuir como inibidora ou propulsora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Para as professoras, a presença dos pais/responsáveis de seus alunos na escola, a compreensão e o respeito entre professores e pais, a união da escola e da família e a comunicação entre escola, professores e pais, são elementos essenciais para viabilizar

um estreitamento maior entre as instituições, assim como possibilitar o compartilhamento entre suas dinâmicas internas, em prol do êxito dos alunos. Tais dados também foram encontrados nos estudos de Reali e Tancredi (2004) ao analisar os resultados de pesquisa de intervenção que pretendeu acompanhar processos de aproximação escola-famílias a partir de necessidades educativas indicadas pelos professores e famílias, visando o estreitamento dos laços entre as duas instituições. Nesta perspectiva, a escola (professores) almejam a tão sonhada parceria com as famílias dos seus alunos. Cruz (2008, p.139) comenta que:

Nas representações das agentes educadoras da escola, a relação entre esta instituição e as famílias dos seus alunos deve se dar através de uma grande parceria, na qual existiria uma plena integração entre as duas agências educadoras. Todavia pais/mães ou responsáveis das camadas populares sentem dificuldade de entendimento sobre o que pensam e desejam os educadores sobre a cooperação. Além disso, grande parte das famílias sente-se incapaz de ajudar adequadamente os filhos nos trabalhos da escola, e em conseqüência, o desejo de parceria dos professores e professoras fica amplamente prejudicado. Dada a problemática, os pais, sobretudo aqueles de camadas populares, sentem-se estigmatizados e incapazes de viverem em parceria com a escola.

Para a concretização da tal almejada parceria torna-se imprescindível que, pais/responsáveis e professores busquem refletir sobre suas concepções, princípios e finalidades, viabilizando assim, a possibilidade de um conhecimento maior sobre as características e dinâmicas internas de cada uma, em prol do sucesso do aluno na escola.

Neste sentido, faz-se pertinente retomar alguns questionamentos feitos na introdução desta pesquisa acerca dessa relação: por que a escola acredita que a aprendizagem e o desempenho escolar estão sempre atrelados à participação da família na vida do aluno, levando-o ao sucesso/insucesso? Por que o discurso da escola gira sempre em torno de buscar a família para compartilhar a educação das crianças? Quem são essas famílias que a escola tanto reivindica no compartilhamento da aprendizagem escolar das crianças? O que efetivamente ambas têm feito para realizar a tão almejada parceria família-escola? Por que será que, apesar de a escola utilizar-se de estratégias de participação, as famílias resistem tanto a este apelo?

E assim, buscar conhecer quais elementos da família, e quais da escola podem contribuir como inibidores ou propulsores do desenvolvimento, e da aprendizagem das crianças/alunos.



### 5.3 ALUNOS COM MAIOR E MENOR RENDIMENTO ESCOLAR: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

As professoras, ao descreverem as famílias das crianças com o maior rendimento escolar, atribuíram-lhes alguns aspectos como: interessadas pela vida escolar das crianças, freqüentes na escola e “estruturadas”. Por outro lado, as famílias das crianças com menor rendimento foram descritas pelas professoras como: ausentes da escola, desinteressadas pela vida escolar das crianças, apresentando baixas condições econômicas e sendo “desestruturadas”.

Desta forma, pode-se dizer que as professoras, ao rotularem famílias “estruturadas”, elas estão tomando como parâmetro um modelo tido como “ideal”, capaz de levar o aluno a ter um maior rendimento escolar. Dados semelhantes foram encontrados nos estudos de Cruz (2008) que investigou a relação escola e famílias em uma escola pública da periferia de Feira de Santana. O autor, ao entrevistar as professoras, diretora e coordenadora pedagógica a respeito de suas concepções sobre as famílias dos alunos, constatou que elas concebiam o modelo nuclear como aquele capaz de levar o aluno ao êxito escolar. Aquelas famílias que fugiam ao padrão convencional foram tidas como “desestruturadas” e assim explicavam o chamado fracasso escolar dos alunos.

Desta maneira, para as professoras, o desempenho escolar do aluno encontra-se atrelado ao modelo nuclear. Neste sentido, Cruz (2008, p.121) diz que: “ao se reportarem ao ideário de família nuclear como modelo adequado para o desenvolvimento do indivíduo, tanto na escola, quanto em outros ambientes sociais, as professoras deixam de perceber a realidade dos seus alunos”.

Seguindo a mesma linha de descrição das famílias, as professoras atribuem ao aluno do grupo 1 os aspectos seguintes: boa freqüência, participativo, realiza todas as tarefas, interessado pelo estudo, tem facilidade na aprendizagem e disciplinado. E ao aluno do grupo 2, as características de: indisciplinado, não realiza as tarefas, tem freqüência baixa, desinteressado pelo estudo e tem dificuldade na aprendizagem.

Coadunando com os resultados apresentados pelas professoras, as responsáveis do grupo 1 descreveram suas crianças como: inteligentes, comportadas, sociáveis e estudiosas. Já as crianças do grupo 2, embora também sejam identificadas como comportadas e sociáveis, são pouco inteligentes (56%) e pouco estudiosas (72%).

O presente estudo, como explicitado anteriormente, teve como critério para a seleção das crianças as suas médias escolares nas unidades letivas. Tais médias foram resultado das disciplinas do Currículo Obrigatório Nacional (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências) nas quatro unidades do ano letivo 2007.

Os alunos do grupo 1 apresentaram em todas as disciplinas do Currículo Obrigatório Nacional as médias entre mais de oito a 10. Ao contrário, as crianças do grupo 2, obtiveram as médias entre zero a quatro em todas as disciplinas, apesar de suas responsáveis, curiosamente, relatarem que, em Matemática elas tiveram mais facilidade na aprendizagem.

As responsáveis do grupo 1 afirmaram que suas crianças nunca tiraram notas abaixo da média (83%), enquanto que, no grupo 2, elas apresentaram as notas abaixo da média. As responsáveis do grupo 2, em busca de melhorar o rendimento das crianças, dialogavam com elas incentivando-as para que estudassem mais.

Os dados acerca das médias dos alunos trazem a discussão do fenômeno da defasagem idade/série, que ocorre a partir do ingresso tardio da criança na escola ou pela reprovação. A defasagem idade/série é caracterizada por dois anos repetidos numa mesma série, tomando como parâmetro a idade de 7 anos para o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental<sup>30</sup>. O grupo 1 apresentou quatro casos de alunos na situação de defasagem idade/série (nas 1ª, 2ª e 3ª); porém, no grupo 2 apareceram 10 casos na mesma situação (em todas as séries estudadas).

As informações a respeito das médias que as crianças tiravam ao final de cada unidade eram obtidas pelas responsáveis dos dois grupos através das professoras, nas reuniões e nas provas que os alunos levavam para casa.

Santos e Graminha (2005) no estudo sobre ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico que foi desenvolvido numa escola da rede pública de Ensino Fundamental, na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, encontraram alguns dados semelhantes aos da presente pesquisa. As autoras identificaram que as famílias das crianças com rendimento escolar menor apresentaram um nível socioeconômico e escolaridade mais baixos do que aquelas cujas crianças obtiveram um rendimento escolar mais alto. As mães das crianças com rendimento escolar maior participavam mais das reuniões escolares. De um modo geral, foram poucas as diferenças entre os

---

<sup>30</sup> A escola pesquisada ainda não implantou o Ensino Fundamental de nove anos, com ingresso dos alunos com seis anos na 1ª série do Ensino Fundamental.

dois grupos de famílias, o que muda são as condições de vida, mais precárias ou menos confortáveis para as crianças com baixo rendimento e a educação e conhecimento dos pais que favoreçam o envolvimento deles nas atividades escolares dos filhos.

Também o estudo de Chechia e Andrade (2005), sobre o desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar apresentou alguns resultados semelhantes ao desta pesquisa: os dados revelaram que tanto as famílias de alunos com sucesso como as com insucesso dedicam uma grande atenção à vida escolar dos filhos; os pais de alunos com sucesso atribuem, na história de seus filhos, um significado muito positivo para a escola e o aprender; os pais de alunos com insucesso revelaram uma história permeada de dificuldades, embora se interessem pela vida escolar dos filhos; tanto os pais de alunos com sucesso e os com insucesso acreditam que as ações da professora influenciam no rendimento escolar; os dados também mostraram que as famílias (particularmente as mães) de alunos com insucesso fazem-se presentes, assessorando os filhos nas tarefas, na organização de material entre outros itens, porém precisam ser mais bem orientadas; j) mesmo as mães que trabalham fora ou possuem baixa ou nenhuma escolaridade revelaram conhecimento e apoio ao filho, mesmo que a seu modo; e por fim, os pais dos alunos com sucesso atribuem o êxito ou bom desempenho à responsabilidade da criança, da família e do professor, enquanto que os com insucesso culpabilizam a escola e os professores, poucas vezes foi revelada a responsabilidade da criança.

As responsáveis informaram que as professoras passavam deveres para casa todos os dias. As crianças, dos dois grupos, realizavam suas tarefas escolares na sala e/ou no quarto e a preferência pelo horário dependia do turno escolar de cada uma delas.

Segundo as responsáveis, os alunos do grupo 1 costumavam levar suas atividades escolares de casa prontas para escola; porém, as do grupo 2 disseram que não levavam, ou somente às vezes levam as atividades prontas. No grupo 2, os motivos pelos quais as crianças não realizavam os deveres de casa foram: “não tem quem ensine”, copia a tarefa incompleta, não sabe responder, e tem preguiça de fazer seus deveres de casa.

Segundo Carvalho (2000) o dever de casa não era uma prática costumeira, principalmente entre as camadas populares, ela é derivada do modelo de escolarização bem-sucedido das classes médias, embasado em aspirações familiares de ascensão escolar e social. Assim, na verdade, o dever de casa é uma transferência de uma prática da rotina das escolas particulares.

Ainda, na realização dos deveres de casa, segundo as responsáveis, no grupo 1 algumas crianças não fazem sozinhas (50%), e, por isso, necessitam da ajuda da mãe (55%) uma vez por semana para executá-la; por outro lado, apesar de os alunos do grupo 2 (83%) também não realizarem sozinhos as suas atividades de casa, quando precisam, recebem a ajuda diária de seus irmãos ou primos. Para as responsáveis dos dois grupos o desempenho escolar das crianças no ano letivo de 2007 foi resultado do empenho do professor (32%), da família (26%) e do aluno (22%), embora a predominância tenha sido do grupo 1. Já as professoras disseram que o rendimento escolar depende de uma interação entre professor-aluno. Dados semelhantes, também foram encontrados nos estudos de Chechia e Andrade (2005).

Desta forma é possível dizer que, apesar de as crianças serem estudantes de uma mesma escola inserida num contexto de pobreza e pertencentes às camadas populares, existem características peculiares de cada grupo de crianças que as tornam diferentes ou semelhantes. Tais diferenças e semelhanças são constitutivas de um conjunto de elementos (família, escola e aluno) que, direta ou indiretamente, contribuem para o rendimento escolar maior e menor dos alunos. Assim, Dessen e Polonia (2007) apontam que características ligadas à família e à escola podem ser propulsoras ou inibidoras do sucesso ou insucesso da criança na escola.

O presente estudo também constatou, no grupo 2, alguns casos de “circulação de crianças”<sup>31</sup> nessas camadas populares. Dados semelhantes foram encontrados nos estudos de Fonseca (1987) que aponta que vários são os motivos das circulações: a ausência da mãe, a proeminência dos laços consangüíneos, as rupturas por morte ou abandono da unidade conjugal e o emprego infantil.

No primeiro caso, a responsável é tia paterna da criança. Ela é casada e tem três filhos adolescentes, concluiu o Ensino Fundamental II, é servente numa escola pública. Levou a criança para o seu convívio familiar há 5 meses, justificando melhores condições materiais e financeiras para educar, cuidar e acompanhar o seu desenvolvimento e sua vida escolar, visto que sua cunhada é portadora de necessidades especiais e seu irmão, na época, estava desempregado.

No segundo caso, a tia do aluno é solteira e trabalhadora autônoma (revendedora de produtos de beleza), tem um filho adolescente, possui o Ensino Médio completo, mora com seus pais (avós da criança) e cuida também do outro irmão da criança

---

<sup>31</sup> “Circulação de crianças” segundo Fonseca (1987) significa as idas e vindas das mesmas entre o lar de origem e outros substitutos.

selecionada, pois a sua irmã (mãe do aluno) foi morar na Inglaterra. Ela tem dificuldades para educá-la e atribui isso à ausência da mãe e do pai (este mora em Salvador). Segundo a fala da responsável, a professora da criança também relata que o aluno sente muito a ausência da mãe, afirmando que se quando aproximam períodos de férias e de recessos escolares, a criança idealiza a vinda da mãe para buscá-la.

No terceiro caso, a tia é viúva, convive com um companheiro, tem uma filha de 21 anos (que já é mãe), cuida da neta e dos dois sobrinhos (um deles é a criança selecionada neste estudo). Depois da separação dos pais, a mãe (sua irmã), antes de partir, deu as duas crianças para ela criar, embora o pai esteja vivo (não sabe onde ele se encontra). Estudou até a 4ª série e é dona de casa. Segundo ela, a criança é rebelde, fato atribuído à ausência da mãe, pois quando reclama para estudar mais, a fala da criança é sempre a mesma: “você não é minha mãe verdadeira”.

No quarto caso, a responsável também é tia, é trabalhadora rural, convive com um companheiro, tem três filhos adolescentes, concluiu o Ensino Fundamental. Ela relatou que depois da separação dos pais, a criança ficou com o pai, pois a mãe partiu para outra cidade. Logo em seguida houve o falecimento do pai (ano de 2007), então a criança veio morar com ela. Ainda relata que tal acontecimento abalou emocionalmente e cognitivamente a vida pessoal e escolar da criança.

No quinto e último caso, a responsável é a avó, é separada, teve 18 filhos (nove estão vivos) e adotou mais dois. Relatou os dramas e conflitos no momento da separação, pois ex-marido antes de sair de casa expulsou os filhos que atualmente vivem fora de casa, e ainda quis tirá-la da casa. Completou a 4ª série, é aposentada e cuida da neta (criança selecionada nesta pesquisa), pois sua filha (que é a mãe da criança) abandonou-a logo após o nascimento, sendo registrada pela outra filha (que é tia), e seu pai é desconhecido.

A presente pesquisa encontrou ainda um caso claro de resiliência<sup>32</sup> no grupo 1. Tais dados também foram encontrados nos estudos de Poletto *et al* (2004) ao investigarem como meninas em situação de risco estão lidando com o fato de se responsabilizarem pelos irmãos menores e pelos cuidados da casa. Foram entrevistadas quatro meninas, com idade entre oito e 12 anos, de nível socioeconômico baixo, de um bairro pobre de Bento Gonçalves (RS), e tiveram como resultados: as situações em que

---

<sup>32</sup> Para Moraes e Rabinovich (1996, p.11) “A resiliência é uma combinação de fatores que auxiliam os indivíduos a enfrentarem e superarem problemas e adversidades na vida”.

as meninas estão envolvidas, principalmente os riscos a que estão submetidas, forcem um amadurecimento antecipado comparado a outras crianças na mesma idade que não vivenciam os eventos retratados; a criança resiliente teria a capacidade de enfrentamento e superação de problemas e adversidades; a escola e o centro de atendimento à criança são importantes referências que favorecem o desenvolvimento de suas habilidades, facilitando a maneira como lidam com situações variadas; a escola e o centro constituem-se como rede de apoio social que propiciam às crianças a receberem e trocarem afeto, viverem sua infância, amenizando certas angústias e ansiedades, e favorecem a busca de alternativas para as dificuldades e perspectivas para o futuro.

A responsável pela criança resiliente do grupo 1 identificou-se como “tia” dela. Porém, quando a pesquisadora investigou melhor o grau de parentesco dela com a criança, descobriu que elas não possuíam consangüinidade. O motivo pelo qual levou a responsável a identificar-se como tia, deu-se pelo fato de a mãe do aluno encontrar-se deprimida há mais ou menos um ano. Apesar de ser apenas vizinha dos pais da criança, a responsável conhece e participa de toda a dinâmica familiar dela. A criança fica em sua companhia durante todo o dia, apenas retornando ao convívio do pai e da mãe à noite. A responsável possui um projeto para o futuro da criança e acompanha e monitora toda sua vida escolar. Tal projeto se traduz na continuidade dos estudos e aspira que a criança seja médica. Comparece sempre à escola e ajuda a criança na realização de todas as tarefas escolares.

Desta maneira, verificou-se que a referida criança do grupo 1, diante de um contexto permeado pela pobreza em que vive, pelos problemas de saúde da sua mãe, mesmo assim encontrou na escola e na vizinha (rede apoio social) os aportes necessários à superação deste problema.

Ao enfrentarem as adversidades postas pelo contexto de pobreza (macrossistema), os membros das famílias de camadas populares buscam as redes de parentesco e de apoio social Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), através delas ocorrem as interações das crianças (pessoa em desenvolvimento) com outras pessoas (aqui constituídas pelas tias, avó, vizinha), nos ambientes (casa, escola), no intuito da superação dessas transições, que como consequência podem se constituir em promotoras ou inibidoras do desenvolvimento.

Desta maneira, constata-se que os eventos ocorridos na vida das crianças podem acarretar consequências inibidoras (como é o caso das pertencentes ao grupo com menor rendimento escolar), ou propulsoras (como é o caso das incluídas no grupo com maior

rendimento escolar, inclusive a criança resiliente) do seu desenvolvimento, contribuindo, assim, para um maior ou menor rendimento na sua vida escolar.

Ainda sobre a constituição de possíveis redes de solidariedade a partir do contexto das famílias das crianças, Freitas (2002, p. 93) diz que:

As famílias pobres são marcadas por uma grande instabilidade ocasionadas por separações, morte, dificuldades econômicas e pela inexistência de instituições públicas que substituam eficazmente as suas funções (especificamente em termos protecionistas); desta forma, as crianças tornam-se responsáveis de toda a rede de solidariedade em que a família está envolvida.

Contextualizando tais eventos que, possivelmente, podem ocorrer durante a vida da pessoa (criança) em estágio de pleno desenvolvimento, Dessen e Braz (2000) dizem que, na busca constante por estabilidade, as famílias contam ou não com suporte de uma rede de apoio, que permite a elas superarem (ou não) as dificuldades decorrentes de transições durante o seu desenvolvimento.

Para Bronfenbrenner (1977/1996) as redes sociais correspondem ao exossistema que engloba os contextos sociais. Tais redes asseguram o sentimento de pertencer a um grupo especial, social ou cultural, assim como as relações mantidas por laços de consangüinidade ou casamento, vínculos de dependência ou autonomia financeira ou emocional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial da presente pesquisa - investigar como as famílias contribuem para o rendimento escolar de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de uma escola municipal urbana do interior da Bahia, segundo os olhares das responsáveis e das professoras das crianças, pode-se concluir que, apesar de ter ocorrido um avanço significativo nesta direção, não se esgota aqui tal propósito.

Retomando os objetivos específicos iniciais, buscar-se-á identificar os principais dados obtidos que podem esclarecê-los.

O primeiro objetivo: Levantar os dados sobre o rendimento escolar dos alunos de 1ª a 4ª séries, da escola municipal estudada, no ano letivo de 2007.

Os dados encontrados demonstram que apesar dos índices de aprovação apresentados pelos alunos de 1ª a 4ª séries no Ensino Fundamental no ano letivo de 2007, e do esforço da instituição na busca por mecanismos para elevar tais resultados, ainda, há uma necessidade de melhorar as práticas educativas em prol do sucesso da criança na escola.

O segundo objetivo: Conhecer as características das famílias de alunos com rendimento maior e menor.

Os dados mostram que a maioria das responsáveis são mães, jovens, cuidam, e ficam grande parte dos períodos da semana, e finais de semana com a criança, embora no grupo 2, elas também fiquem, porém, mais em companhia dos irmãos. Além das mães, apareceram tias, vizinha e avó como responsáveis. No grupo 1, a maioria trabalha, são casadas, tem em média de dois a três filhos, possuem o Ensino Médio completo, e tem uma renda familiar entre mais de um até três salários mínimos. Já no grupo 2, a maior parte das participantes não trabalha, são solteiras, possuem de um a dez filhos, e uma renda familiar de até um salário-mínimo.

Ainda que os dados obtidos revelem uma constituição de redes de parentesco e de apoio social às famílias dos alunos, no grupo 2 evidenciou-se essa formação muito mais expressiva, apresentando a existência de idas e vindas de crianças de seu lar para outros substitutos. Tais dados necessitam de mais estudos acerca da formação de redes de parentesco e de apoio em camadas populares e suas prováveis influências no rendimento escolar das crianças.

Os dados também evidenciam a existência de um caso de criança “resiliente”, no grupo 1. Tal dado merece maiores estudos posteriores sobre como os alunos de



camadas populares em condições adversas conseguem lograr êxito na escola, mesmo vivendo num contexto permeado pela pobreza.

Os dados também demonstram que a maioria mora em casa própria e apresenta uma tipologia de família nuclear (grupo 1) ou de extensa/ampliada (grupo 2).

Os pais (especificamente o genitor) das crianças são jovens, possuem apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental. A maioria exerce atividade profissional, porém, no grupo 2 grande parte recebe apenas até um salário mínimo.

Tais dados sugerem que, apesar de os dois grupos estarem inseridos num mesmo contexto de pobreza, pertencentes às camadas populares, as famílias das crianças com um menor rendimento escolar encontram-se em condições de vida muito mais precárias. Daí, conclui-se a necessidade de maiores aprofundamentos posteriores acerca de quais características dos grupos 1 e 2 podem contribuir como propulsoras ou inibidoras do rendimento dos alunos.

O terceiro objetivo: Identificar as concepções de família, educação, escola, avaliação e rendimento escolar apresentadas pelas participantes do estudo.

As concepções de família dos grupos 1 e 2 revelaram uma visão enquanto estrutura/definição legal, que varia desde a nuclear (constituída de pai, mãe, e filhos), até a mais extensa, com a inclusão de tios, tias, primos e avós. Também foi considerada como sentido da vida, da sua própria existência. Para as professoras, a família foi concebida como a base para a formação integral do sujeito, condição *sine qua non* para o seu desenvolvimento pessoal e social.

A educação, para as responsáveis dos dois grupos, teve sua definição centrada no pai/mãe, sendo também partilhada com a escola (professoras). Para o grupo 2, ela é uma co-responsabilidade de outros parentes (avós, irmãos e irmãs). Para as professoras, educar é formar o cidadão (côncio de direitos e obrigações para com a comunidade/sociedade) e possibilitar, assim, o desenvolvimento de capacidades física, emocional e intelectual do ser humano.

Os dados obtidos demonstraram que nos grupos 1 e 2, aos pais, em particular à mãe, cabe a tarefa de ensinar à criança as noções de higiene, o certo e o errado, a ser corajosa, a ser bondosa, a respeitar as leis e as pessoas, a ser obediente e a ser responsável. Enquanto outras tarefas são ensinadas pelas professoras, como: ter iniciativa, ser inteligente, ser boa aluna, ler, escrever, fazer contas, fazer tarefas escolares, estudar para as provas e sobre trabalho.

A escola, além de ter sido considerada pelas participantes (responsáveis e professoras), como um local de aprendizagem, também é oportunidade de futuro melhor para seus filhos. Para o grupo 1, estudar e aprender também requerem amor e carinho dos pais/responsáveis, em especial das mães, além de necessitarem do acompanhamento deles. Apesar de a escola ser a única existente no município, segundo as responsáveis pelas crianças, não buscariam outra instituição, pois tem bons professores, ensinam e esclarecem dúvidas. As responsáveis afirmam que os alunos gostam das professoras e vice-versa, embora, as do grupo 2, percebam que tais educadoras consideram suas crianças como regulares ou ruins.

A avaliação, para as responsáveis dos dois grupos, significa as notas/médias em cada disciplina do Currículo Escolar obrigatório: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Já para as professoras, a avaliação foi concebida como um processo contínuo e diário, apesar de fazerem uso de instrumentos pontuais (prova/testes individual), nas suas práticas avaliativas.

Os dados revelam que o rendimento escolar para os dois grupos, encontra-se atrelado ao grau de dificuldade apresentado pelo aluno, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, traduzido nos resultados obtidos (o aluno deverá, ao final de cada unidade letiva, obter no mínimo a média cinco para a aprovação). Portanto, para o grupo 1, não houve dificuldades, pois todos lograram médias superiores, em todas as disciplinas. Já no grupo 2, ocorreu o fato oposto. Entre as dificuldades apresentadas, a leitura e escrita foram apontadas como as principais causas do insucesso dos alunos na escola.

A concepção de rendimento escolar, para as professoras, encontra-se centrada na relação professor-aluno. Embora uma pequena parte venha demonstrando alguns indícios de inovação na sua prática metodológica e avaliativa, conclui-se que a maioria ainda tem uma prática avaliativa embasada na aplicação de instrumentos (provas e testes individuais), com o objetivo maior de classificar/selecionar os alunos “melhores” dos “piores”.

Daí, os dados necessitam de maior aprofundamento sobre concepções pedagógicas e práticas avaliativas que estejam a serviço da aprendizagem dos alunos, não apenas em momentos pontuais, mas na perspectiva da formação integral do sujeito enquanto ser em desenvolvimento, considerando seu entorno social.

Conclui-se, então, que há a necessidade de serem pensadas novas estratégias metodológicas que viabilizem superar tais dificuldades durante o processo de ensino e de aprendizagem no contexto de sala de aula.

O quarto objetivo: Compreender como as responsáveis e as professoras avaliam o rendimento escolar das crianças e a quais elementos o atribuem.

As responsáveis conceberam que o professor, a família e a criança são os principais elementos influenciadores no desempenho escolar dos alunos. O esforço individual do aluno, ou seja, o interesse que vem do próprio aluno, ser inteligente, sua interação com o professor/colegas/pessoas são essenciais para o desempenho na escola.

Para as professoras, o elemento fundamental no maior e no menor rendimento escolar, é a família. A família se constitui como peça fundamental no acompanhamento e monitoramento da vida escolar, sendo condição essencial para o êxito na escola.

As médias apresentadas pelos alunos com maior rendimento escolar, ao final das quatro unidades nas cinco disciplinas, as notas foram entre mais de 8 a 10. O contrário ocorreu no grupo 2, pois, as médias dos alunos com menor rendimento foram entre zero a quatro, apesar de as responsáveis relatarem que suas crianças possuem mais facilidades na disciplina de matemática. Os alunos do grupo 1 não obtiveram notas abaixo da média; já, no grupo 2, ocorreu o inverso. Diante de tal fato, as responsáveis deste grupo incentivavam suas crianças a melhorarem o seu desempenho na escola. As crianças do grupo 1 foram consideradas pelas responsáveis como inteligentes, comportadas, sociáveis e estudiosas; porém, no grupo 2, apesar de serem também comportadas e sociáveis, segundo as responsáveis são pouco inteligentes e estudiosas.

Os dados também demonstraram que a defasagem idade/série ocorreu em maior expressividade no grupo 2. As idades dos alunos dos dois grupos variaram entre sete a 14 anos. Cabe destacar que, apenas no grupo 2, houve uma predominância de crianças do sexo masculino.

Os dados revelam ainda que as informações sobre o rendimento das crianças eram obtidas, pelas responsáveis, nas reuniões de pais e mestres, e através das avaliações (provas e trabalhos) que chegavam em casa. Os alunos dos dois grupos levavam tarefas escolares para casa todos os dias. Geralmente, realizavam as atividades escolares nos turnos opostos à escola, e de preferência na sala e/ou no quarto. Necessitam de ajuda, pelo menos uma vez por semana, e quem as auxilia são as suas responsáveis (mães, tias, vizinha). Contudo, no grupo 2, os alunos não levam as atividades escolares prontas para a escola, pois, segundo as responsáveis, copiam a

tarefa incompleta, e não têm quem os ensine, apesar de serem ajudados, às vezes diariamente, às vezes esporadicamente, por irmãos/primos e vizinhas.

Conclui-se que o rendimento escolar, apesar de depender do empenho do próprio aluno e da sua relação estabelecida com o professor, o destaque maior foi a família como elemento fundamental no desempenho da vida escolar. Os dados ainda sugerem maiores aprofundamentos sobre a predominância do sexo masculino nos alunos com o menor rendimento escolar.

O quinto objetivo: Identificar os projetos de vida que as responsáveis possuem para suas crianças e as estratégias utilizados para atingi-los.

Em ambos os grupos, apesar de as condições de vida, da precariedade e das circunstâncias socioeconômicas e ambientais refletirem no seu cotidiano familiar, as responsáveis demonstraram possuir o desejo de que suas crianças dêem continuidade aos estudos, rumo a uma formatura (profissão), e consigam futuramente ter um bom trabalho. Para atingir tal desejo, elas estão incentivando a frequência e a permanência delas na escola. Porém, para as responsáveis do grupo 1, o amor e carinho da família são vitais para a continuidade dos estudos e desejam que suas crianças tenham valores, sejam pessoas com bons princípios e qualidades para a serem reconhecidas como cidadãs de bem pela sociedade.

Portanto, os dados sugerem que a escola foi vista pelas responsáveis como um instrumento capaz de possibilitar às crianças pertencentes às camadas populares uma condição de vida melhor do que a que elas têm atualmente.

O sexto objetivo: Analisar como as professoras caracterizam as famílias dos alunos que apresentam rendimento escolar maior e menor.

As professoras atribuíram às famílias das crianças pertencentes ao grupo 1 apenas aspectos positivos como: interessadas, freqüentes na vida escolar dos alunos, e “estruturadas”; e, aos alunos, freqüentes na escola, realizam todas as tarefas escolares e extra-escolares, são participativos, interessados pelo estudo e com facilidade na aprendizagem. Já as famílias das crianças do grupo 2 foram tidas como: ausentes, desinteressadas, “desestruturadas”, além de possuírem uma baixa condição econômica; e os alunos, indisciplinados, com baixa frequência na escola, desinteressados e com dificuldades na aprendizagem.

Ainda para as professoras, as famílias que mais se envolvem e participam da vida escolar dos alunos, através de um acompanhamento e monitoramento de atividades escolares, assim como o incentivo à frequência, e permanência nos estudos, são aquelas

que contribuem efetivamente de maneira positiva para o rendimento do escolar. Tais dados sugerem, então, que as famílias, a partir de suas características, podem contribuir efetivamente como inibidoras ou propulsoras no rendimento escolar de alunos.

O sétimo objetivo: Conhecer como se dá a relação família-escola no contexto estudado.

Os dados demonstram que a família e a escola são instituições indispensáveis no processo de socialização das crianças/alunos. As professoras relataram a relação família-escola como condição necessária ao processo de aprendizado da criança em desenvolvimento. Elas apontaram como principais elementos constitutivos dessa relação: a presença dos pais/responsáveis na escola, a compreensão e o respeito entre professoras/pais/responsáveis, a união da escola e da família, e por último, a comunicação entre a escola, os professores e os pais.

Os dados mostram que dada a importância atribuída à relação família-escola, no grupo 1, essa interação foi concebida como uma continuidade de conhecimentos, e saberes perpassados em casa e posteriormente sistematizados no contexto da escola.

Tal parceria, vista como uma relação vital para que o aluno tenha um bom desempenho escolar, no grupo 2 foi relatada como uma via de mão única, ou seja, uma relação unilateral. As responsáveis no grupo 2 demonstram que à escola cabe o papel e a responsabilidade de educar as crianças.

Conclui-se então que, embora as professoras e as responsáveis pelas crianças almejem tanto a parceria entre família-escola, condição fundamental para o rendimento escolar dos alunos, deve-se perguntar o que efetivamente tais instituições sociais têm feito para que ela se efetive.

Será que a escola tem buscado conhecer melhor o funcionamento das dinâmicas familiares com o intuito de criar novas estratégias de estreitamento e cooperação, estabelecendo laços entre elas que sejam capazes de estimular a participação das famílias pertencentes às camadas populares nas dinâmicas escolares, em prol do sucesso escolar dos alunos?

As estratégias metodológicas utilizadas permitiram que fosse entrevistado um número considerável de responsáveis e professoras, possibilitando assim uma visão mais ampla sobre as contribuições das famílias para o rendimento escolar de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Diante dos resultados encontrados, podem ser tecidas algumas reflexões/implicações práticas. A primeira consiste em pensar que a escola pesquisada,

apesar de está inserida num contexto de pobreza consegue fazer com que seus alunos aprendam, reduzindo assim, os índices do chamado fracasso escolar. Portanto, é possível dizer que, apesar de a escola situar-se em um município permeado por condições tão adversas, as famílias dos alunos dos dois grupos apresentam características tão peculiares que os tornam em alguns aspectos semelhantes e em outros extremamente diferentes. Tais semelhanças e diferenças podem funcionar como propulsoras ou inibidoras do rendimento escolar.

A segunda diz respeito ao fato de que, apesar de as famílias das crianças atribuírem a responsabilidade pela educação aos pais, especificamente à mãe, ocorre um significativo compartilhamento com uma rede de parentesco (outros parentes) e de apoio social (vizinha, professor).

A terceira refere-se à questão de que diante dos resultados apresentados acerca dos segmentos da tríade (família, escola, aluno), como prováveis influenciadores para o rendimento das crianças na escola, as professoras afirmam ser a família a principal influência positiva ou negativa para o desempenho escolar do aluno. Em contrapartida, as responsáveis atribuem à escola (professoras) e ao próprio aluno, os principais responsáveis pelo rendimento escolar da criança.

E por fim, tais características e dinâmicas internas, inerentes a cada instituição social, envolvida nessa relação família-escola, é condição fundamental para o sucesso das crianças na escola. Assim, ambas necessitam conhecer-se, enquanto instituições promotoras e socializadoras do desenvolvimento infantil.

Diante da realidade encontrada no presente estudo, identificou-se a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem as contribuições de famílias para o rendimento escolar de alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. E ainda, um maior aprofundamento acerca de investigar que para além da família, da escola e do aluno, as redes de parentesco e de apoio social a essas famílias podem constituir-se enquanto propulsoras ou inibidoras para o rendimento de alunos na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.(Coord). **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2004.
- ALARÇÃO, I. (Org). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, L.S. et al. **Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º**. In: Actas VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: universidade do Minho, 2005.
- AMORIM, K.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA. et al (Orgs.). **Rede de significação e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In ANDRÉ, Marli(Org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. LTC: Rio de Janeiro, 1981.
- ASSIS, S. G. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BACHIEGA, M.L. **Leitura livre e desempenho escolar**. Net, São Paulo, abr. 2004. Disponível em: [www.moderna.com.br/moderna/didáticos/sup/artigos/2004/0013.htm](http://www.moderna.com.br/moderna/didáticos/sup/artigos/2004/0013.htm). Acesso em 29/04/2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASSALOBRE, J. N. **Educação em tempos de crise paradigmática - análise da proposta de Edgar MORIN**. Revista Educató, ano 8, n.64, pp.28-32, mar, 2007.
- BATISTA, A.G; CASTANHEIRA, M.L; SANTIAGO, A.L. Oralidade e escrita: dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização. In: CARVALHO, M. A. F. & MENDONÇA, R. H. (orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BELARDINELLI, S. A pluralidade das formas familiares e a família como insubstituível “capital social”. In: BORGES, A.; CASTRO, M.(Orgs). **Família, gênero e gerações**. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Contribuições da psicologia ao cotidiano da escola: necessárias e adequadas?** Revista Paidéia, Ribeirão Preto, n.12/13, pp.77-95, fev/ago,1997.

\_\_\_\_\_. **A questão da disciplina na prática de educação da criança, no Brasil, ao longo do século XX.** Veritati, ano II, n. 2, pp.243-259 Jul, 2002.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em Psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M. (Orgs.). **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa.** Ribeirão Preto, São Paulo: Legis Summa, 1998.

\_\_\_\_\_. **Professores de Escolas Públicas:** formação e atuação profissional. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, n.8, pp.17-35, 1994.

BRAZ, M.P.; DESSEN, M.A.; PEREIRA, N.L. **Relações conjugais e parentais:** uma comparação entre famílias de classe sociais baixa e média. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.18, n.2, pp.1-18, mai/ago, 2005.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996.

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. Em W.Damon (Org). **Handbooh of child psychology.** New York, NY: John Wiley & Sons, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Tradução por Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre; Artes Médicas, 1979/1996.

\_\_\_\_\_. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMAN, S. L; WACHS, T. D. (Orgs). **Measuring environment across the life span:** emerging methods and concepts. Hashington- DC, American Psychological Association Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Making Human Beings:** Hunan Bioecological Persepctivas on Human Development. Sage: Califórnia, 2004.

BRUSCHINI, M. C. A. Articulação, família e trabalho: famílias urbanas e políticas de apoio às trabalhadoras. In: 27º Encontro Anual da ANPOCS 2003, Caxambu. **27º Encontro Anual da ANPOCS 2003.** São Paulo: ANPOCS, 2003. v. 1.

CAMPOS, M. C. S. S. Educação: **agentes formais e informais.** São Paulo: Epu, 1995.



CARVALHO, M. E. P. **Modos de educação, gênero e relações Escola-família.** Cadernos de Pesquisa, v.31.n.121. pp.41-58, jan/abr.,2004.

\_\_\_\_\_. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** Cadernos de Pesquisa, n. 110, pp.143-155, jul, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHECHIA, V.A.; ANDRADE, A.S. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar.** Estudos de Psicologia, v.10, n.3, pp. 1-17, set/dez, 2005.

COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Porto Alegre: Artes Médicas,1995.

COELHO, V. P. **O Trabalho da mulher, relações familiares e qualidade de vida. Famílias.** Revista Serviço Social & Sociedade. Ano XXIII, Cortez, 2002.

CRUZ, A.R.S. **A relação escola e família:** concepções elaboradas por agentes educadoras no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. Tese de Doutorado, Programa de Pós - Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CUNHA, M.V. **A desqualificação da família para educar.** Cadernos de Pesquisa, n.102, pp.46-64, nov.1997.

\_\_\_\_\_. **A escola renovada e a família desqualificada:** do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. Revista Brasileira de estudos pedagógicos, n.186,pp.318-345, maio/agosto,1996.

D'AVILA-BACARJI, K.M.G.; SANTOS, E. L. C. **Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre.** Paidéia, pp.43-55, 2005.

DAVIS, C.; GROSBAUM, M.W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELLORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1996 (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI).

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania.** 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Revista Paidéia, Ribeirão Preto, n.36, v.17, jan/apr, 2007.

\_\_\_\_\_ **Desenvolvimento familiar**: transição triádica para poliádica. Temas em Psicologia, n.3, pp.51-61, 1997.

DESSEN, M.A.; BRAZ, M. P. **Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, n.16, pp. 221-231.

DIEZ, J. J. **Família-escola, uma relação vital**. Tradução de Dulce de Sousa Salgado Vidigal Marinha. Portugal: Porto, 1994.

DONATI, P. **Família XXI**: abordagem relacional. São Paulo: Paulinas, 2008.

ECO, U. **Como fazer uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélio século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. ANJOS, M.; FERREIRA, M.B.(coord). 5.ed. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 2001.

FONSECA, C. Pais e filhos na família popular (início do século XX). In: D'INCAO, M.A.(Org). **Amor e família no Brasil**. São Paulo, 1989.

FREITAS, R. C. S. Em nome dos filhos, a formação de redes de solidariedade: algumas reflexões a partir do caso de Acari. In: **Serviço Social & Sociedade**, ano XXIII, n.71, set, 2002.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 29. ed. Rio de Janeiro: Record,1994.

FUSARI, J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.B.G; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

GADOTTI, M.. **Escola Cidadã**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, R.L. Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In ESTEBAN, M.T. **Avaliação**: em busca de novos sentido.3. ed. RJ: DP& A, 2001.

GENTILE, P. **Escola e família**: todos aprendem com essa parceria. Revista Nova Escola, ano21, n.193, pp.32-39, junho/julho, 2006.

GLÓRIA, D.M.A. **Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias**. Paidéia: cadernos de Psicologia e Educação, pp.31-42, 2005.

HADJI, C. **Avaliação desmistificadora**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico no Brasil. Departamento de População e Indicadores Rio de Janeiro: RJ, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006**. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2007.

JABIF, L. Las “buenas escuelas” em contextos de pobreza. In: **Gestão em ação/Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA: ISP/UFBA**. v.7.n.3. pp.309-319, set./dez, 2004.

KALOUSTIAN, S.M. **Família brasileira a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 2004.

KASLOW, F. W. **Families and Family Psychology at the Milenium**. American Psychologist, v.56, pp.36-46,n.1, 2001.

LOPES, A;VIVALDO, L. A influência da família no rendimento escolar do indivíduo. **Net**, São Paulo, dez. 2007. P@rtes a sua Revista Virtual. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/familiaerendimento.asp> . Acesso em 18/02/2008.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. Tradução Ramon Américo Vasques e Sônia Goldfedir.São Paulo: Ática, 1997.

LÜCH, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico- metodológicos**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACEDO, L. Apresentação. In: ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER,I.S. **Reunião de pais: sofrimento ou prazer?** . São Paulo. Casa do Psicólogo, 1996.

MADUREIRA, B.; BRANCO, A.M.C.U.A. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A.; JUNIOR, A.L.C. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

MELUCCI, A. **Busca de Qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. SP – RJ: Hucitec – Abrasco,1994.

MORAES, R.L.; KUDE, V. M. M. **A importância da parceria entre a escola e a família no ensino fundamental**. Net, São Paulo, 2003. Disponível em: [www.sbc.org.br/evt2003/trab6.doc](http://www.sbc.org.br/evt2003/trab6.doc) acesso em 21/09/07.

MORAES, M.C.L.; RABINOVICH, E.P. **Resiliência: uma discussão introdutória**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 6(1/2), pp.70-75 , 1996.

MOREIRA, L.V.C. **Concepções de mães usuárias de creche sobre educação de filhos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

\_\_\_\_\_. **Concepções e práticas de pais sobre educação de filhos.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N.(Orgs). **Família e escola:** trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PATTO, M. H. S. (Org.). **A família pobre e a escola pública:** anotações sobre um desencontro. 3.ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PENIN, S.T.S.; VIEIRA, S.L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org). **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERROLIN, I. C. H. Família e Escola: instituições parceiras. 1.ed. In: Futuro Congressos e Eventos (Orgs). **Temas em Educação II. Livro das Jornadas, 2003.** São Paulo: Futuro Congresso e eventos LTDA, 2003.

PETRINI, J. C; ALCÂNTARA, M. **A família em mudança.** Veritati, ano II, n. 2, Jul, 2002.

PETRINI, J. C. Políticas sociais dirigidas às famílias. In: BORGES, A.; CASTRO, M.(Orgs). **Família, gênero e gerações.** 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

PETRINI, J.C. et al. **Combate à pobreza e às desigualdades sociais: rotas da inclusão.** Relatório final de atividades do grupo de pesquisa “Família em Mudança” apresentado à FAPESB. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2007.

PLACCO, V.M.N.S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: **o Coordenador Pedagógico e a formação docente.** BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (Orgs). São Paulo, Edições Loyola, 2000.

POLLETO, M.; WAGNER, T.M.C.; KOLLER, S.H. **Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças:** uma visão em perspectiva. Psicologia: Teoria e Pesquisa, n.3,v.20, pp.241-250, set/dez, Rio Grande do Sul, 2004.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A.; SILVA, N.L.P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A.;

JUNIOR, A.L.C. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artemed, 2005.

RABINOVICH, E.P. **O carmo**: aspectos psico-sócio-históricos do desenvolvimento de crianças brasileiras afro-descendentes. Revista Brasileira: Crescimento e desenvolvimento Humano, v.13, n.1, pp. 79-93, São Paulo, 2003.

RABINOVICH, E.P.; MOREIRA, L.V. C. **Significados de família para crianças paulistas**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v.13, n.3, pp.437-445, jul/set, 2008.

REALI, A.M.M.R.; TANCREDI, R.M.S.P. Interações escola – famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Ed.UFSCar, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S., SILVA, A.P.S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA. et al (Orgs.). **Rede de significação e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S.S.V. **Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico**. Paidéia, Ribeirão Preto, n.15(31), pp.217-226, maio/ago, 2005.

SARTI, C.A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, A. (Orgs). **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Família patriarcal entre os pobres urbanos?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.82, pp.37-41, ago, 1992.

SEN, A. **Desenvolvimento com liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, M.A.; JUNIOR, A.L.C. (Orgs.) **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artemed, 2005.

SILVA, D.N.; RABINOVICH, E.P. Expectativas paternas e experiências dos estudantes num internato: referências para o desenvolvimento de uma prática mais ampla. In: **Família e educação**: olhares da psicologia. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

SILVA, R. C. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI- ALVES, Z. M (Orgs). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SILVA, M.O.S. Os programas de transferências de renda. In: **Revista de Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, v.7, n.2. pp. 109-115, jul/dez, São Luis, 2003.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Editora FGV. Rio de Janeiro, 2007.

SOARES, A.S. **A relação entre modelo de família e desempenho escolar**. Monografia de Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Faculdade Católica de Ciências Econômica da Bahia, Salvador, 2007.

SOUZA, M. T.B.T.G. A função da escola no contexto atual: a experiência de duas escolas públicas paulistas. In: **Gestão em ação/Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA**, v. 7.n.3. pp.279-289, set./dez, ISP/UFBA, 2004.

SOUZA, O.C.A.; LUZ, A.A. **As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós - Graduação em Educação, Faculdade de Educação de Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: **Serviço Social & Sociedade**, ano XXIII, n.71, set, 2002.

\_\_\_\_\_. **A relação Família e escola: desafios e perspectivas**. 1.ed. Brasília: plano, 2003.

Tudge, J. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista?. In MOREIRA, L.V.C.; CARVALHO, A.M.A. (Orgs). **Família e educação**. 1.ed.São Paulo: paulinas, 2008.

TUDGE, J. et al. **Desenvolvimento em contexto cultural: o impacto do engajamento de pré-escolares em atividades do cotidiano familiar**. Interfaces, Revista de Psicologia, 1, (2), 1999.1.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. et al (Org.). Tradução de José Cipolla Neto et al, São Paulo: Martins Fontes, 1934/1991.

VIDAL, D.G.; FILHO, L.M.F. **História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.23, n.45, pp.37-70, 2003.

WAGNER, A. A construção das metas e práticas educativas na família contemporânea: estudo de casos. In: CARNEIRO, T.F. (Org.). **Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE - A – Solicitação de autorização à Direção Escolar para realização da pesquisa.**

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Rita de Cássia de Araujo Freitas de Moraes, aluna regular do Programa de Pós – Graduação de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da Ucsal- Universidade Católica do Salvador, venho solicitar a autorização desta Direção para realizar um estudo sobre Contribuições de Famílias para o rendimento escolar de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, nesta Instituição de Ensino.

Rita de Cássia Araujo Freitas de Moraes



APÊNDICE – B – SOLICITAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA DA  
UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSal**  
**Superintendência de Pesquisa e Pós-graduação**

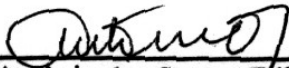
**PROJETO : Contribuições de Famílias para o Desempenho  
Escolar de Alunos de 1ª. a 4ª. Séries do Ensino Fundamental.**


**ACADÊMICA : Rita de Cássia Araújo Freitas de Moraes**


**COMITÊ DE ÉTICA**

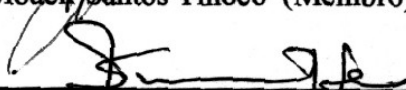
Esta comissão reconhece que o projeto não apresenta procedimentos, atitudes ou outros elementos que possam ferir a ética individual, coletiva ou institucional das partes mencionadas ao longo do referido documento, estando em conformidade, portanto, com os preceitos da Resolução 196/96 sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

Salvador, 08 de novembro de 2007

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Antônio dos Santos Filho (Presidente)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Anderson Abbehusen Freire de Carvalho (Membro)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Moacir Santos Tinóco (Membro)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Sumaia Middlej Pimentel Sá (Membro)

## APÊNDICE – C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_ Fim: \_\_\_\_\_

### Identificação

1. Nome do responsável pela criança: \_\_\_\_\_
2. Parentesco do responsável (com relação à criança): \_\_\_\_\_
3. Nome da criança: \_\_\_\_\_
4. Escola freqüentada: \_\_\_\_\_
5. Série: \_\_\_\_\_

### Dados da família

*Mãe:*

6. Idade: \_\_\_\_\_
7. Escolaridade:
  - Nunca foi à escola
  - Até a 4ª. série
  - 5ª. à 8ª. série
  - Ensino médio incompleto
  - Ensino médio completo
  - Ensino superior completo ou incompleto.
8. Estuda atualmente? ( ) Sim. Série \_\_\_\_\_ ( ) Não.
9. Você trabalha ou não? ( ) Sim      Função: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_  
 Remuneração: \_\_\_\_\_  
 Regime de trabalho:
  - eventual
  - autônomo
  - fixo
  - carteira assinada
  - funcionário público
 ( ) Não      Como se mantém? \_\_\_\_\_

*Pai:*

10. Idade: \_\_\_\_\_
11. Escolaridade:
  - Nunca foi à escola
  - Até a 4ª. série
  - 5ª. à 8ª. série
  - Ensino médio incompleto
  - Ensino médio completo
  - Ensino superior completo ou incompleto.
12. Estuda atualmente? ( ) Sim. Série \_\_\_\_\_ ( ) Não.
13. Você trabalha ou não? ( ) Sim      Função: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_  
 Remuneração: \_\_\_\_\_  
 Regime de trabalho:
  - eventual
  - autônomo
  - fixo
  - carteira assinada
  - funcionário público
 ( ) Não      Como se mantém? \_\_\_\_\_

*Responsável (caso não seja o pai ou a mãe):*

14. Idade: \_\_\_\_\_
15. Escolaridade:
  - Nunca foi à escola
  - Até a 4ª. série
  - 5ª. à 8ª. série
  - Ensino médio incompleto
  - Ensino médio completo
  - Ensino superior completo ou incompleto.
16. Estuda atualmente? ( ) Sim. Série \_\_\_\_\_ ( ) Não.
17. Você trabalha ou não? ( ) Sim      Função: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_  
 Remuneração: \_\_\_\_\_  
 Natureza:  eventual     autônomo  
 fixo     carteira assinada  
 funcionário público

( ) Não Como se mantém? \_\_\_\_\_

18. Estado civil do responsável:

- ( ) Casado ( ) Solteiro ( ) Viúvo ( ) Coabitação  
( ) Separado/divorciado

19. Renda familiar: \_\_\_\_\_ Quem contribui com ela?

- ( ) Mãe da criança ( ) Pai da criança ( ) Outro familiar \_\_\_\_\_  
( ) Outros \_\_\_\_\_

20. Condições e local de moradia: ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Cedida por terceiros  
Tipo: ( ) Casa de bloco ( ) Casa de madeira ( ) Casa de Adobo

### Concepções e composição da família

21. O que é família?

\_\_\_\_\_

22. Quais pessoas fazem parte da sua família?

\_\_\_\_\_

23. Quem mora na casa?

Grau de parentesco (em relação ao informante)	Escolaridade	Idade	Sexo

24. Número de filhos e respectivas idades

\_\_\_\_\_

### Educação da criança

25. O que é educação?

\_\_\_\_\_

26. Na sua opinião, qual é o melhor lugar para uma criança ser educada?

\_\_\_\_\_

27. Para o(a) senhor(a), quem deve ser o responsável pela educação das crianças?

\_\_\_\_\_

28. Agora vou lhe dar uma lista de pessoas/instituições e perguntar se o(a) senhor(a) acha que elas têm responsabilidade na educação da criança. Na sua opinião, (o/a .....), tem responsabilidade pela educação das crianças?

- Mãe  sim  não  em parte  não sei  
 Pai  sim  não  em parte  não sei  
 Avós  sim  não  em parte  não sei  
 Irmãs (mulheres)  sim  não  em parte  não sei  
 Irmãos (homens)  sim  não  em parte  não sei  
 Outros parentes  sim  não  em parte  não sei

Governo	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte	<input type="checkbox"/> não sei
Igreja	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte	<input type="checkbox"/> não sei
Comunidade	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte	<input type="checkbox"/> não sei
Sociedade	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte	<input type="checkbox"/> não sei
Creche	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte	<input type="checkbox"/> não sei
Escola	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte	<input type="checkbox"/> não sei

29. Para o(a) senhor(a), qual é a coisa mais importante para a educação de uma criança?

---

30. Na sua opinião, quem ensina a criança:

As noções de higiene	_____	_____	_____
O certo e o errado	_____	_____	_____
A ter iniciativas	_____	_____	_____
A ser bom aluno	_____	_____	_____
A ler	_____	_____	_____
A escrever	_____	_____	_____
A fazer contas	_____	_____	_____
A fazer o dever de casa	_____	_____	_____
A estudar para as provas	_____	_____	_____
A ser inteligente	_____	_____	_____
Sobre trabalho	_____	_____	_____
A ser corajosa	_____	_____	_____
A ser bondosa	_____	_____	_____
A respeitar as leis	_____	_____	_____
A respeitar as pessoas	_____	_____	_____
A ser obediente	_____	_____	_____
A ser responsável	_____	_____	_____

31. O(a) senhor(a) sente alguma dificuldade ao educar a criança? Qual?

---

32. Quando tem alguma dificuldade na educação da criança, costuma fazer o que?

---

### **A escola, a família e o rendimento escolar**

Vamos conversar agora um pouco sobre escola.

33. Qual o significado de escola para o(a) senhor(a)?

---

34. Na sua opinião, quais são as coisas mais importantes para que uma escola seja boa? Diga as três coisas mais importantes.

---

35. O que acha da escola em que a criança está freqüentando? Por quê?

---

36. Que motivos levaram o(a) senhor(a) a matricular a criança nesta escola?

---

37. Caso pudesse, matricularia a criança em outra escola? Qual?

---

38. O que acha da atual professora da criança? Por quê?

---

39. A professora ajuda a da criança quando tem dúvidas?

---

40. A professora gosta ou não da sua criança? E a criança, gosta dela?

---

41. Na sua opinião, a professora considera a criança como sendo uma aluna boa ou ruim?

---

42. O(a) senhor(a) frequenta a escola da criança? Em quais momentos?

---

43. Quando o(a) senhor(a) vai à escola da criança, como é tratado(a) lá?

---

44. Quando o(a) senhor(a) vai à escola da criança costuma dar alguma sugestão sobre o trabalho que está sendo desenvolvido lá? Em caso afirmativo verificar como tal sugestão é acolhida pela escola?

---

Vamos conversar agora um pouco mais sobre a criança.

45. Gostaria de saber o que a criança faz durante a semana. De segunda a sexta-feira, o que ela faz pela manhã? (Depois perguntar com quem a criança fica durante esse período).

---

46. E à tarde, o que costuma fazer? (Depois perguntar com quem a criança fica durante esse período).

---

47. E à noite, o que a criança faz? (Depois perguntar com quem a criança fica durante esse período).

---

48. Nos sábados e domingos, o que a criança faz de manhã? (Depois perguntar com quem a criança fica durante esse período).

---

49. Nos sábados e domingos, o que a criança faz à tarde? (Depois perguntar com quem a criança fica durante esse período).

---

50. Nos sábados e domingos, o que a criança faz à noite? (Depois perguntar com quem a criança fica durante esse período).deveria ser criado uma tabela com atividades

---

51. Como considera a criança em termos de:

Inteligência

é muito inteligente

é inteligente

é pouco inteligente

Comportamento

é muito bem comportada

é comportada

é mal comportada

Sociabilidade

é muito sociável

é sociável

não é sociável

Estudo

é muito estudiosa

é estudiosa

é pouco estudiosa

52. A criança gosta de estudar ou não? Por quê?

---

53. A criança gosta de ir à escola ou não? Por quê?

---

54. O(a) senhor(a) costuma fazer alguma recomendação à criança sobre como ela deve ser na escola? Qual?

---

55. Como está sendo o rendimento escolar de (NOME DA CRIANÇA)? Ele(a) está indo bem na escola ou apresenta dificuldades? CASO TENHA DIFICULDADES: Quais?

---

56. A quais fatores o(a) senhor(a) atribui o rendimento escolar da criança neste ano?

---

57. Quais as disciplinas em que a criança apresenta mais facilidades na aprendizagem?

---

---

58. Quais as disciplinas em que a criança apresenta mais dificuldades na aprendizagem? Por que a criança apresenta tais dificuldades?

---

59. A criança já tirou notas abaixo da média? O que o(a) senhor(a) faz quando isto ocorre?

---

60. Quando a criança apresenta dificuldades na escola, o que o(a) senhor(a) faz?

---

61. O(a) senhor(a) procura se informar sobre a frequência da criança à escola? Como?

---

62. O(a) senhor(a) procura se informar sobre as notas que a criança obtém ao final de cada unidade? Como?

---

63. A criança costuma ter deveres de casa ou não?

---

64. Como a criança realiza o dever de casa? (verificar local, horário).

---

65. A criança costuma ir para a escola com todos os seus deveres concluídos? (no caso de a resposta ser negativa perguntar: Por quê?)

---

66. A criança dá conta de fazer todos os deveres de casa sozinha ou precisa da ajuda de alguém para realizá-los? Quem ?

---

67. Se precisar de ajuda, existe alguém que a auxilia? Quem?

---

---

68. Caso a criança receba ajuda nas lições de casa, isto ocorre com que frequência?  
( ) todos os dias ( ) uma vez por semana ( ) raramente

69. Finalmente, gostaria de saber o que deseja para o futuro da criança?

---

70. Que passos o(a) senhor(a) tem dado para atingir o que deseja para a criança?

---

Gostaria de acrescentar algo sobre o que conversamos?

---

Obrigada.

**APÊNDICE – D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_ Fim: \_\_\_\_\_

**Identificação**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: \_\_\_\_\_

4. Cidade de residência: \_\_\_\_\_

5. Escolaridade:

 Magistério  Superior incompleto \_\_\_\_\_  Superior completo \_\_\_\_\_ 

Especialização

6. Estuda atualmente? ( ) Sim. O quê? \_\_\_\_\_ ( ) Não.

**Atividade Profissional**7. Atualmente você trabalha somente nesta escola ou atua em outras instituições?  
\_\_\_\_\_

8. Qual a sua função nesta escola? \_\_\_\_\_

9. Qual a sua carga horária de trabalho nesta instituição? \_\_\_\_\_ (CASO TRABALHE TAMBÉM EM OUTRO LOCAL) E em outras? \_\_\_\_\_

10. Qual a sua remuneração nesta instituição? \_\_\_\_\_ (CASO TRABALHE TAMBÉM EM OUTRO LOCAL) E em outras? \_\_\_\_\_

11. Qual o seu regime de trabalho nesta escola:

 contrato por tempo determinado  concurso

12. Há quanto tempo trabalha na área de educação?

13. O que acha de ser professor?

14. Quais motivos o(a) levaram a escolher a profissão de professor?

15. O que é educação para você?

16. Qual a sua concepção de escola?

17. O que é desempenho escolar?

18. Como identifica uma criança como tendo um bom desempenho escolar?

19. Como identifica uma criança como tendo um baixo desempenho escolar?

20. A quais fatores você atribui o bom desempenho escolar da criança?

21. A quais fatores você atribui o baixo desempenho escolar da criança?

22. Qual a sua concepção de avaliação?

23. Qual a sua proposta de avaliação?

24. O que é família para você?

25. Como são as famílias de seus alunos?

26. Como é o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus alunos?

27. A família influencia a vida escolar dos filhos? De que maneira?

28. Como a família pode acompanhar a vida dos filhos na escola?

29. Como a família pode favorecer o desempenho escolar dos filhos?

30. Que elementos são importantes para uma boa relação família-escola?

31. Como você descreve o aluno ...? (um com bom e outro com baixo desempenho escolar).

32. Como você descreve a família do aluno ....? (os mesmos da questão anterior).

33. Gostaria de acrescentar algo sobre o que conversamos?

Obrigada.



## APÊNDICE – E - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENAÇÃO

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

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Respondente: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

### Identificação

1. Instituição: \_\_\_\_\_

2. Endereço: \_\_\_\_\_

3. CEP: \_\_\_\_\_ 4. Telefone(s): \_\_\_\_\_

### Dados da cidade e do bairro em que a instituição está inserida

5. Breve descrição da cidade (número de habitantes, economia, renda *per capita*, número de escolas públicas e privadas, instituições de educação infantil, etc).

\_\_\_\_\_

6. Relação da escola com o município.

\_\_\_\_\_

### Funcionamento da escola

7. Horário:

\_\_\_\_\_

8. Rotina geral

\_\_\_\_\_

### Alunos e turmas

9. Número total de matriculados: \_\_\_\_\_

10. Modalidade de ensino que a instituição atende: \_\_\_\_\_

11. Série, turno e número de alunos.

Série	Turno	Número de alunos

### Funcionários

12. Número total: \_\_\_\_\_

13. Nome, função, idade e escolaridade de cada funcionário.

Nome	Função	Idade	Escolaridade

14. Formação continuada.

---

**Contato com as famílias dos alunos**

15. Momentos.

---

16. Descrição das famílias.

---

17. Qualidade da interação.

---

18. Trabalho de formação pessoal ou profissional.

---

**Estrutura física e equipamentos**

19. Cômodos (inclusive estado de conservação) e utilizações:

---

20. Área externa (descrição e objetos que possui):

---

21. Recursos pedagógicos e materiais (inclusive estado de conservação)

---

**Manutenção da instituição**

22. Apoio financeiro (público e privado):

---

23. Algo a acrescentar

---

Agradecimentos.

**APÊNDICE – F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa que será realizada pela pedagoga Rita de Cássia Araújo Freitas de Moraes, RG 01404696-21, numa Escola urbana do interior da Bahia, da qual sou responsável pelo(a) aluno(a)

Esta pesquisa tem por objetivo verificar como as famílias contribuem para o rendimento escolar de alunos de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries do ensino fundamental da escola municipal urbana do interior da Bahia. Para isto, será feita uma entrevista contendo perguntas relacionadas ao tema deste projeto, com duração aproximada de trinta minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, caso não queira participar, isso em nada afetará o tratamento que o aluno (que está sob minha responsabilidade) recebe nesta instituição.

Ao decidir 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, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que minha identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de o meu nome ser identificado, assegurando meu completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, autorizo a gravação da entrevista para que não se deixe passar despercebido nada do que foi conversado e que possa vir a ser um dado importante;
- Não há nenhum risco significativo para mim e 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, para que participe da pesquisa, a mesma será reembolsada.

Considerando as observações acima:

Eu, \_\_\_\_\_, 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 sou tratado(a) nesta instituição escolar.

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.

Caso tiver que contactar a pesquisadora Rita de Cássia Araújo Freitas de Moraes para qualquer tipo de explicação, sei o endereço que devo recorrer, sendo este: Avenida Garibaldi, 2981- Rio Vermelho. CEP: 41940-450 – Salvador, Ba; Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea – UCSal. Telefone: (71) 3324-7692.

Recebi uma cópia deste termo e tive a possibilidade de lê-lo.

Local e data:

Assinatura do participante (ou responsável):

Assinatura do pesquisador:

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa que será realizada pela pedagoga Rita de Cássia Araújo Freitas de Moraes, RG 01404696-21, numa Escola urbana do interior da Bahia, da qual sou professor(a).

Esta pesquisa tem por objetivo verificar como as famílias contribuem para o rendimento escolar de alunos de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries do ensino fundamental da escola municipal urbana do interior da Bahia. Para isto, será feita uma entrevista contendo perguntas relacionadas ao tema deste projeto, com duração aproximada de quinze minutos.

Esta atividade não é obrigatória e, caso não queira participar, isso em nada afetará o meu trabalho nesta instituição.

Ao decidir 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, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que minha identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de o meu nome ser identificado, assegurando meu completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, autorizo a gravação da entrevista para que não se deixe passar despercebido nada do que foi conversado e que possa vir a ser um dado importante;
- Não há nenhum risco significativo para mim e 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, para que participe da pesquisa, a mesma será reembolsada.

Considerando as observações acima:

Eu, \_\_\_\_\_, 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 sou tratado(a) nesta instituição escolar.

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.

Caso tiver que contactar a pesquisadora Rita de Cássia Araújo Freitas de Moraes para qualquer tipo de explicação, sei o endereço que devo recorrer, sendo este: Avenida Garibaldi, 2981- Rio Vermelho. CEP: 41940-450 – Salvador, Ba; Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea – UCSal. Telefone: (71) 3324-7692.

Recebi uma cópia deste termo e tive a possibilidade de lê-lo.

Local e data:

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador: