

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Marcela Pasqualucci Ronca

**Visitas domiciliares aos alunos: a visão das professoras sobre
uma proposta de articulação escola – família.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2011

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Marcela Pasqualucci Ronca

**Visitas domiciliares aos alunos: a visão das professoras sobre
uma proposta de articulação escola – família.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção
do título de MESTRE em Educação:
Psicologia da Educação, sob
orientação da Prof. Dra. Claudia Davis**

**SÃO PAULO
2011**

Dedico este trabalho aos professores, por suas lutas e conquistas na profissão. Aos alunos, por sua força e perseverança e às famílias, por acreditarem na escola e sentirem nela a esperança de um mundo melhor.

MUITO OBRIGADA!

Aos professores entrevistados, que dividiram comigo um pouco de suas vidas; sem eles eu não poderia ter trabalhado.

À Prof. Dra. Claudia Davis por me acolher, pela experiência e pelos ensinamentos compartilhados, pelo conhecimento na orientação do trabalho e por sempre se colocar à disposição para me guiar nesta tarefa.

À Prof. Dra. Heloisa Szymanski pelos momentos de conversas, pela clareza e solicitude, que, mesmo tendo passado por momentos difíceis, sempre esteve presente.

Ao meu pai e a minha mãe (meus primeiros mestres), que me ensinaram, entre muitas coisas, a me interessar por aqueles com quem poucos se preocupam. E por todo incentivo que me deram, não apenas durante os últimos dois anos, mas, sim, durante toda minha vida. Pai, obrigada por me ajudar a ver que novos caminhos são sempre possíveis.

Ao Luiz Eduardo, marido e amigo, por acreditar em mim, pela tolerância, pelo apoio incondicional e pelas palavras de incentivo que me auxiliaram a prosseguir.

Aos meus irmãos e aos meus amigos do mestrado, com os quais aprendi muito.

À CAPES pela concessão da bolsa.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

Resumo:

O objetivo dessa pesquisa foi: (i) identificar como professoras descrevem e analisam seu envolvimento em um programa de visitas domiciliares a seus alunos; e (ii) coletar suas sugestões acerca de como aprimorar o programa e superar seus eventuais problemas. A investigação foi guiada pelo fato bem documentado de que escolas e famílias devem cooperar entre si em um esforço conjunto voltado para aperfeiçoar a qualidade da educação oferecida a crianças e adolescentes. A expectativa era a de que as visitas domiciliares pudessem modificar positivamente o conhecimento das professoras sobre seus alunos, suas famílias e seu modo de vida, levando-as à construção de novas e mais adequadas estratégias de ensino. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados em um município da Grande São Paulo que tinha adotado um Programa de Visitas Domiciliares em suas escolas. As informações necessárias foram obtidas por meio de questionários semi-estruturados aplicados a 13 professoras e de entrevistas em profundidade conduzida junto às duas delas, que concordaram em concedê-las. Os resultados da análise empreendida mostraram que, para as professoras, participar deste programa trouxe resultados para a prática pedagógica, pois puderam conhecer melhor a realidade de seus alunos e suas famílias. O reflexo desta participação se deu na construção de novas estratégias pedagógicas, por meio das quais puderam atender melhor e de forma mais precisa e individualizada as necessidades dos discentes. Esse conhecimento, entretanto, não foi suficiente para alterar positivamente a percepção das professoras a respeito das famílias. Concluiu-se que para atingir os resultados esperados, esse programa específico de visitas domiciliares precisa repensar suas ações, incorporando em seu planejamento a visão das professoras, ampliando seu campo de ação para outros profissionais da escola e oferecendo espaço para discussão e aperfeiçoamento do programa.

Palavras-chaves: Psicologia da Educação; Relação escola-família; Visitas domiciliares.

Abstract

The aim of this research was: (i) to identify how teachers describe and analyze their involvement in a students' home visiting program; and (ii) to collect their suggestions to improve the program and to overcome its problems. The investigation was guided by the well documented fact that schools and families should cooperate between them in a joint effort to improve the quality of education offered to children and adolescents. The expectative was that home visiting could modify, in a positive direction, teachers' knowledge about their students, their families and their way of life, leading to the construction of new and more adequate teaching strategies. The research adopted a qualitative approach. The data was collected in one of the Great São Paulo's county (SP-BR) using semi-structured questionnaires (applied to 13 teachers) and in-depth interviews (conducted with those who agreed in conceding them). The results showed that, according to the participants, this program has brought results for the pedagogical practice, as they were acquainted with the reality of their students and their families. The reflection of this participation occurred in the construction of new teaching strategies through which they could serve better and more precise the individual needs of students. This knowledge, however, was not enough to positively change the perception of teachers about families. It was concluded that to achieve the expected results, the specific program of home visits needs to rethink their actions, incorporating into their planning teacher's view, expanding to other professionals and providing space for discussion and improvement.

Keywords: Educational Psychology; School and family interaction; Students' home visiting programs.

Sumário

I. O Caminho percorrido até aqui	2
II. Introdução	5
Capítulo 1 – Um estudo histórico sobre o conceito “família”	8
1.1 – Família brasileira, uma outra história	10
1.2 – Famílias em situação de pobreza	14
Capítulo 2 – A relação escola e família	20
2.2 – A visita domiciliar	26
2.2 – Uma breve reflexão sobre a atividade docente	33
Capítulo 3 – O método	37
3.1 – Objetivo da pesquisa	37
3.2 – A pesquisa qualitativa	37
3.3 – O contexto da pesquisa	39
3.4 – Procedimentos para a coleta de dados	40
3.5 – Procedimentos para a análise de dados	42
Capítulo 4 – A análise dos dados	43
4.1 – Análise dos questionários	43
4.2 – Análise das entrevistas	62
Capítulo 5 – Considerações finais	90
Referências Bibliográficas	97
Anexos	101

I. O Caminho percorrido até aqui

Em meu percurso acadêmico e profissional, diferentes caminhos têm me aproximado do tema “Família”. Esse contato se iniciou já no começo da graduação em Serviço Social, quando participei do processo de iniciação científica, no Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IEE-PUC-SP) e na Secretaria de Inclusão Social e Habitação da Prefeitura de Santo André. Minha tarefa na equipe de pesquisa vinculava-se à avaliação qualitativa de um grupo de famílias, que participaram do Programa de Renda Mínima de Santo André. No trabalho de avaliação, tomei parte da pesquisa qualitativa com os jovens dessas famílias, procurando compreender como percebiam o diálogo intrafamiliar e os significados que atribuíam ao Programa.

Por dois anos, fiz estágio no Programa Fortalecendo a Família, fruto de convênio estabelecido entre a Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo e a PUC-SP, em parceria com a Universidade Cruzeiro do Sul e a Universidade Santo Amaro. Nesse programa desenvolveram-se reuniões socioeducativas com representantes de famílias da região de Guaianazes que estavam inseridos no Programa Renda Cidadã. Assim que me formei assistente social, trabalhei no Programa de Assistência Social às Famílias (Proasf), um convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Assistência Social e o Instituto das Irmãs de Santa Cruz. Fui responsável pelos grupos socioeducativos com famílias da região de Heliópolis.

Durante a participação nos programas citados acima, os temas trabalhados eram os mais diversos. Todavia, algo hoje me chama a atenção: em todos os grupos, a questão da educação dos filhos sempre era assunto de interesse e preocupação dos participantes.

Atualmente, faço parte da equipe técnica do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), uma organização não governamental, cuja missão é contribuir para o desenvolvimento humano e comunitário sustentável, via concepção e implementação de metodologias e programas no âmbito das políticas públicas de educação, cultura e assistência

social. Meu primeiro trabalho, nessa instituição, foi o projeto Diálogos Públicos com Famílias, no qual 20 de seus representantes escreveram um caderno sobre suas histórias de vida. O projeto, uma parceria entre o Cenpec e a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, permitiu a formulação de uma metodologia que atribuiu às famílias o papel de protagonistas e, portanto, de autoras da publicação. Do projeto, nasceu a publicação *Quem somos – fatos e relatos*.

Em 2007, o Cenpec, junto com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, desenvolveu o projeto Trabalho com Famílias. Este teve como objetivo entrelaçar os saberes das famílias e das comunidades com o fazer educativo das escolas, tendo em vista o compartilhamento de um importante objetivo comum: a corresponsabilização pela melhoria da aprendizagem de nossos meninos e meninas. Para alcançar tal objetivo, planejou-se a realização de oficinas que contariam com a participação das famílias e de equipes das escolas (coordenadores ou diretores). Mas, logo após a terceira oficina, foram feitos rearranjos no planejamento do trabalho. Como não houve participação de nenhum coordenador e diretor das escolas, a equipe do Cenpec decidiu trabalhar apenas com as famílias como público-alvo. Realizaram-se alguns encontros com dez delas, as quais residiam na região do Barreiro, zona sul de Belo Horizonte.

Como entrelaçar o ser-saber-fazer da escola com o ser-saber-fazer das famílias? Esse foi o problema que norteou o trabalho desenvolvido. Do projeto nasceu a publicação *A voz das famílias e a escola - com a palavra as famílias*. É importante dizer que, durante minha participação no projeto, comecei a me aproximar e interessar-me pela intrincada rede de relações mantida entre escola e família. Nesse momento meus olhos se abriram para uma questão fundamental: a escola precisa da família tanto quanto a família necessita da escola. Escola e família precisam caminhar juntas para, assim, garantirem o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

No decorrer do projeto, pude perceber que existe, entre essas duas instituições, uma grande distância. Por inúmeras vezes, a escola tende a culpar

as famílias pela “falta” de bagagem cultural de seus filhos e pelos comportamentos que eles, como alunos, têm no espaço escolar, percebidos aí como inadequados; já as famílias responsabilizam a escola pela precária aprendizagem das crianças e adolescentes e, portanto, pelos baixos resultados no ensino. Estabelece-se, assim, um jogo de empurra-empurra! Com base em minhas vivências e percepções, resolvi estudar e aprofundar, no mestrado, essa relação complexa.

II. Introdução

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de apreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2005, p. 247).

A presente dissertação procura apreender como os professores descrevem e analisam a proposta de visita domiciliar às famílias de seus alunos. Por acreditar na importância do trabalho conjunto entre escola e família para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, esta pesquisa irá se debruçar sobre alguns aspectos centrais da relação. Escola, família e comunidade são corresponsáveis pela educação das crianças e adolescentes e, por essa razão, é essencial que haja aproximação, diálogo e parceria entre elas, para que possam, assim, contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de seus meninos e meninas. A família não apenas dá a vida a seus filhos, mas os introduz no mundo. Assume a responsabilidade pela vida e desenvolvimento das crianças e a continuidade do mundo. Por precisar ser protegida, o lugar tradicional da criança é a família (ARENDDT, 2005).

A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência, do desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e dos demais membros, independente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando (UNICEF, 2005, p. 11).

É na família que a criança tem o primeiro contato com o mundo exterior, com as normas sociais, com valores e crenças. É por meio da convivência

familiar que a criança aprende a se comunicar, a seguir regras, a partilhar seu cotidiano com os membros familiares, a compartilhar o espaço e a se reconhecer como indivíduo. Enfim, a viver em comunidade!

É a família que proporciona os aportes afetivos e, sobretudo materiais, necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, pois é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade (UNICEF, 2005, p. 11).

Por outro lado, é na escola que a criança tem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, constrói funções psicológicas superiores (raciocínio lógico, indutivo e dedutivo) e se apropria de outros valores, por vezes muito distintos dos de sua família de origem. Insere-se, igualmente, na cultura de sua comunidade e de sua cidade, convive com outras pessoas que extrapolam o seu núcleo familiar. A escola tem, como um de seus objetivos principais, proporcionar vivências que levem seus alunos a se tornarem sujeitos autônomos e críticos, com vontade e disposição para transformar o meio em que vivem. Como bem aponta Szymanski, tanto a família quanto a escola acompanham e orientam as novas gerações em sua vida em sociedade, preparando-as para nela assumir, no futuro, o papel de adultos. Assim, sendo, “[...] ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão” (SZYMANSKI, 2007, p. 98).

Na maioria das vezes, a relação entre escola e família é marcada por estereótipos e rotulações por parte da equipe escolar em relação aos pais e, dos pais em relação à equipe escolar. Em minha trajetória profissional, tenho escutado, muitas vezes, relatos de famílias que consideram os professores arrogantes, pessoas que pedem o impossível e não têm a menor ideia da realidade que enfrentam. Do lado dos professores, há a crença, bastante generalizada, de que as famílias, principalmente as de baixa renda, não dão a importância devida aos estudos de seus filhos, não os apoiam nessa tarefa, não

participam da vida escolar das crianças e, ainda por cima, apresentam um modo de vida inadequado, não se constituindo em modelos de adultos. A pesquisa de Lahire (2008, p. 334), com 26 famílias de baixa renda na França, mostrou que:

O tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir [...]. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles.

Se as dinâmicas familiares forem ignoradas e se as diferentes realidades vividas pelas crianças e adolescentes não forem conhecidas, a distância entre professores e alunos só aumentará. Paulo Freire (1985, p.32) já dizia: “Não é possível ensinar sem aprender. Não é possível ensinar nada sem conhecer a realidade vivida por esse grupo com o qual o educador vai trabalhar”. Daí, conclui-se, a necessidade de aproximação entre escolas e famílias.

A seguir, no Capítulo 1, será apresentado um olhar histórico sobre o tema, com o objetivo de compreender como as famílias têm se constituído ao longo dos tempos e inclusive nos dias atuais. Na segunda parte desse mesmo capítulo, aprofundaremos a discussão sobre famílias em situação de pobreza. Abordaremos, no Capítulo 2, as noções centrais de alguns autores, bem como as questões que envolvem a relação escola-família. Discutiremos, ainda, a prática de visita domiciliar na educação e uma breve reflexão sobre a atividade docente. O Capítulo 3 expõe o método, no qual explicitaremos e justificaremos nossa opção pela pesquisa qualitativa. Em seguida, no Capítulo 4, indicaremos os dados obtidos através dos questionários e das entrevistas. E, por fim, no Capítulo 5, as considerações finais desta pesquisa.

Capítulo 1 – Um estudo histórico sobre o conceito “família”

Como o tema desta dissertação é a complexa relação entre escola e família, consideramos importante fazer uma apresentação inicial a respeito dos conceitos envolvendo as duas instâncias, abordadas ao longo do presente trabalho. Neste capítulo serão apresentados os diferentes olhares que se voltaram para as famílias ao longo dos anos, tais como os de Ariès, Correa, Priore, Costa e Szymanski, concentrando a atenção no período a partir do século XV. Um olhar histórico faz-se, de fato, necessário para entender a família como uma instituição em constante movimento e mudança, permitindo compreender a dinâmica de tais transformações. Com isso, poderemos estudar e propor ações que venham contribuir para a construção de novos caminhos de convivência entre escola e família.

Os valores, padrões de comportamento e, em especial, o significado da família e dos laços parentais que nelas se constroem refletem e são, ao mesmo tempo, resultados dos valores morais e padrões sociais de uma época. Assim, estudando a família na história, percebemos que a instituição está situada no contexto cultural ao longo da constituição da sociedade. Ressalta-se que a família nunca se apresentou por meio de um padrão único para todos os Homens. Ela foi e é constituída a partir das pessoas, de suas vivências e da sua própria história.

O estudo de Ariès (1973) traça um panorama geral da evolução do conceito de família, salientando o papel da criança na vida da família da sociedade francesa. Segundo o autor, até o século XV as crianças eram mantidas em casa até os 7 ou 9 anos, muitas vezes sem se relacionarem com outras crianças e, inclusive, conhecendo poucos adultos além de seus pais. Os filhos de trabalhadores eram enviados para a casa de outras famílias, onde permaneciam até os 14 ou 18 anos. Essas casas tinham como finalidade básica “educar” as crianças, fazendo-as aprender um ofício. Contudo, elas também eram obrigadas a fazer todo o serviço pesado.

A partir do século XVII, começa a haver uma transformação na sociedade e nas relações intrafamiliares, momento em que há um aumento da frequência escolar, ou seja, a educação começava a ser fornecida pela escola. É nesse contexto que se inicia a passagem do ensino individualizado, mestre e aluno, para as escolas organizadas em classes. Ao mesmo tempo, a educação deixava de ser um privilégio reservado somente aos que queriam se dedicar à vida sacerdotal, passando a constituir-se em instrumento da iniciação social. Novos valores e concepções emergem na sociedade da época, exigindo maior disciplina moral dos cidadãos e, sobretudo, dos educadores (FREITAS, 2002).

A substituição da família pela escola, no processo de aprendizagem, ocorre concomitantemente à percepção da infância como momento único e peculiar da existência humana. A família concentra-se, assim, em torno da criança. A escola vai fazer com que a infância, até então completamente “livre”, torne-se uma infância disciplinada. Surgem os internatos e a preocupação com a fundamentação moral, de modo que os preceitos da educação foram baseados em normas rígidas.

[...] a escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado de infância ao do adulto. Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de outra família (ARIÈS, 1981, p. 321-232).

Os pais começavam a se preocupar mais e participavam, na medida de suas possibilidades, de forma mais ativa na educação dos filhos. Apesar de ainda serem mandadas à escola, onde ficavam internadas, as crianças visitavam constantemente seus pais, mantendo vivos os laços entre eles. A vida afetiva

entre pais e filhos ganhou uma nova dimensão, de modo que os sentimentos de “família” passassem a ser valorizados pelas instituições, principalmente pela escola e pela Igreja.

No momento histórico (Séc. XVII) em que a unidade escolar assumiu a educação formal, surge a preocupação com o acompanhamento mais próximo dos pais junto a seus filhos. Com essa finalidade, foram elaborados tratados de educação para os pais, buscando orientá-los quanto a seus deveres e responsabilidades (ARIÈS, 1981, p. 232).

Valores como intimidade, privacidade e relações sentimentais entre os membros da família foram sendo constituídos, acabando por se tornarem incompatíveis com os antigos valores. Nesse sentido, pode-se dizer que foram recriados, abandonados ou modificados. No século XVIII, nascem, portanto, os valores modernos, a casa moderna e, em especial, a nova tarefa a ser desempenhada, agora, pela família: a de se responsabilizar pela educação e pela criação de seus filhos. É nesse cenário que começa a se delinear a família nuclear burguesa.

1.1 Família brasileira, uma outra história

De modo geral, no Brasil, a evolução dos conceitos de família e os papéis atribuídos às mães, aos pais e aos filhos, seguiram, no universo familiar, um percurso distinto daquele observado em alguns países europeus, notadamente devido à organização social (CORREA, 1993). De fato, a influência dos colonizadores portugueses, que traziam muito bem enraizadas as ideias advindas do período da Inquisição, nas quais predominava a moral cristã, com suas concepções acerca da sexualidade e com sua dupla moral, se fez sentir na emergente colônia. Os homens brancos, de origem europeia, tendiam a recorrer a meretrizes e escravas, ao mesmo tempo em que mantinham uma relação formal com a esposa. O colonizador demonstrava sua virilidade – atributo

extremamente valorizado socialmente – na intimidade com suas escravas. Predominava a noção de que cabia à mulher branca o papel social de tornar-se esposa e reprodutora dos filhos legítimos do marido. Nesse sentido, entendia-se que ela deveria ser a guardiã do nome das famílias às quais, moral e legalmente, ela pertencia: a do pai e a do marido (PRIORE, 2006).

Com a vinda da família real ao Brasil, no início do século XIX, chegam até aqui novos ventos, como o ideal da família nuclear burguesa - caracterizada, sobretudo, pela composição *mãe, pai e filhos* - que se encontrava já bem difundida em quase toda a Europa. Nessa época, diferentemente do que acontecia na Europa e na América do Norte, no Brasil a classe burguesa era muito pequena. O latifundiário pode ser definido como um bom representante da elite, na época a parcela social mais importante do ponto de vista político.

Por outro lado, como a escravidão marcou fortemente o Brasil, faz-se necessário identificar as diferenças étnico-culturais que se encontram na base da organização das famílias. De um lado, ao que tudo indica, as famílias escravas sofreram mais influências de fatores político-institucionais do que culturais. A escravidão foi responsável pela separação de casais, de pais e de filhos, além de outros parentes (NEDER, 2005).

À organização das famílias entre os escravos, constata-se primeiramente, é óbvio, a perda das tradições e das raízes, com um conjunto de condicionantes extremamente desfavoráveis: separações forçadas e preferência pela aquisição de escravos homens. [...] No Brasil, havia desprezo e descaso, sobretudo com relação às crianças, uma vez que não se apostava com muita frequência na reprodução natural da massa escrava; havia uma clara preferência pelo investimento no escravo adulto e era freqüente o abandono das crianças (NEDER, 2005, p. 41).

Com a industrialização emergente no início do século XX, acreditava-se que era importante urbanizar as cidades e modificar os costumes. Tornou-se, assim, necessário valorizar o Estado e produzir cidadãos que a ele se submetessem. Nasce, no início do século XX, o movimento higienista – a “Nova

Ordem” –, cuja missão era fortalecer a unidade familiar por meio da higienização, da saúde física e moral, entendida como meio de desenvolvimento organizado e de (re)educação das famílias de origem rural, que vinham para as cidades (COSTA, 1983). Ao chegarem aos grandes centros urbanos, as famílias migrantes passam a conviver com os novos códigos morais. Nesse momento, começa a ser defendida a ideia de que não existiria separação entre sexo e amor. A sexualidade e o amor foram transformados, no casamento, em normas de saúde.

Durante todo o século XX, a sociedade brasileira organizou-se em torno do Estado. Nesse sentido, os “higienistas”, como intérpretes e aliados da família e do Estado, conseguiram criar uma mentalidade social, a qual se pautava, principalmente, na necessidade de os pais cuidarem de seus filhos, fortalecendo a unidade familiar. A família nuclear, finalmente estabelecida no país, dependia basicamente da adoção, pela mulher, dos novos papéis emocionais, sociais e sexuais. A vida familiar passa a se dar especialmente em torno da responsabilidade em relação aos filhos, manifestada por meio de uma educação amorosa e cuidadosa. A família estava, portanto, centrada em torno dos pais e filhos, que, por apresentarem características próprias, se distinguem e se separam da coletividade.

Os papéis e as funções de cada membro do grupo familiar eram claramente definidos: o marido, a quem cabia a direção da casa e dos negócios, era tido como a autoridade dominante do grupo familiar e, ainda, como provedor e responsável pelos padrões de comportamento da mulher e dos filhos; esperava-se da mulher que obedecesse às ordens do marido e satisfizesse seus desejos, encarregando-se, também, da organização e dos cuidados com a casa, o marido e os filhos, zelando, inclusive, pela saúde e educação de todos. Definia-se o papel feminino, essencialmente, como o de cuidadora. Aos filhos cabia ajudar a família e prestar total obediência ao pai. Foi nesse contexto que o casamento deixou de ser arranjado pelas famílias e passou a ser baseado em escolhas pessoais.

O casamento mudou de uma maneira fundamental. É, ao menos em princípio, um encontro de iguais e não uma relação patriarcal; é um laço emocional, forjado e mantido com base em atração pessoal, sexualidade e emoção, e não meramente por razões econômicas (CARVALHO, 2010, p. 72).

O estilo e as condições concretas de vida da sociedade atual trouxeram profundas transformações à família, ao longo dos anos. Em especial, a partir dos anos de 1960, em virtude de “revoluções culturais” como, por exemplo, o movimento *hippie*, o movimento feminista e social das mulheres, os métodos anticonceptivos, a lei do divórcio e as mudanças nas relações de trabalho, principalmente nos últimos 25 anos, todos eles provocaram alterações nos valores e padrões socioculturais. Com a lei do divórcio, o registro do número de separações entre casais aumentou consideravelmente, fenômeno que se deu nos diferentes extratos sociais. Com isso, cresceu também o número de famílias reconstituídas ou as monoparentais, tanto femininas, como masculinas. No entanto, ainda hoje existe um modelo de família idealizado por todas as classes sociais, composto por pai, mãe e filhos. Aquelas famílias que não seguem esse modelo tendem a ser rotuladas de “desestruturadas” (SZYMANSKI, 2007).

O modelo de família idealizado é reforçado pelos veículos de comunicação, pela escola, pelas distintas religiões, pela própria família e por outros meios de difusão ideológica. Como bem aponta a maioria das pesquisas realizadas, esse modelo é difícil de ser vivido, decorrendo daí o aparecimento de sentimentos de frustração, inadequação e incompetência nos integrantes das famílias. Apesar de todas as mudanças culturais e sociais, a idealização em relação à família (tanto por parte das próprias famílias, quanto dos profissionais que trabalham com ela) ainda tem o modelo nuclear como referência, a saber: aquele no qual convivem pai, mãe e filhos.

Vivemos em uma sociedade complexa, em que as velhas formas da sociedade civil se mesclam com as novas formas tecidas pela fragmentação de interesses coletivos e espaços de ação política. Não são mais as utopias coletivas que agregam, mas sim os microdiscursos identitários. Por isso, temos

hoje a imagem de uma sociedade multicultural e multifacetada (CARVALHO, 2010).

As alterações e mudanças na composição e arranjos familiares, e na vida familiar, convivem par e passo com a sociedade hoje. Não refletem mais modelos de trinta anos atrás. A família, como expressão máxima da vida privada, continua sendo lugar da intimidade, construção de sentidos e expressão de sentimentos, onde se expõe o sofrimento psíquico necessário à socialização dos indivíduos, que assim desenvolvem o sentido de pertença a um campo relacional iniciador de relações includentes na própria vida em sociedade. [...] Os vínculos sociofamiliares asseguram ao indivíduo pertencimento social. Nessa condição, o grupo familiar constitui condição objetiva e subjetiva de pertença (CARVALHO, 2010, p. 73).

Como o presente estudo visa apreender a visão de professores de escolas públicas sobre determinado programa e, considerando que essas escolas são frequentadas, sobretudo, por alunos advindos de classes sociais de menor poder aquisitivo, será aprofundado, aqui, portanto, o conhecimento referente às famílias em situação de pobreza material. É disso que trataremos a seguir.

1.2 Famílias em situação de pobreza

Como vimos na seção anterior, os significados atribuídos à família e à vivência em família são ambos atravessados por valores morais e padrões sociais historicamente construídos.

A consideração da família como um fenômeno social e historicamente situado afasta-se da concepção naturalizada de que basta ser pai ou mãe para saber educar crianças e adolescentes. Não se trata de desconsiderar um saber que vem

sendo acumulado, mas de introduzir um pensar crítico em um tema com forte componente ideológico (SZYMANSKI, 2007, p. 40).

Vivemos em um país onde, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - Indicadores Sociais, 2000), a desigualdade é uma das maiores do mundo: a renda média dos 10% mais ricos é cerca de 30 vezes maior que a dos 40% mais pobres. Conforme os dados do IBGE, analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no documento Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (2006), 23,8% da população brasileira vive abaixo da linha de pobreza, considerando como linha de pobreza o valor de meio salário mínimo. São milhões de famílias vivendo em situação de alta vulnerabilidade social, em condições precárias e subumanas, sem acesso a bens e serviços sociais básicos, que lutam diariamente para sobreviver com quase nada e que sofrem, na pele, as consequências da pobreza e do descaso das políticas públicas e da sociedade. Essas famílias são ainda, infelizmente, vítimas do preconceito e de discriminação social.

Cristovam Buarque (1991) usa o termo *apartação social* para referir-se à situação em que as pessoas são separadas por classes sociais e vistas como “diferentes” do outro, indicando a separação nítida entre excluídos e incluídos. “Cem anos de modernização deixam o Brasil mais dividido, com classes mais apartadas do que quando sua sociedade tinha escravos e senhores” (BUARQUE, 1991, p.16).

Vive-se no Brasil hoje um verdadeiro “apartheid” entre ricos e pobres. Não se percebe, mas este “apartheid” é notório, especialmente nas regiões metropolitanas, onde a maioria da população vive confinada em cortiços, favelas e casas precárias das periferias, excluídas não apenas do acesso a bens e serviços, mas também do usufruto da própria cidade. A pequena população rica vive em bairros que são verdadeiros condomínios fechados, com todos os bens e serviços disponíveis (CARVALHO, 2005, p. 96, grifo do autor).

É, principalmente, devido a essa situação desumana que o Brasil enfrenta o enorme problema do trabalho infantil.

Para a família pobre, o custo para manter o seu filho na escola é muito alto, uma vez que inclui, também, o que seu filho deixa de ganhar e de aportar ao orçamento doméstico, trabalhando no mercado informal. Ou seja, as crianças e os adolescentes pobres engajam-se precocemente, empurrados pela baixa renda familiar e escassas oportunidades de inclusão social, em trabalhos pouco qualificados e sem perspectivas profissionais e, muitas vezes, abandonam a escola. Certamente, acumulam condições para serem adultos pobres e, muito provavelmente, reproduzirem, no futuro, núcleos familiares pobres (IEE, 2003 p. 16).

A pobreza, para essas famílias, acaba, muitas vezes, tornando-se um ciclo vicioso. A ausência de trocas culturais e a falta de acesso a serviços sociais básicos fazem com que tenham poucas oportunidades de romper com a sua identidade de excluídos. Os serviços oferecidos a essa população, como, por exemplo, Educação e Saúde, acabam reproduzindo esta situação, uma vez que “cumprem apenas uma presença compensatória e não uma de promoção” (CARVALHO, 2005, p. 99). A rede social de apoio a essas famílias é, na maioria das vezes, composta pela rede familiar mais ampla. Devido à situação de instabilidade e vulnerabilidade em que vivem, muitas vezes é preciso envolver a rede de parentesco a fim de viabilizar a existência para a própria família (SARTI, 2003). Essa mesma autora vai além, quando afirma que a importância da rede familiar ultrapassa a situação de apoio e ajuda.

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 experiência de desamparo social. A família, para eles, vai além; constitui-se em uma referência simbólica fundamental, que organiza e ordena

sua percepção do mundo social, dentro e fora do mundo familiar (SARTI, 2003, p. 33).

Muitas dessas famílias, não querendo que seus filhos repitam suas histórias e tendo grande desejo de que venham a ter uma vida melhor, valorizam a educação e a escola. É isso o que mostra o estudo de Lahire (2008): essas famílias acreditam que o fato de seus filhos frequentarem uma escola lhes trará a chance de contar com um futuro melhor e veem, nessa instituição, a esperança de transformação de sua atual realidade. Empenham-se, por isso, para que todas as suas crianças e adolescentes estudem e concluam o ciclo acadêmico completo. No entanto, têm de lutar para não se enfraquecerem diante das já tão conhecidas dificuldades: a pouca capacidade da escola conciliar os saberes formais com aqueles produzidos pelas famílias e comunidades; a desvalorização das histórias e das vivências dos discentes e de suas famílias; o desinteresse dos alunos em relação às matérias escolares; a ausência de vínculo com os professores; a necessidade de começar a trabalhar para ajudar em casa e por aí vai... É nesse contexto de pobreza, exclusão e discriminação social que milhões de famílias se constituem no Brasil.

A pobreza é um problema para quem a vive não apenas pelas difíceis condições materiais de sua existência, mas pela experiência subjetiva de opressão, permanente e estrutural, que marca sua existência, a cada ato vivido, a cada palavra ouvida (SARTI, 2007, p. 12).

Nas periferias da cidade encontram-se as expressões mais sofridas da pobreza urbana: pequenas e grandes demandas de justiça, acesso limitado aos serviços públicos, precariedade de moradia, renda e emprego. Os vínculos de pertencimento e de relações sócio-familiares sofrem de instabilidade pela ausência de um suporte de políticas públicas de proteção social e são fragilizados pela violência, pelo medo, pelos maus tratos decorrentes da própria condição de guetificação a que estão

sujeitos. [...] Vivendo quase sempre fora da legalidade da cidade e da cidadania – habitam territórios clandestinos (ocupações irregulares/invasões) [...] trabalham no mercado informal, praticam escambo como forma de aquisição de bens de sobrevivência, não pagam impostos nem possuem seguros – os pobres dependem da assistência social. Para essas famílias os serviços públicos representam o mundo dos incluídos e não caminho para inclusão. Em outras palavras, os serviços públicos representam circuito de uma cidadania já reconhecida (território da legalidade) nos quais trafegam com alguma desconfiança, estranheza, como não pertencendo, dada à desqualificação que carregam como signo. Está aí uma das explicações para seu silêncio e pouca voz (CARVALHO, 2010, p.11).

Comunidades vulneráveis e escola são mundos regidos por ordens opostas, já que a instituição de ensino é o espaço da legalidade e da burocracia, muitas vezes o único espaço público de algumas comunidades que vivem em uma tênue fronteira entre o legal e o ilegal, cercadas pela presença ameaçadora do tráfico de drogas (SETÚBAL, 2010).

Para agravar ainda mais o quadro, a pesquisa de Érnica (2009) aponta que as escolas localizadas em territórios marcados por alto índice de vulnerabilidade social concentram profissionais com baixa qualificação, grande desmotivação, planejamento rarefeito, trabalho pedagógico frágil, mantêm uma relação tensa e de discriminação com os alunos e suas famílias e sofrem a influência limitadora do território, realidade que se manifesta nos mais baixos índices de desempenho escolar. É por esse e outros motivos, que nesses territórios faz-se urgente a articulação entre as políticas educacionais, as políticas sociais e os equipamentos públicos da região. É essencial a construção de uma rede de proteção social, que promova a articulação entre as diversas políticas e suas ações.

Estudar famílias em situação de pobreza tem importância singular, pois uma aproximação maior entre elas e a escola pode tornar-se um caminho fértil

para enfrentar um dos sérios problemas escolares atuais: a evasão dos alunos. A falta de diálogo entre a escola e as famílias, ao provocar o abandono da vida escolar, diminui, ainda mais, as chances de sucesso e as perspectivas dessas crianças e desses adolescentes. É por essa razão que, no próximo capítulo, trataremos de maneira mais aprofundada da relação escola e família.

Capítulo 2 – A relação escola e família

Cidadania implica convivência social e, se a escola é o espaço de construção da cidadania, é o espaço para a aprendizagem das normas e, sobretudo, das práticas que implicam o estabelecimento desse diálogo, dessa convivência social (SETÚBAL, 2008, p. 17).

Por acreditar que a aproximação da escola com as famílias de seus alunos traz consequências importantes e significativas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, este capítulo aprofunda alguns aspectos envolvidos nessa relação. Para iniciarmos a discussão é importante ressaltar que a ação integrada entre escola e família tem fundamento legal, está prevista em leis, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que prevê:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

[...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

[...] II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A história da educação escolar brasileira – história da escola – é marcada, desde seu início, pela desigualdade no atendimento entre ricos e pobres. Os filhos dos fazendeiros e dos industriais estudavam na Europa enquanto a maior

parte da população permanecia analfabeta. A partir da Proclamação da República (1889), a educação escolar passou a ser associada à crença na civilização e progresso. Passou-se a valorizar a escola primária ao mesmo tempo em que se começa a questionar a capacidade da família para educar seus filhos. Nesse contexto, solidificam as primeiras ideias de que as famílias não estavam mais qualificadas para educar. Além de mandarem seus filhos para a escola, os familiares precisavam ser educados sobre os novos modos de ensinar. (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Com seu status de serviço de interesse público, a educação passa a ser exercida por profissionais com saberes, poderes, técnicas e métodos próprios. Essa demarcação separa familiares e profissionais da educação, distinguindo leigos e doutores na promoção da aprendizagem escolar. A escola afirmava-se como instituição especializada na socialização das crianças, sobrepondo-se à família, às igrejas ou quaisquer outras iniciativas de organização social (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 22).

Estudos e pesquisas (FARIA FILHO, 2000) têm detectado que, nas primeiras décadas do século XX, o afastamento das famílias em relação à escola já era uma preocupação das equipes escolares, que “acusavam” os pais de falta de interesse e de preparo para lidar com a educação dos filhos, principalmente quando provenientes das camadas populares. Na década de 1940, Ofélia Boisson Cardoso escreveu um artigo, de grande repercussão na época, em que afirmava essa visão.

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...] Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção; por vezes, ostentam a auréola maior - algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos

em que pululam menores delinqüentes, não há como controlar-se: a reação é primitiva, espontânea, quase que irracional. Vence o mais forte; é, ainda, a lei dos primeiros tempos. A moral é diferente daquela que a escola aceita [...] Por isso, tudo no ambiente escolar parece falso, só para uso particular, isto é, relativo à permanência no ambiente escolar [...] (CARDOSO, 1949, p. 82).

Na maioria das vezes, as famílias em situação de pobreza são as grandes responsabilizadas e culpadas pelo fracasso escolar de seus filhos. Como já citado, muitos educadores afirmam que elas não se importam com os estudos da prole. Carregam o estereótipo de famílias “desestruturadas”, por não viverem o modelo de família idealizado pela sociedade, por serem pobres e por contarem com adultos que apresentam baixo grau de escolaridade (RIBEIRO; ANDRADE, 2006).

Sabe-se que crianças oriundas de uma família popular têm menos chances de serem bem-sucedidas na escola do que os filhos das famílias de classe média (CHARLOT, 2002). Mas é fundamental considerar que essa não é uma relação de causalidade.

Existe uma relação entre origem social e o fato de ser bem sucedida ou não na escola. Se não existisse uma relação, não existiria uma correlação estatística, mas não é uma relação de causalidade. Para entender o que está acontecendo, deve-se descobrir, pesquisar, construir, entender o conjunto de mediações entre êxito ou o fracasso escola. [...]. Há uma relação estatística entre origem social e o êxito ou o fracasso escolar, porque existe uma desigualdade social frente à escola (CHARLOT, 2002, p. 22).

Responsabilizar as famílias pelo fracasso escolar dos filhos é querer dar uma resposta simples e rasa a uma situação muito complexa. É, também, retirar a responsabilidade dos demais atores envolvidos na tarefa de educar. Outra

questão que permeia essa relação complexa é o mito da não participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Muitas vezes, a escola queixa-se que os pais não vão às reuniões nem se envolvem nas atividades propostas pela escola, como festas, palestras, entre outras.

O discurso sobre a “omissão” dos pais é emitido pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada – principalmente quando a criança está com dificuldade escolar – como uma indiferença em relação a assuntos da escola em geral e da escolaridade da criança em particular (LAHIRE, 2008, p. 335, grifo do autor).

Existe, sim, uma dificuldade de participação dos chefes de famílias pobres na vida escolar dos filhos, mas isso ocorre devido ao fato de que, na maioria das vezes, a escola não propõe ações mais flexíveis, que dialoguem com a realidade dos alunos, das famílias e da comunidade. São as famílias que precisam se adequar ao modelo escolar (RIBEIRO; ANDRADE, 2006).

Se considerarmos que a simples participação dos pais na vida escolar poderia modificar as coisas em relação aos desempenhos das crianças, estaríamos postulando, com isso, uma hipótese que se revelaria [...] como totalmente ingênua e superficial (LAHIRE, 2008, p. 337).

Norteados por um ideal de família, como já aprofundamos anteriormente, os professores deixam de conhecer e relacionar-se com pais reais que, como eles:

[...] sofrem com trabalhos (ou a falta deles) desgastantes, esforçam-se para que o salário dure até o fim do mês e preocupam-se com o bem-estar dos seus filhos, embora nem sempre saibam como garanti-lo. Ao invés de tornar a comunidade sua aliada, a escola acaba por distanciar-se cada vez mais de sua clientela. A relação família-escola torna-se

tensa e sofrida: os pais sentem-se humilhados por cobranças agressivas; os professores sentem-se desvalorizados e solitários com o afastamento dos pais (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 65).

Os dias atuais e as rápidas mudanças do mundo contemporâneo exigem hoje, da escola e da Educação, uma nova postura, um novo olhar e um outro agir. Há, assim, o desafio de se aproximar e conhecer as famílias e sua comunidade, para que seja possível construir estratégias pedagógicas integradoras, nas quais estejam articulados os saberes desses dois mundos, escola e família, tão distantes no momento. Arendt (2005, p. 234) diz que: “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal que é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”.

Quando o estabelecimento de ensino não se compromete com a comunidade na qual está inserido, é como se considerasse que as discussões e reflexões sobre as questões diárias vividas pela comunidade estivessem fora do âmbito escolar, revelando, ao mesmo tempo, que não reconhece o papel transformador que pode ter, junto à população.

Considera-se que o ensino é uma atribuição prioritariamente da escola. Esta, porém divide essa responsabilidade com as famílias, quando prescreve tarefas para casa e espera que os pais acompanhem. Em um contexto de pais pouco escolarizados, com jornadas de trabalho extensas e com pouco tempo para acompanhar a vida escolar dos filhos, essa divisão pode mostrar-se ineficaz. Por isso, da mesma forma como procura diagnosticar as dificuldades pedagógicas dos alunos para atendê-los de acordo com suas necessidades individuais, a escola deve identificar as condições de cada família, para então negociar, de acordo com seus limites e possibilidades, a melhor forma de ação conjunta. Assim como não é produtivo exigir que um aluno com dificuldades de aprendizagem cumpra o mesmo plano de trabalho escolar dos que não têm dificuldades, não se deve exigir das

famílias mais vulneráveis aquilo que elas não têm para dar (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 32).

Setúbal (2010) contribui com essa reflexão afirmando que muitos pais não têm um modelo de referência de como apoiar os filhos na sua trajetória escolar e acabam se sentindo distantes e excluídos da experiência escolar deles. É importante lembrar que há bem pouco tempo a escola pública era um lugar para poucos. Apenas nas últimas décadas, com a universalização do ensino, a população de baixa renda teve acesso à educação. Trata-se, portanto, de uma camada da população “recém-chegada” a este espaço - a escola – e que, por isso mesmo, não sabe ainda como aí transitar nem se sente habilitada para tal: é como se não pertencesse àquele lugar.

Olhar para o entorno dos muros escolares possibilitará à escola propor ações que condigam com a realidade familiar e comunitária. Sem conhecer essa realidade, não parece ser possível dialogar, somar, multiplicar, propor e construir uma relação de cooperação que busque uma melhor aprendizagem aos meninos e meninas que frequentam a escola pública brasileira.

O ponto de partida é o (re)conhecimento mútuo. [...]. O preconceito limita-se a uma interpretação fechada do outro e de seu mundo [...]. Reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro (SZYMANSKI, 2007, p. 107).

Fundamental é, pois, que a equipe escolar prove deste novo olhar, um olhar amplo, que admire as possibilidades para além das interpretações superficiais e sem embasamentos.

As políticas educacionais deverão ter esse olhar para todos os seus alunos e, especialmente, para aqueles que habitam os territórios de maior vulnerabilidade, buscando desvelar suas potencialidades; entendendo a realidade sociocultural dos alunos e suas famílias e então podendo ter um novo olhar: um

olhar em que o desrespeito e a desqualificação deem lugar a uma admiração pela capacidade de resistir, pela dignidade e pela garra que esses alunos precisam ter para enfrentar mundos tão distintos (SETÚBAL, 2009, p. 19).

Para que essa aproximação e diálogo aconteçam efetivamente, é necessário criar um ambiente consistente, acolhedor e respeitoso para, assim, proporcionar um clima favorável para que aconteçam trocas entre escola e família.

A igualdade é um pressuposto e não um objetivo; deve pôr-se antes e não depois, não como uma ilusão, mas como uma potência [...]. A verificação da potência da igualdade não necessita de maestros, nem de pedagogos, nem de líderes, nem de sociólogos, nem de especialistas, nem de políticos. Necessita, isso sim, de seres humanos dispostos a aprender, a pensar, a falar, e atuar com outros seres humanos. Sem outras intenções. Sem outra legitimidade. Sempre em presença. Sempre horizontalmente (LARROSA, 2004, p. 283-285).

Sabemos que as reflexões realizadas neste capítulo implicam ações difíceis, ainda mais para uma escola sobrecarregada como são as brasileiras, que devem dar conta de tantas coisas, entre elas a burocracia. Todavia, para uma educação de boa qualidade, que faça a diferença na vida das crianças e dos adolescentes, um dos caminhos possíveis é investir, decisivamente, na relação família e escola.

2.1. A visita domiciliar

Embora pouco tenha sido pesquisado e escrito sobre o assunto (para estudo desta pesquisa tivemos dificuldade de encontrar produção teórica sobre este tema, na educação), a visita domiciliar na educação tem se tornado uma

prática cada vez mais constante. Podemos citar alguns exemplos, como o caso de um Município de São Paulo (programa que será investigado na presente pesquisa); do Uruguai (aprofundaremos mais a diante) e dos Estados Unidos¹, país em que o primeiro programa de visita domiciliar, realizada por professores, surgiu nos anos de 1980, no Estado de Missouri (WASIK; BRYANT, 2001).

Acreditando que aproximação entre escola e família trará resultados importantes para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, vemos na visita domiciliar, realizada pelo professor, um meio para que essa integração aconteça. O professor desempenha um papel fundamental na aproximação com as famílias. A ideia é acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos alunos, fortalecendo o professor, ao torná-lo mais atento ao processo de ensino-aprendizagem. Essas hipóteses implicam um contato mais estreito e contínuo dos docentes com seus alunos, sejam eles crianças ou adolescentes. Assim, o intuito é que os professores assumam:

[...] entre outras tarefas que lhe são inerentes, a responsabilidade de estreitar as relações com as famílias de seus alunos e desenvolver, individual e coletivamente, um repertório voltado para o seu próprio desenvolvimento profissional (TANCREDI; REALI, 2001, p. 3).

A visita domiciliar oferece a oportunidade de se obter informações relevantes sobre o ambiente familiar e, assim, promover ações e serviços individualizados, de acordo com a realidade de cada criança (WASIK; BRYANT, 2001). Trata-se, assim, de um momento único e especial para o estreitamento da relação professor e família, além de constituir uma oportunidade peculiar de reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo, ainda, para o aprimoramento de metodologias de ensino.

¹Atualmente, nos Estados Unidos, existem diversos programas dessa natureza. Uma grande parte desses projetos são iniciativas de organizações não governamentais e apresentam resultados significativos em relação às aprendizagens dos alunos e à participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Citamos, aqui, alguns exemplos desses programas: Teacher Home Visit Program (<http://teacherhomevisit.org>), Teacher Home Visit Project (<http://www.pthvp.org/>).

[A visita domiciliar] é uma oportunidade inigualável de compreensão dos elementos extra-escolares que determinam o desenvolvimento das crianças e dos jovens, bem como da análise permanente das possibilidades da Escola como Instituição significativa na vida dos alunos e de seus familiares. Além disso, esses contatos sensíveis permitem evidenciar os limites, possibilidades e necessidades dos profissionais da educação, assim como enriquecer seus instrumentos de integração participativa, social e política na sua comunidade (Secretaria Municipal de Educação – SME, da cidade localizada no Estado de São Paulo, cujo programa será investigado na presente pesquisa).

Através das visitas domiciliares é possível perceber a origem de algumas dificuldades de aprendizagem do aluno; conhecer e compreender a realidade vivida pelas famílias, visando adequar metodologias de ensino às condições de vida das crianças e dos adolescentes; explicar o processo pedagógico da escola; e, também, ocasião ímpar de buscar apoio e cooperação para a realização de um trabalho conjunto.

Essas visitas significam, para muitas famílias, a presença de uma autoridade que se dispõe ao diálogo aberto, alguém que ouve, orienta, encaminha e compartilha preocupações e soluções [...]. A escola espera que o professor visitador seja um vínculo de estreitamento de relações com a família do aluno e, conseqüentemente, através dele, se amplie o envolvimento de pais no processo educativo das crianças. Esse maior envolvimento é esperado a partir do conhecimento e divulgação das ações desenvolvidas pela escola em benefício da maior aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos (SME da cidade localizada no Estado de São Paulo, cujo programa será investigado).

Para a realização das visitas domiciliares é fundamental que haja um planejamento e uma preparação anterior da equipe escolar, principalmente do professor. “É importante compreender a dinâmica familiar. Trabalhar com famílias requer uma supervisão e um planejamento intensivo” (WASIK; BRYANT, 2001, p. 32). É importante, também, que se tenham objetivos claros e predefinidos. Assim, se as visitas objetivam a aproximação com as famílias e uma melhor compreensão da realidade do aluno, não se devem, em nenhum momento, julgar ou recriminar o modo de vida familiar. Como citado anteriormente, é preciso ter claro que a família é constituída por meio das pessoas, de suas vivências e da sua própria história.

No estudo Interação Escola Família – Subsídios para Práticas Escolares, realizado com a Unesco em parceria com o MEC, constatou-se que:

Essas visitas precisam ser bem preparadas e são atividades formadoras muito importantes. No entanto, questiona-se até que ponto os professores, que já têm uma vida profissional tão atribulada, têm condições de assumir mais essa função e até que ponto ela deveria fazer parte de suas atribuições profissionais. No debate da versão preliminar deste documento (Interação Escola Família – Subsídios para práticas escolares) que contou com a participação de professores, coordenadores e diretores escolares, as vantagens desse tipo de ação foram consideradas mais relevantes quando ela é percebida como estruturante do planejamento do trabalho pedagógico com os alunos. Inversamente, se esta ação não está articulada com os demais programas da Secretaria e da escola, ela foi considerada pouco importante (CASTRO; REGATTIERE, 2010, p. 50).

Vale ressaltar que essas visitas não têm finalidade assistencial: fazem parte de uma rede de proteção social mais ampla, envolvendo ações intersetoriais. São de caráter educativo, tendo como foco contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos e possibilitar maior integração família-comunidade.

Não se espera que a Educação resolva todos os problemas sociais. A Assistência Social do município geralmente tem a atribuição de formar a Rede de Proteção Integral para crianças e adolescentes, conforme prevê o ECA. As Secretarias de Educação e as escolas são uma parte estratégica desta rede de proteção, especialmente porque têm contato cotidiano com as crianças e jovens e, por meio deles, também com suas famílias. O papel dos agentes educacionais é identificar as demandas e encaminhá-las aos serviços de apoio social existentes no município/bairro, estruturados especificamente para as necessidades não escolares [...] Ou seja, é preciso que os gestores e demais responsáveis pela educação tenham uma visão intersetorial (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 44).

O programa que será investigado na presente pesquisa utilizou essa estratégia e apresentou resultados significativos, entre os quais citamos alguns:

- ✓ melhora no desempenho escolar dos alunos que foram visitados pelos professores;
- ✓ ampliação efetiva do conhecimento sobre a realidade sociofamiliar do aluno;
- ✓ introdução de novas estratégias para alcançar uma boa aprendizagem para todos;
- ✓ maior proximidade entre professores e famílias, possibilitando diálogo e ações em parceria, de modo que as segundas passaram a ver os primeiros como parceiros;
- ✓ articulação com programas das Secretarias de Saúde e Assistência Social, para enfrentar problemas do ambiente familiar e de saúde;

- ✓ apreensão por parte da SME acerca da importância de criar uma equipe multidisciplinar para apoiar os docentes das escolas, com atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Há também a experiência do programa Maestros Comunitários² (PMC), que acontece no Uruguai, desde 2005, e surge como resposta à necessidade de diversificar a proposta educativa e implementar novas estratégias de ensino em contextos de alta vulnerabilidade social. O programa tem como um de seus objetivos promover maior aproximação com a família e a comunidade e visa “reduzir a taxa de abandono escolar, aumentando o capital social e as possibilidades de maior suporte familiar na vida escolar dos alunos. Também fornece apoio educacional específico para crianças com baixo desempenho” (PMC). Para isso, realiza diversas ações, tais como: oficinas, grupos de pais, visitas domiciliares, entre outras.

O trabalho do professor é essencialmente educativo e não pretende substituir o trabalho de equipes interdisciplinares. Quando necessário, ele faz a ponte entre a criança ou sua família com os especialistas como, por exemplo, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, entre outros (PMC).

Em 2005, o programa foi desenvolvido em 255 escolas. Já em 2009 esse número aumentou para 334 escolas e conta com a participação de 533 maestros comunitários, atingindo assim, 17 mil crianças.

Cada vez más los maestros piensan la significatividad de la tarea del Maestro Comunitario en relación con la modificación que produce sobre la percepción que muchos niños y adolescentes tienen de sí mismos, en relación con sus posibilidades de aprender y de que en la escuela haya un lugar para ellos. Se trata, en este sentido, de postular una acción educativa en

² O programa faz parte do Ministério do Desenvolvimento Social do Uruguai e hoje é uma política pública. Para maiores informações, acessar o site: <http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/hgxpp001.aspx?1.7.71>.

manos de educadores que, trabajando juntos cada uno desde su lugar, sustenten una visión de la educación como distribución generosa de la cultura y una concepción de la escuela como un espacio que obstinadamente intenta habilitar la circulación del conocimiento para todos (BENTACOR, 2009, p.22).

Podemos citar, também, outra experiência em que as visitas domiciliares realizadas por professores trouxeram bons resultados. É o caso de uma pesquisa da Universidade da Califórnia³, em que docentes universitários desenvolveram um projeto conjunto com professores de uma escola do Arizona. O objetivo da pesquisa era aproveitar o conhecimento e outros recursos encontrados nas residências dos alunos para desenvolver, transformar e enriquecer a prática de sala de aula. Os resultados alcançados demonstraram:

- ✓ aumento significativo na participação dos pais na escola;
- ✓ melhora no relacionamento entre professores e alunos visitados;
- ✓ inclusão, no currículo escolar, de elementos encontrados na visitas domiciliares, ou seja: “os professores foram capazes de filtrar os recursos da casa e encontraram vários elementos que podem ser usados como bases de matemática, ciências, artes da linguagem, ou unidades integradas (GONZÁLES et al., 1993, p. 17).

Em 2011, a rede municipal de Altinópolis – cidade no interior de São Paulo – implementou um projeto de visita domiciliar à casa de todos os alunos do ensino infantil e fundamental. A ideia do programa surgiu dos próprios professores durante a elaboração do planejamento pedagógico. O objetivo do projeto é estreitar a relação entre pais e professores e conhecer a realidade do aluno e o seu ambiente familiar para tentar melhorar o nível de ensino nas escolas da rede⁴.

³ Para maiores informações sobre a pesquisa, acessar o endereço eletrônico: <http://www.escholarship.org/uc/item/5tm6x7cm>. Acessado em 21 de março de 2010.

⁴ Matéria publicada no jornal *Folha de São Paulo*, em 6 de fevereiro de 2011.

É por apostar que ações como essas podem mudar os rumos de algumas vidas, pois implicam, ao que tudo indica, melhores resultados em relação às aprendizagens e à participação dos pais na vida da escola, que acreditamos que essa última instituição pode vir a se beneficiar com as visitas domiciliares. De fato, elas parecem constituir um passo importante a ser dado pelas escolas, no sentido de se aproximar das famílias de seus alunos.

2.2 Uma breve reflexão sobre a atividade docente.

Como os participantes da presente pesquisa são os professores de escola pública (e, por isso, as ideias apresentadas irão tratar dessa realidade específica), é importante uma breve reflexão sobre esse profissional e suas condições de trabalho. Como já mencionado, passar da indicação à ação não é simples, especialmente para os professores que lecionam nas escolas públicas brasileiras, porque, em geral, as condições em que trabalham são adversas. Arroyo (2000) aponta alguns aspectos que ainda hoje se fazem presentes: as precárias condições materiais das unidades escolares; as salas de aula abalroadas de alunos; os muitos turnos; os baixos salários etc.

Desde o final de 1970, a categoria vem construindo uma imagem social e política à base de muitas lutas. Vem se identificando e sendo identificada como trabalhadores em educação. Mais recentemente essa imagem foi deslocando para a concretude das condições de trabalho e ainda mais recentemente para as situações em que produzem sua docência diante das trajetórias humanas dos educandos (ARROYO, 2004, p. 175).

Hoje, em virtude de problemas típicos da sociedade capitalista (apontados no capítulo que tratou de famílias em situação de pobreza), observa-se uma pauperização das condições de vida de alunos e professores. Esse profissional vem enfrentando um longo e continuado processo de desvalorização social e

financeira. Outra questão a ser considerada é a formação precária que muitos professores receberam, a qual pouco contribuiu para o trabalho na rede pública de ensino, cuja complexidade é bastante conhecida.

Castro (2009) aprofunda essas questões quando afirma que a problemática referente à formação dos professores é a deficiência crônica e grave do professorado. As carreiras que preparam para o magistério são as que apresentam as pontuações mais baixas nos vestibulares públicos. Possivelmente isso ocorra pela pouca atratividade da profissão para os jovens academicamente mais talentosos. Nos cursos para formar professores, há uma discussão excessiva de teorias pedagógicas e ideológicas, raramente, o que se afirma é verificado empiricamente. O professor não aprende nem o que deverá ensinar, nem como fazê-lo, ou seja, aprende pouco do conteúdo e quase nada de como manejar uma sala de aula. Com isso, vão para as escolas sem a preparação necessária

Uma matéria do jornal *O Estado de São Paulo*⁵, do dia 2 de fevereiro de 2011, informou que, segundo os últimos dados do Censo do Ensino Superior, realizado anualmente pelo MEC, o número de formandos nos cursos de pedagogia e de licenciatura caiu pela metade nos últimos anos. Alguns especialistas justificaram esse fato pela carreira não ser atraente financeiramente nem promissora, pelas precárias condições de formação e de trabalho e pela desmotivação que marca grande parte dos professores. Além disso, ressaltam que muitos dos formandos preferem seguir outros rumos a dar aula nas escolas públicas. A superação desses problemas requer investimento em ações que valorizem a docência e os docentes.

O Instituto Internacional para a Educação na América Latina e o Caribe (Iesalc) fez uma reflexão sobre a formação docente no Brasil e afirma que:

a formação docente deve ser parte integrante de uma consistente política global de valorização da educação, todavia,

⁵ Matéria disponível em: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110202/not_imp674136,0.php. Acessado em 3 de fevereiro de 2011.

precisa vir acompanhada de uma política de recursos humanos que contemple remuneração justa e um plano de carreira que dignifique e permita ao docente vislumbrar seu desenvolvimento dentro da profissão. Uma carreira que permita não apenas o crescimento profissional e aumento de remuneração, mas que incentive uma constante melhoria dos níveis de qualificação do magistério. O ambiente de trabalho, escolas bem estruturadas e equipadas com tecnologias de informação e comunicação avançadas tornam-se requisitos, também, indispensáveis para a efetivação de uma realidade educacional que supere as vicissitudes do modelo vigente (IESALC, 2005, p. 71).

Cabe mencionar ainda que:

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz resolver. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação (PATTO, 1997, p.114).

Arroyo (2000) chama a atenção para outro aspecto a ser considerado e tratado com cautela: a idealização da imagem do professor.

O mestre que queremos para a professora e professor comuns, de escola, é uma imagem sonhada e nunca realizada. É impressionante como foi idealizado ao longo de um século [...] o mestre que queremos para acabar com o fracasso, com o analfabetismo, com a inconsciência do povo, com o atraso econômico e social [...]. A figura do mestre na escola é uma das mais idealizadas em nossa tradição [...] Por que essa imagem idealizada por todos os ideários políticos não se torna enfim

realidade? [...] Porque essa imagem é falsa, distante da auto-imagem que os professores comuns têm de seu trabalho, demasiado prosaico, tradicional, apegados a rotinas, a práticas miúdas. Não porque a escola e os mestres estejam apegados à tradição, a métodos arcaicos, mas porque os professores de escola se confundem com o senso comum, com o homem comum, “sem qualidades”, sem traços de destaque [...] Requalificar os mestres para elevá-los dessa rasteira cotidianeidade para mudar sua imagem ou destacar traços mais progressistas é um sonho, que sonhado termina alimentando a imagem tão deformada dos mestres da escola [...] Os mestres das escolas são vítimas da mesma visão e cultura elitista que só vê conteúdo histórico, progresso e avanço nos grandes feitos e seus heróis, que despreza o povo, o popular, o homem e a mulher comuns que reproduzem suas existências silenciosamente. Densas existências (ARROYO, 200, p. 235-236, grifo do autor).

Nessas circunstâncias adversas, os professores tentam cumprir sua tarefa. Todas as dificuldades presentes no cotidiano da atividade docente precisam ser consideradas e resolvidas, não podendo ser mais ignoradas, em especial quando se trata da relação escola-família, outro problema, no complexo mundo escolar.

Capítulo 3 – O método

3.1 Objetivo da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo principal apreender como os professores descrevem e analisam a proposta de visita domiciliar feitas às famílias de seus alunos, bem como as sugestões que oferecem para aprimorá-las e para superar seus eventuais entraves. Com base no levantamento e análise das informações com os professores, ainda resta investigar, com eles, se:

- a visita domiciliar impacta a prática pedagógica? Em caso positivo, como? Em caso negativo, por quê?
- o conhecimento da realidade vivida pelos alunos, quando fora da escola:
 - leva a uma melhoria nas relações mantidas entre docentes e alunos, promovendo entre eles maior diálogo e compreensão?
 - permite que a escola reorganize seu projeto político-pedagógico e seu planejamento escolar?

3.2 A pesquisa qualitativa

A presente pesquisa tem por objetivo compreender como os professores descrevem e analisam a proposta de visita domiciliar às famílias de seus alunos. Por isso, o trabalho está embasado nos princípios e pressupostos da pesquisa qualitativa, pois pretende apreender a visão singular dos professores e analisar suas percepções a respeito de determinado fenômeno: a visita domiciliar. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos, em forma de palavras ou imagens e não de números; a preocupação com o processo é muito maior que o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, ou seja, há uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando.

Segundo Creswell (1994), a pesquisa qualitativa é interpretativa. Para a sua execução, alguns requisitos devem ser considerados, tais como: o local em que será realizada, o que será observado durante o processo de pesquisa e, ainda, quem serão os participantes a serem selecionados propositadamente, ou seja, mediante critérios claros. Um dos principais objetivos do pesquisador qualitativo é o de melhor compreender o comportamento e as experiências humanas, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Para tanto, faz-se necessário entender o processo por meio do qual as pessoas constroem significados e descrevê-los da forma mais acurada possível (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Martins e Bicudo (1989, p. 23), a pesquisa qualitativa difere da quantitativa, na medida em que:

[...] busca uma compreensão (compreensão dita como uma capacidade própria de o homem compreender) particular daquilo que estuda. Uma ideia mais geral sobre tal pesquisa é que ela não se preocupa com generalizações, princípios e leis. A generalização é abandonada e o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual almejando sempre a compreensão dos fenômenos estudados.

Acredita-se que as pessoas agem em função de suas crenças, valores, sentimentos e percepções. Seu comportamento tem, assim, sempre um sentido e um significado que não se pode conhecer de imediato e, por isso, precisa ser desvelado (ALVES, 1991). Bicudo (2000, p. 74) ajuda a compreender melhor o sentido de desvelar, quando afirma que: “é preciso ir-a-coisa-mesma e não a conceitos e ideias que tratam da coisa; é preciso ir ao sujeito que percebe e perguntar o que faz sentido para ele, tendo como meta a compreensão do fenômeno investigado”. Para realização desta pesquisa, 13 professores, que já empreenderam visitas domiciliares às famílias de seus alunos, responderam um questionário com questões abertas e fechadas, e dois docentes participaram de uma entrevista.

3.3 O contexto da pesquisa

Trata-se de um Programa desenvolvido por uma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade localizada na região metropolitana de São Paulo, com aproximadamente 225 mil habitantes, e que tem no comércio sua principal atividade econômica. O município sofre com os problemas comuns às áreas periféricas das grandes cidades brasileiras, com índices de criminalidade relativamente altos.

O programa de visitas domiciliares às famílias de alunos da rede municipal foi implementado em 2005 e tem conseguido conquistas importantes: hoje, é adotado como política pública que conseguiu criar maior articulação entre a escola e a família.

Constituiu-se numa grande rede de proteção à criança e ao jovem, universalizando a participação das 45 unidades escolares e a totalidade dos seus gestores – diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, tem a adesão da maioria dos seus docentes (média de 600 professores) (SME da cidade localizada no Estado de São Paulo, cujo programa será investigado).

Cerca de 20 mil famílias de alunos de 4 a 14 anos foram visitadas por seus professores, que participam do programa voluntariamente e recebem um pró-labore a cada visita realizada. Aos docentes cabe elaborar um relatório após a visita, de modo que os dados nele registrados possam ser discutidos com a equipe pedagógica da escola, na tentativa de que seja possível planejar novas abordagens educativas e realizar os encaminhamentos que se fizerem necessários. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, o programa vem estreitando a relação família e escola, diminuindo a evasão e a repetência e, também, melhorando o ensino municipal. Em 2007 recebeu prêmios nacionais e internacionais.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados foram coletados com base nos questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores vinculados a esse programa e que já realizaram visitas domiciliares às famílias de seus alunos (total de 13 docentes). Pretendeu-se, por meio deles, estudar “significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados, num formato padronizado” (BANISTER et al., 2004 apud SZYMANSKI, 2010, p. 10).

O questionário foi estruturado da seguinte forma:

- Parte 1. Dados pessoais do professor (idade, estado civil, número de filhos e onde estudam, formação acadêmica, tempo de experiência no magistério, tempo de experiência na escola à época do programa de visita domiciliar às famílias de alunos).
- Parte 2. Questões relativas ao projeto (como foi apresentado e por quem, razões por ter optado por dele participar, número de visitas realizadas; como era a representação que fazia acerca de seus alunos, de seus modos de vida e de suas respectivas famílias antes de iniciar o programa; o que mudou nessa impressão em função das

visitas e, inclusive, ao longo das visitas).

- Parte 3. Questões relativas ao impacto das visitas domiciliares na prática pedagógica dos professores e nas relações mantidas com seus respectivos alunos na escola (mudanças na visão de aluno e acerca do processo de ensino-aprendizagem, nas exigências colocadas aos estudantes, no planejamento das aulas, nos procedimentos didáticos, no uso de materiais pedagógicos, na avaliação etc.).
- Parte 4. Questões relativas ao impacto das visitas domiciliares na escola (alterações percebidas no modo de atuar da equipe gestora, nas atividades desenvolvidas nas horas de trabalho pedagógico coletivo, nas falas e nos comportamentos dos demais professores, no padrão de relações mantidas com os alunos e com suas famílias e, ainda, na articulação escola/família etc.).
- Parte 5. Avaliação pessoal das visitas domiciliares quanto aos principais aspectos positivos e negativos do programa e, ainda, quanto aos conflitos que elas eventualmente engendraram no professor, na sala de aula, na escola etc.
- Parte 6. Sugestões para superar problemas apontados, para evitá-los em projetos de mesma natureza.

A entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (MANZINE, 1990), foi o segundo instrumento utilizado nessa pesquisa e empregada após a análise dos questionários.

Se os questionários permitiram o alcance de uma visão mais ampla acerca de visitas domiciliares aplicadas à educação, a entrevista foi selecionada por permitir uma situação de interação humana, um encontro entre pessoas que, dentro dos limites da fala e na busca de uma relação de horizontalidade, constroem significados e conhecimento (SZYMANSKI, 2010).

3.5 Procedimentos para a análise dos dados

Os dados da presente pesquisa, obtidos por meio de questionários e de entrevistas semiestruturadas, foram analisados em duas etapas. Na primeira, as respostas dadas pelos professores aos questionários foram lidas várias vezes para a construção de categorias *a posteriori* de respostas. Em seguida, as respostas incluídas em cada categoria foram hierarquizadas por frequência. Uma vez cumprida essa etapa, iniciou-se a análise das respostas obtidas via entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas. Utilizou-se, para essa análise, o referencial teórico proposto por Szymanski, Almeida e Prandini (2010). Segundo as autoras, “a análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010, p. 71). Por meio da leitura e releitura das transcrições das entrevistas, foi possível criar as categorias de análise das diferentes falas sobre o tema. “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010, p. 75).

A partir desses dois procedimentos – questionários e entrevistas –, tivemos condições de apresentar ao leitor respostas aos objetivos da atual pesquisa, uma vez que se esperava obter com a análise uma compreensão aprofundada sobre o significado que os professores participantes do estudo elaboraram para as visitas domiciliares feitas às famílias de seus alunos.

Capítulo 4 – A análise dos dados

4.1 Análise dos questionários

Foram entregues questionários para 30 professores que participam de um curso noturno, realizado pela Secretaria Municipal de Educação do município investigado. Apenas 13 professores os responderam e, mesmo assim, alguns deixaram questões por responder. Apresentaremos, a seguir, uma análise do questionário, ou seja: o perfil dos professores e suas percepções sobre as visitas domiciliares, o programa e as famílias.

Perfil dos professores

Dos professores que responderam ao questionário, todos eles (N=13) eram do sexo feminino. A procedência desses docentes era pouco variada: a maioria nasceu no Estado de São Paulo, uma veio da Paraíba e outra do Mato Grosso do Sul. Como pode ser vista nas tabelas do Anexo 1 (Tabelas 1 a 3), a faixa etária das participantes variou de 26 a 48 anos; a maior parte delas tinha menos de 42 anos (N=8). Duas das entrevistadas não declararam sua idade. Como é possível ver, trata-se de um grupo de mulheres maduras, e a maioria delas com uma experiência profissional de mais 16 anos (N=6). Grande parte delas é casada (N=6), com dois filhos (N=4).

A formação das professoras é em Pedagogia (N=11), como mostra a Tabela 4, do Anexo 1. Todas cursaram universidades e/ou faculdades particulares, algumas com mais tradição na área, como a Universidade Mackenzie, outras com uma história mais recente, caso da Faculdade Sudoeste Paulistano, Faculdade Pinheirense, Instituto Superior de Cotia, Anhanguera, Costa Braga, UNIB, Universidade Bandeirantes, Uniban e FTS. Dessas 11 respondentes, 10 já fizeram algum curso de pós-graduação. As respostas sobre o tempo de atuação como professora na escola, em que conheceram e participaram do projeto em estudo, encontram-se na Tabela 5 (ver Anexo 1). A maioria das

professoras deste estudo já nelas trabalha faz algum tempo, entre 1 e 7 anos (N=10). Esse fato parece indicar a presença de certa estabilidade das professoras na rede investigada.

A visita domiciliar

As professoras informaram que realizaram várias visitas domiciliares, em geral mais de 15, às casas de seus alunos. Nesse sentido, pode-se considerar que constituem um grupo familiarizado com o procedimento, fato importante na medida em que a maior vivência associa-se a um maior conhecimento sobre a realidade da vida dos estudantes. A expectativa, portanto, era a de que as participantes falassem com mais propriedade a respeito dessa experiência. A Tabela 6 (apresentada no Anexo 1) mostra como é grande o número de visitas realizadas pelos professores às casas de seus alunos, desde o início do programa.

Questionadas se algo mudou na relação mantida com os alunos após as visitas domiciliares, todas as professoras disseram que sim. As respostas dadas podem ser agrupadas em três categorias distintas: mudanças em *relação ao próprio aluno*; *às suas famílias*; e, inclusive, *ao trabalho do professor*. Em relação aos primeiros, os professores disseram que as visitas lhes permitiram compreender melhor algumas das atitudes das crianças, fato que as levou a se aproximar mais delas. Alegaram ter estabelecido um vínculo mais próximo com o corpo discente e, conseqüentemente, maior liberdade para se relacionar com ele. As falas abaixo exemplificam algumas das mudanças percebidas na relação com os alunos:

“Tento ter mais diálogo com eles, pergunto mais sobre a vida deles e seus desejos”.
(Maria)

“Os alunos começam a sentir que a professora é amiga”.
(Eunice)

“Minha relação com os alunos ficou mais próxima”.

(Diva)

“Os alunos passaram a ter um olhar diferente, rompendo com a ideia de que a professora é um ser intocável”.

(Marta)

Já no que concerne às *famílias*, as professoras ressaltaram, novamente, que as visitas trouxeram uma maior proximidade entre elas, levando, como no caso dos alunos, à construção de um vínculo afetivo com os pais. Tudo isso exigiu um maior compromisso com a função docente, como bem elucidam os próximos depoimentos:

“A responsabilidade aumenta, após estreitar a relação com a família. Penso: a família me tratou tão respeitadamente, que devo dar o meu melhor pelo seu filho”.

(Fátima)

“A relação muda, sim. A intimidade aproxima, cria laços mais fortes, maior cumplicidade. Além disso, nos mostra novos caminhos”.

(Ana)

Finalmente, as professoras mencionaram, espontaneamente, sua *atuação profissional* como um aspecto que sofreu mudanças após as visitas aos alunos e suas famílias. Segundo elas, foi possível refletir melhor sobre sua prática pedagógica e, dessa reflexão, novas possibilidades para o processo ensino-aprendizagem puderam ser consideradas. Conhecer as famílias dos alunos redundou, para algumas delas, em reflexões de caráter ético e relacionadas à cidadania, levando a uma menor rigidez e a uma maior compreensão. Para outras, as visitas possibilitaram entender melhor as dificuldades e os comportamentos das crianças. Nas falas que se seguem, é possível verificar essa abertura de novos caminhos:

“Ensinando mais ética, cidadania e sendo mais permissiva”.

(Bia)

“Passei a entender o porquê (os alunos) não se desenvolviam ou sobre indisciplina”.

(Joana)

“Me tornei mais compreensiva”.

(Clara)

“Através das visitas, pude entender melhor (os alunos) e interferir no processo ensino-aprendizagem”.

(Paula)

Quando questionados especificamente se as visitas domiciliares causaram algum impacto em sua prática pedagógica, todas responderam afirmativamente, mencionando vários aspectos. Algumas (N=9) disseram que as visitas alteraram o procedimento didático, outras (N=8) alegaram que o contato com a família, nas reuniões de pais, ficou mais fácil e fluente. O planejamento das aulas (N=6), as lições de casa (N=5), os materiais pedagógicos (N=5), as avaliações (N=5) e, ainda, a frequência das idas à biblioteca (N=3) foram alterados, como mostra o Quadro 1, no Anexo 1.

Perguntadas se as visitas domiciliares modificaram o modo de atuar da equipe gestora em relação aos alunos e suas famílias, as opiniões dividiram-se. A maior parte (N=8) respondeu que não, justificando suas respostas de formas distintas: algumas creem que a equipe gestora tem receio de empreender as necessárias modificações. Outras acham que a equipe gestora evita conhecer o que se passa na vida das crianças ou se preocupa apenas com questões burocráticas. Algumas mencionam o desejo de não se envolverem com mais problemas e, por fim, uma acredita que, se houvesse remuneração para os gestores das escolas, eles mudariam:

“Medo, receio, insegurança. Infelizmente, não querem se envolver com os problemas do próximo”.

(Joana)

“Parece que, nem sempre, a equipe gestora quer estar ciente da situação de certas crianças de certos casos”.

(Luana)

“Eu acho que a equipe gestora está mais preocupada com a parte burocrática”.

(Marta)

“A falta de pagamento para a equipe gestora afastou-a, um pouco, do programa”.

(Ana)

As outras professoras (N=5) afirmaram que a visita domiciliar trouxe, efetivamente, mudanças no modo de atuar da equipe gestora, que vão desde buscar resolver os problemas de maneira mais adequada até demonstrar uma maior compreensão diante dos inevitáveis conflitos do cotidiano escolar. Para as professoras, as visitas propiciaram à escola um interesse mais acentuado em melhorar a qualidade do atendimento que dá ao aluno e, notadamente, em ajudá-lo no que for possível. Dizem elas que agora existe:

“interesse em buscar soluções de acordo com a situação relatada”.

(Diva)

“maior compreensão das situações conflituosas quando ocorrem”.

(Sueli)

Em relação às diferenças eventualmente observadas nas falas e nos comportamentos dos outros professores da escola, algumas das participantes (N=5) não perceberam alterações no modo de atuação dos colegas. As razões apresentadas para que isso ocorresse foram várias: falta de desejo em ter um maior envolvimento, ausência de um espaço para trocas e informações sobre alunos e sobre as visitas nas escolas, paralisia dos professores diante das difíceis situações encontradas.

“São tantos os fatores de dificuldades, que ficamos engessados.”

(Bia)

As demais (N=8) alegaram que houve modificações decorrentes das visitas, pois notam que as colegas estão mais próximas dos alunos e compreensivas, conseguindo, por isso, interferir de melhor maneira no processo de ensino-aprendizagem. Atribuíram essas mudanças ao fato de se passar a conhecer a vivência e a rotina do aluno, suas famílias e seus problemas. Um docente chamou a atenção para outro aspecto quando escreveu:

“Estamos, infelizmente, mais permissivos. A ponto de achar o aluno um “coitado”. Ele não fez, porque... ele não pode porque...”

(Bia)

Ocorrência relevante e reveladora foi a opinião da maioria das docentes (N=11) de que houve melhoria importante na articulação escola e família depois das visitas. Estão convencidas de que estão mais próximas dos pais; indicam que firmaram uma parceria com as famílias e, com isso, os pais estão muito mais participativos. É o que vemos nas falas abaixo:

“Os pais passam a confiar no trabalho da escola, por conhecerem melhor o trabalho do professor e da escola”.

(Eunice)

“Os pais se sentem mais acolhidos e compreendidos, mais receptivos e abertos à comunicação”.

(Maria)

“O grupo caminha com mais segurança; os pais ficam mais tranquilos e participativos”.

(Ana)

“(os pais) Valorizam mais o professor como profissional e estreitaram laços”.

(Fátima)

“Porque os pais e os professores se tornam mais parceiros”.

(Diva)

“A família ficou mais interessada no que acontece na escola”.

(Marta)

“Tem outra visão sobre o pedagógico e a escola, no geral”.

(Heloísa)

Apenas duas docentes disseram acreditar que a relação permanece a mesma. Justificam esse ponto de vista, alegando:

“Você encaminha, mas esbarra em outros setores que, muitas vezes, estão saturados e/ou com casos mais urgentes, segundo eles dizem”.

(Bia)

“Falta de interação com a equipe gestora”.

(Clara)

Os principais problemas levantados pelos docentes para a realização das visitas domiciliares foram agrupados em três dimensões: *em relação às famílias, aos professores propriamente ditos e ao território em que vivem as crianças*. No que toca às *famílias*, as participantes identificaram, nos pais, sentimentos de apreensão, de preocupação, de medo de denúncias ou de vergonha de seus lares que os levavam a não permitir as visitas. Há famílias que não se encontravam no local estabelecido, de modo que os professores perderam seu tempo e voltaram para suas escolas frustrados. Apontam, também, que enfrentaram dificuldades em conciliar horários e em agendar a visita com os pais. As falas abaixo ilustram bem o que foi dito:

“Conciliar os horários dos professores e dos pais foi difícil”.

(Diva)

“Tem pais que pensam que vamos denunciá-los, se percebemos algo”.

(Joana)

“Marcar a visita e o pai sair sem desmarcar é o principal problema”.

(Maria)

“Alguns pais ficam apreensivos e, por isso, muitas vezes não autorizam (as visitas)”.

(Eunice)

Em relação aos professores as dificuldades apontadas referem-se à falta de informação dos benefícios que a prefeitura oferece e que poderiam ser discutidos com as famílias, durante as visitas. Diversas professoras atestam que não se sentem com o devido preparo psicológico para participar do programa como um todo e, em especial, para assumir a responsabilidade das visitas. Falta de tempo e de preparo para redigir relatórios extensos foi assinalada pelas professoras, diminuindo a motivação para encarar as visitas.

“A falta de preparo psicológico”.

(Ana)

“Apoio psicológico aos professores, depois das visitas”.

(Bia)

“Muita informação para registrar”.

(Heloísa)

“Falta de informações sobre os benefícios que a prefeitura oferece”.

(Paula)

Sobre o território as professoras apontam aspectos de essencial importância para a realização das visitas. Lugares ermos, distantes e afastados levam-nas a enfrentar situações de difícil acesso e por vezes perigosas. Encontrar os endereços em ruas sem nome e achar casas nas quais os números não estão estampados; andar sob as intempéries do tempo; enfrentar a possível falta de segurança pessoal são alguns dos mais importantes aspectos determinantes para o insucesso de qualquer problema:

“Lugares que você não conhece e tem que entrar, sem segurança nenhuma”.

(Bia)

“A localização de algumas residências é problemática”.

(Sueli)

“Lugares e situações perigosas atemorizam”.

(Ana)

“Encontrar os endereços”.

(Fátima)

O programa

A maior parte das professoras conheceu o programa por meio da direção da escola (N=7) e as demais via Secretaria de Educação ou via outros professores (Tabela 6, Anexo 1). Como já foi dito, as professoras inscreveram-se voluntariamente para participar do programa. Mas, que motivos as levaram para tanto? Três motivações foram encontradas, a saber: as *relativas aos*

alunos; às famílias; e, finalmente, uma relacionada às próprias professoras.

Em relação aos alunos, as professoras relataram em suas respostas que mantinham “certa” visão dos alunos em sala de aula e que, por ocasião das visitas domiciliares, poderiam aprimorá-la e diversificá-la. O contato direto - sem as pressões presentes na escola - possibilita relacionar vida familiar e comportamentos dos alunos, levando as docentes a fazer inferências relativas ao modo como se realiza o processo de construção do conhecimento. De acordo com as professoras, ao conhecerem os alunos em seu ambiente, torna-se possível ajudá-los mais e melhor em sala de aula. Enfim, para muitas, durante a visita, a casa passa a ser uma extensão “concreta” da escola, como se verifica nos trechos a seguir:

“Vivenciar a realidade do aluno”.
(Marta)

“Conhecer a rotina após as aulas”.
(Paula)

“Conhecer melhor meus alunos”.
(Maria)

“Entender fatos relevantes e determinantes para a aprendizagem”.
(Bia)

“Ajudá-los no que estiver ao meu alcance”.
(Eunice)

“Valorização do aluno”.
(Fátima)

Sobre as famílias ficam claras as dificuldades em exercer um “novo papel”, fato que demonstra como é difícil modificar as atividades docentes no sentido de “customizá-las” às necessidades dos alunos. Conhecer os lares, percorrer os caminhos que a eles levam, entrar em interação com a família (muitas vezes desconhecida) parece renovar a realidade, que ganha um caráter motivador, como se vê abaixo:

“Conhecer a família”.
(Paula)

“Convivência com a família”.

(Marta)

“Saber como falar com a família que tem problema e conhecer a periferia”.

(Joana)

No que concerne ao trabalho do *próprio professor*, as participantes, ao perceberem que as visitas são um desdobramento pedagógico do programa, conseguem discernir melhor as razões, os objetivos e a metodologia do projeto em estudo. Além disso, percebem que as visitas podem ajudá-las a fazer uma ponte entre o que acontece nos lares e na escola, uma vez que as situações vividas em casa repercutem na escola e vice-versa. Evidentemente surge também, a questão dos honorários que recebem pela atuação no Programa, como ilustram as falas abaixo:

“elaborar o planejamento adequando à realidade do aluno”.

(Marta)

“relacionar a vida familiar com o desenvolvimento do aluno em sala de aula e a questão financeira”.

(Diva)

“os desdobramentos pedagógicos do programa”

(Sueli)

“melhorar meu trabalho com meus alunos”.

(Maria)

“a pontuação para a evolução funcional e aumentar meu campo de visão educacional”.

(Luana)

Os principais problemas levantados pelas professoras para a participação no programa foram relativos ao *território*, às *famílias*, às *escolas*, os *docentes* e à *estrutura do programa*, como veremos a seguir.

No que concerne à *estrutura do programa*, os professores criticaram a morosidade em sua implementação e sugerem que possa ser iniciado ainda no começo do ano. Por ser uma experiência nova para todos os participantes, fica evidente a dificuldade de compreender bem as razões das visitas. Se o “registro” das atividades pedagógicas cotidianas já é um problema para a grande maioria

dos professores, não é de estranhar que a mesma exigência em relação a essa nova atividade se torne, igualmente, algo difícil. As falas ilustram o que foi dito:

“[há] Problemas na navegação do site para registro do relatório e muitas perguntas nos questionários”.
(Maria)

“[a dificuldade de] Preenchimento do questionário”.
(Diva)

“A finalidade [das visitas], de fato”.
(Bia)

“As visitas começam muito tarde”.
(Heloisa)

“[o problema é o] Tempo muito curto para realizar as visitas. Só seis meses”.
(Marta)

“A continuidade das visitas (é problemática)”.
(Ana)

Já no que toca às *famílias*, as professoras apontam as resistências que muitos pais oferecem às visitas e o fato de não estarem presentes em sua residência, no período em que fora agendada a visita. Igualmente, indicam a precariedade das moradias, visível em suas fachadas e no mobiliário, indicativas da baixa renda familiar. A recusa de algumas famílias em receber as professoras, algo passível de várias interpretações, indica claramente que elas deveriam ser mais bem preparadas. A desculpa mais frequentemente dada pelas mães dos alunos é a de que não podem estar presentes em razão de estarem empregadas e não poderem faltar, como se vê nos próximos relatos:

“Horário de agendamento porque as mães também trabalham”.
(Fátima)

“A negação dos pais que mais precisam de visitas (em agendá-las)”.
(Ana)

“A (pouca) aceitação das famílias”.
(Marta)

“A moradia precária e a baixa renda familiar”
(Paula)

Em relação aos *próprios professores*, as participantes mencionam a falta de preparo psicológico para realizar as visitas a contento e pedem, explicitamente, que lhes seja oferecido suporte e apoio para tanto. Como as visitas acontecem depois do expediente escolar, as docentes reclamam também, de cansaço. A percepção negativa que têm do ambiente familiar e a dificuldade em administrar as informações coletadas constituem entraves que atribuem a si mesmas. Seguem algumas falas que ilustram tais queixas:

“Falta de informação e orientação”.
(Clara)

“Administrar as informações obtidas [é difícil]”.
(Sueli)

“A falta de tempo [é um problema]”.
(Ana)

“Tempo é que não temos”.
(Joana)

“[falta] Apoio psicológico aos professores, depois das visitas”.
(Bia)

Sobre as *escolas*, as docentes citam a pouca (ou nenhuma) interação com a equipe gestora. Por se tratar de um programa complexo - e certamente ambicioso –, deveria ser mais bem preparado, incluindo, em sua discussão, os docentes como um todo.

“Falta interação com a equipe gestora”.
(Clara)

Em relação ao *território*, aparecem, novamente, dificuldades de natureza prática e, também, de logística, para que as visitas se processem de acordo com o esperado. A ida a um território em que informações básicas (casas sem números e ruas sem nomes) não estão disponíveis provoca uso indevido de tempo e, sobretudo, muito cansaço, como é possível ver a seguir:

“Encontrar os endereços [é um problema]”.
(Fátima)

“O difícil acesso [é um problema]”

(Marta)

“Ir às favelas [é complicado]”

(Joana)

No que diz respeito aos principais aspectos positivos do programa, as participantes levaram em consideração o *aluno*, a *família* e a *atividade profissional*.

Sobre as *famílias*, quando recebidas pelos pais, as mestras relatam o carinho e o afeto construídos durante as visitas: cria-se, nelas, um vínculo forte que, segundo acreditam, deve contribuir a um maior comprometimento com o processo ensino-aprendizagem e para uma melhoria nas relações família-professor. É importante frisar que este último, além de conhecer o ambiente familiar, também, se torna “conhecido” da família:

“Fazer-se conhecer pela família”.

(Paula)

“A família conhece nosso trabalho. A união entre as partes envolvidas”.

(Maria)

“O envolvimento das famílias (é central nesse programa)”.

(Marta)

“A parceria (é o fundamental)”.

(Joana)

“O contato com a família (é importante)”.

(Diva)

“A cumplicidade que se cria. O carinho e o vínculo dos personagens são fundamentais na educação das crianças”.

(Ana)

Relativo aos *alunos*, a presença da “pessoa/professor” em suas casas é extremamente valorizada. Não se trata, aqui, de mera troca afetiva: as visitantes relatam que conhecer o contexto existencial dos alunos promove o

estabelecimento de certa cumplicidade e cria uma parceria. Enfim, as visitas são vistas como um momento especial na vida dos alunos, pois é por meio delas que professores e alunos passam a se relacionar de maneira empática. As falas abaixo indicam que as participantes apreciam as visitas porque promovem ou permitem:

“O relacionamento professor e aluno”.
(Paula)

“Conhecer o contexto do aluno”.
(Sueli)

“Conhecer melhor o aluno”.
(Marta)

“A valorização do aluno”.
(Fátima)

“Maior afinidade entre o professor e o aluno”.
(Bia)

Em relação à *atividade profissional*, a questão dos honorários volta à tona: é um novo caminho financeiro que, sem dúvida, poderá ajudar os docentes a compor melhor o seu salário. Mas não é só isso: existem outros benefícios a serem considerados. Dentre eles, merece destaque a melhoria da qualidade didática do trabalho dos docentes que, por conhecerem melhor seus alunos, conseguem fazer ajustes necessários ao perfil de cada um. O assunto “visitas” parece unir os professores que participaram do programa entre si, na medida em que os leva a discutir, a dialogar e, especialmente, a trocar experiências. As falas ilustram a visão das professoras acerca dos pontos positivos do programa:

“O pró-labore”.
(Sueli)

“Melhorar a qualidade da minha didática de trabalho”.
(Paula)

“Relacionar atitudes do aluno com sua realidade familiar”.
(Diva)

“A divisão de situações com os colegas de trabalho”.

(Luana)

“A remuneração e a troca de experiência”.

(Clara)

Como a maioria dos problemas de um programa, especialmente nos novos, surgem durante sua implementação, há muito que corrigir e alterar. Para identificar quais os pontos negativos segundo as professoras estudadas, elas foram perguntadas a respeito. Verificou-se que as informantes levam em consideração os mesmos aspectos abordados anteriormente (*território, famílias, escolas, docentes e o próprio programa*) e, ainda, acrescentam outros, como se verá a seguir.

Sobre *as famílias*, as professoras, em suas respostas aos questionários, consideram ser um ponto frágil o fato de as famílias não terem entendido bem nem o programa, nem o porquê das visitas. Para as informantes, esse aspecto prejudicou, em muito, o processo de implementação do programa. Outra vez, indicam o evidente constrangimento sentido pelos familiares durante as visitas, algo que leva a pensar se elas não continuam vendo e lidando com as docentes como se fossem seres muito “importantes” e “inatingíveis”. Surgem como aspectos negativos os seguintes:

“O constrangimento de alguns familiares”.

(Clara)

“(o fato de) Algumas famílias não se sentirem à vontade”.

(Fátima)

“Às vezes, a família não entende exatamente o programa e isso pode dificultar a sua visita”.

(Luana)

No *território*, os perigos sentidos pelos professores promovem o medo de serem alvos fáceis de possível violência. Assim, mencionam com frequência como é penoso andar e se locomover, à procura das casas de seus alunos:

“Dificuldade de acesso”.

(Clara)

“Perigos normais, como violência, saber demais [...]”.
(Ana)

Sobre o *trabalho do professor*, a questão da falta de apoio psicológico aos docentes volta à baila, sendo acompanhada da queixa da “pressão” para que a aprendizagem dos alunos seja positiva e expresse-se nas avaliações de desempenho:

“A situação psicológica que ficam os professores que visitam (é grave), pois a carga negativa que recebem é muito grande”.
(Bia)

“Ter que apresentar resultados imediatos na aprendizagem dos visitados (é um problema)”.
(Sueli)

Em relação à *escola*, como o programa deixou claro, em seus objetivos e em seu método, que a participação dos docentes era absolutamente “voluntária”, aqueles que aceitaram a proposta - e nele se inscreveram - sentiram falta do envolvimento de professores (tanto em número quanto em termos de possibilidades de interação). Por fim, elas chamaram a atenção para uma excessiva cobrança, por parte da equipe gestora.

“A falta de participação de todos (é algo muito ruim)”.
(Ana)

“Existem cobrança desnecessárias, por parte dos gestores”.
(Marta)

Sobre o *programa*, a grande queixa recai nos aspectos burocráticos, aparecendo em todo lugar e a qualquer tempo. Especialmente na escola, não é visto com bons olhos pelos professores. E nem poderia ser diferente, na medida em que redigir relatórios, preencher questionários longos e fazer sua devolutiva, as reuniões e tudo o mais são aspectos que os docentes têm ojeriza, além de serem motivos de cansaço e críticas. As professoras requerem, igualmente, mais e mais acuradas informações e a possibilidade de contarem com suporte mais frequente, que diminua suas angústias e dúvidas. Por fim, deixam claro que o “pós-visita” é, também, questionado:

“O que ser feito nas pós-visitas? Como solucionar as dificuldades aí encontradas?”.

(Bia)

“Preencher os relatórios (é algo ruim)”.

(Fátima)

“Falta de continuidade das informações (é um problema)”.

(Ana)

“A devolutiva dos questionários (é complicada)”.

(Diva)

“Suporte para tirar dúvidas faz muita falta”.

(Eunice)

Ressalta-se que três professoras não responderam a essa questão e uma disse não achar nada negativo. Dentre as que responderam, a maior parte (N=9) forneceu sugestões para superar os problemas apontados. As recomendações recaíram na estrutura do *programa* e na *escola*. Para o primeiro, apontam que alguns cursos poderiam ajudá-las a entender melhor o projeto e mencionam que reuniões para sanar dúvidas seriam bem-vindas. Gostariam de saber como adequar e aprimorar os instrumentos de registros, além de sistematizar melhor as informações trazidas das visitas. Esperam, também, conseguir converter esses dados em apoio pedagógico efetivo aos alunos visitados. É como se estivessem querendo dizer que as visitas não podem se “extinguir” nelas mesmas. É nesse sentido que buscam ajuda específica para escrever os relatórios: para que consigam vencer a dificuldade de expressar — subjetivamente — o que foi visto e sentido. Como apreendem a importância das visitas, recomendam que elas sejam feitas no começo e no fim de cada ano letivo.

Em relação às *escolas*, parecem identificar que as visitas têm uma dupla importância: social e pedagógica. Aconselham, para ampliar o programa, que se estude como evitar que as visitas fiquem só na interação “professor/família”, estendendo-se à interação escola/família ou, até mesmo, à escola/família/gestores. Questionadas sobre se recomendariam este programa a

outras escolas, 11 responderam que sim, apresentando as seguintes justificativas:

“Pelos resultados”.

(Heloisa)

“Para aquelas que querem melhorar a relação família-escola, pois a comunidade passa a valorizar mais o professor e a escola”.

(Eunice)

“Para aquelas que percebem a necessidade de transformar supostas informações sobre os alunos e suas famílias em fatos verificados, usando-os para benefício dos mesmos”.

(Sueli)

“Para aproximar o elo entre a família e a escola”.

(Luana)

A última questão do questionário consistia em um espaço aberto, no qual as professoras poderiam acrescentar algum aspecto não abordado nas questões anteriores ou escrever algum outro comentário. Três participantes escreveram nele o que se encontra transcrito abaixo:

“Os professores precisam também de apoio psicológico e/ou de trabalhar em rede no município (assistência social/psicólogos...)”.

(Bia)

“O que é feito com os relatórios dos alunos visitados? O que se faz ao visitar o aluno pela 4ª vez?”

(Ana)

“Das famílias que visitei, muitas precisam de encaminhamento para psicólogo, mas nunca conseguem passar. Assim, o caso só fica no papel e não posso ajudar”.

(Joana)

Ao ler essas observações, nota-se que são questões que buscam articular a estrutura do programa à rede de proteção social do município, fornecendo indicações acerca dos limites desses serviços no atendimento da população que vive em situação de vulnerabilidade. São questões importantes e que causam impacto negativo no andamento do programa.

As famílias

As ideias que as docentes tinham sobre o modo de vidas dos alunos e suas famílias, antes de participarem do programa, eram as mais diversas. Algumas afirmaram que não tinham opinião formada sobre o assunto; outras achavam que as famílias não enfrentavam dificuldades financeiras e que tinham melhores condições de vida. Há aquelas que assumiram criar imagens estereotipadas das famílias e seus alunos, e ainda as que disseram que faziam uma imagem que não condizia com a realidade. As falas, abaixo, ilustram essa visão:

“Nunca busquei formar uma opinião prévia sobre a vida familiar dos meus alunos”.

(Diva)

“Pelos bens que mostravam na escola, eu achava que eles eram bem de vida (lado financeiro)”.

(Bia)

“Pensava que tinham melhores condições”.

(Clara)

“Criava estereótipos: enxergava os problemas, mas não buscava entender as causas”.

(Maria)

“Tudo é completamente diferente do que eu pensava. Ver as crianças na sala é outra coisa do que conhecê-las em casa”.

(Eunice)

“Não imaginei ver tantas crianças com dificuldades e com modo de vida tão precário”.

(Joana)

Aparentemente, essas impressões sobre os alunos e suas famílias sofreram muitas transformações, após as visitas. As professoras disseram que a participação no programa permitiu-lhes construir uma visão mais ampla acerca da realidade vivida pelas crianças e por seus pais, passando, com isso, a compreender melhor seu modo de agir, de pensar e de sentir. Algumas

afirmaram terem se surpreendido muito com as condições de vida desses alunos e perceberam mais claramente a importância do trabalho que desenvolvem com eles.

“Percebi o quanto somos importantes para a vida de nossos alunos e aprendi muitas lições para a minha vida também”.

(Ana)

“Sou mais amiga tanto dos alunos quanto das famílias”.

(Joana)

“Aprendi que negligência pode ter outros significados além de descuido; pode ser trabalho excessivo dos pais ou outras ausências circunstanciais”.

(Sueli)

“Muitas famílias vivem em situações precárias, que não aparentavam em sala de aula”.

(Eunice)

“Com as visitas às casas dos alunos, entendi seu modo de agir e suas atitudes na sala”.

(Diva)

“Mudou o meu olhar sobre as dificuldades dos alunos e seus comportamentos”.

(Fátima)

Ao ler as falas acima, é possível considerar que o programa estudado tem conseguido resultados significativos na aproximação de professores e famílias, com um saldo positivo para a interação professor-aluno que, eventualmente, poderá ser convertido em ganhos para a aprendizagem em sala de aula.

4.2 Análise das entrevistas

Terminada a análise dos questionários, entramos em contato com algumas professoras para agendar a entrevista, com o objetivo de aprofundar alguns aspectos tratados no questionário. O critério de escolha das docentes foi o tempo de atuação profissional: uma com experiência de trabalho de mais de 20 anos e outra com tempo de profissão menor de 2 anos. A intenção era,

também, a de verificar se o tempo de formação facilita (ou não) o processo de mudança nas concepções e nas visões dessas educadoras em relação ao ensino, a seus alunos e às suas respectivas famílias. Após tentativas de agendar a entrevista, algumas recusas e desencontros, foi possível entrevistar Luana, com um ano e meio de atuação profissional e Marta, que há mais de 20 anos atua como professora.

As duas entrevistadas nasceram no Estado de São Paulo e fizeram o curso de Pedagogia na Uniban. Marta tem 44 anos, é casada e tem três filhos. Reside no município em que é desenvolvido o projeto, trabalha na mesma escola há dois anos e realizou visitas às casas de alunos do 1º e do 5º ano. Já Luana tem 32 anos, é solteira e mora em São Paulo. Leciona há 8 meses nessa escola e visitou as residências de crianças do 1º e do 3º ano. Feitas as entrevistas, o material foi transcrito, lido e relido, permitindo a construção das seguintes categorias de análise:

1. *Magistério* – razão da escolha do magistério, vantagens e desvantagens percebidas na profissão;
2. *Visão dos professores sobre a equipe gestora* – visão sobre a equipe gestora da escola em que trabalham e sobre a relação que mantêm com ela;
3. *Visão dos professores acerca das famílias dos alunos* – responsabilidades, qualidades e problemas percebidos nas famílias de seus alunos;
4. *Visão dos professores sobre os alunos* – responsabilidades, qualidades, problemas identificados nos alunos, antes das visitas domiciliares;
5. *Visão sobre o programa* – percepção sobre o programa de um modo geral e, particularmente, das visitas domiciliares:
 - i. O relacionamento com as famílias após as visitas;

- ii. A relação com os alunos, após as visitas aos domicílios;
- iii. Relação da escola com o programa;
- iv. Mudanças na prática pedagógica e mudanças pessoais decorrentes da participação no programa;

6. Sugestões para aprimoramento do programa – propostas dos docentes para a melhoria e aperfeiçoamento do programa.

1. Magistério

As duas professoras relataram como vieram a fazer o magistério. Por se tratar de uma profissão reconhecida e valorizada na época, a mãe de Marta “escolheu” esse caminho para sua filha. Nesse sentido e nesse caso, não se pode falar em uma “opção” profissional. Aparentemente, havia, no imaginário dos pais, a ideia de que, além de assegurar um salário, a docência ofereceria às filhas a possibilidade de conciliar vida pessoal - de esposa e de mãe - e profissional. A hipótese, se verdadeira, mostra como o destino das mulheres estava – e, provavelmente ainda está - intimamente ligado ao casamento. Adicionalmente, não podemos esquecer que o magistério é uma das poucas profissões que permite, às classes trabalhadoras, certa mobilidade social. Questões como status, a oportunidade da faculdade e remuneração apareceram no discurso de Marta:

“Era a profissão mais rentável que tinha na época. Então, a gente não fazia magistério por opção. Fazia por questão do dinheiro mesmo, né? O sonho de todas as mães eram que as filhas se tornassem professoras, e acabavam colocando a gente para fazer o magistério”.

(Marta)

Já com Luana, o magistério entra em sua vida por um caminho diferente. Ela inicialmente optou pela faculdade de Nutrição, mas, percebendo que não era bem isso o que queria, não a concluiu. Vivenciou, por alguns anos, o cotidiano

escolar, trabalhando como inspetora e, devido a essa experiência, escolheu Pedagogia:

“Essa é a minha segunda faculdade, há alguns anos resolvi fazer Nutrição, aí descobri que não era isso e saí. Consegui arrumar um emprego como inspetora na Prefeitura de São Paulo. Só que eu era comissionada, não concursada. E fui ser inspetora. Foi lá que descobri que Pedagogia era o que queria fazer. Depois de uns quatro anos que eu era inspetora, entrei na faculdade de Pedagogia”.

(Luana)

Nas duas falas, é possível notar diferenças marcantes, que identificam os dez anos que separam as duas professoras: no caso da primeira, quem escolheu sua profissão foi a mãe, à luz da importância que alocava ao magistério. No da segunda, o depoimento elucida a dificuldade que os jovens têm hoje em escolher a carreira a seguir. De fato, com a ampliação do tempo da juventude, a definição profissional acaba se dando quando os jovens ainda se encontram transitando pelo mundo com pouco ou nenhuma convicção acerca do que querem. Dessa forma, foi preciso que Luana vivenciasse o dia a dia escolar e adquirisse nele alguma experiência, para que se definisse em termos de escolha profissional.

Luana também menciona uma questão importante relativa ao trabalho do docente, ao se referir ao concurso público. O fato de o professor poder ser um funcionário público constitui um atributo de peso a ser considerado na escolha da docência, pois proporciona dupla estabilidade: de emprego e financeira. Tais características, mais do que nunca, são valorizadas nos dias atuais, em razão de nos depararmos com a flexibilização das leis trabalhistas e com o aumento do índice de desemprego.

Marta refere-se às vantagens de trabalhar como professora, que é a de, na escola, nunca se viver um dia como o outro. Essa condição, extremamente atraente para ela, é vista como fundamental para assegurar novas

aprendizagens, seja com os alunos, seja com a equipe gestora, seja com os colegas:

“Você aprende cada dia uma coisa diferente. Cada dia é um dia diferente. Nunca há um dia igual o outro, com as crianças, em relação a tudo, a outros professores, à equipe escolar, tudo. Sempre há uma novidade, nunca é igual”.

(Marta)

Luana, por seu lado, não faz nenhuma menção aos aspectos positivos da profissão, cabendo inferir que, para essa professora, é como se não existissem. Questionadas sobre as principais dificuldades encontradas, os problemas apontados já são antigos conhecidos: a falta de infraestrutura; a difícil realidade de vida da comunidade em que a escola está inserida; as precárias condições materiais dos alunos e suas famílias; o pouco comprometimento de alguns professores; os baixos salários, entre outros:

“A realidade, principalmente na região onde dou aula é bem difícil porque são crianças muito carentes, com vários problemas que atrapalham na aprendizagem. Acaba mexendo muito com o emocional do professor. Acho que existem colegas concursados, que fazem as coisas de qualquer maneira. Não é por ser uma escola pública que você vai realizar suas tarefas de qualquer maneira, pelo contrário, é preciso contribuir para uma situação melhor”.

(Marta)

“Como inspetora, lá, eu ganhava mais do que como professora aqui [...] É muito difícil. Além dos problemas às vezes advindos dos governos, há a problematização da família em que a criança está inserida”.

(Luana)

É possível concluir que o magistério é uma profissão ora vista com entusiasmo, ora como fardo pesado. Desse modo, alguns dos que nela atuam permanecem na docência extraindo prazer e motivação, enquanto outros seguem desanimados, questionando a opção que fizeram.

2. Visão dos professores sobre a equipe gestora

As professoras comentaram que gostam das escolas em que trabalham, muito embora façam críticas à gestão escolar. Dizem sentir falta de apoio para a atividade que executam, deixando a sensação, muitas vezes, de que realizam um trabalho solitário, sem trocas e sem suporte. Enfim, deixam transparecer que, nessas condições, está difícil exercer a docência:

“A equipe gestora tem alguns probleminhas, mas, também, é uma equipe muito boa, ajuda bastante, na medida do possível, na parte administrativa, né?”.

(Marta)

“Do mesmo jeito que existe professor comprometido, existe gestor comprometido. Por exemplo, houve uma situação de um aluno pré-silábico. Eu falava: ‘Olha, esse menino não tem só dificuldade de aprendizagem, tem algum probleminha. Preciso que seja encaminhado para algum profissional’. A nossa função não é detectar o que o aluno exatamente tem, mas se ele tem alguma coisa, ou não, e assim ser encaminhado ao profissional correto. No caso desse menino, passou o ano inteiro, e a escola não fez nada. E, aí, você vira a professora chata! ‘Ah, por que essa professora vem encher o saco de novo?’; ‘Ah, ela não sabe o que está falando’. Se você está na sala de aula, tem um comprometimento com sua sala, com sua postura de profissional. E acaba se sentindo impotente. O gestor não precisa ser amigo do professor, mas comprometido com a educação”.

(Luana)

Pelo que podemos observar nos depoimentos, a coordenação da escola está sempre envolvida com questões administrativas e burocráticas, que lhes ocupa tanto, que sobra pouco tempo para se dedicar aos assuntos pedagógicos. Ao que parece, na visão das professoras, se houvesse maior colaboração da equipe gestora para com o trabalho realizado pelo professor, os resultados com

os alunos poderiam ser melhores. E, claro, os docentes sentir-se-iam não só apoiados como mais legitimados em sua função.

3. *Visão dos professores sobre as famílias dos alunos*

A visão que as professoras têm das famílias de seus alunos revela-se eivada de preconceitos, de estigmas e rotulações negativas, que se voltam, notadamente, para aquelas que vivem em situação de pobreza. Acreditam, dessa maneira, que a grande maioria das famílias está acomodada na situação em que vive, não se esforçando nem se empenhando para dela sair. A culpa dessa inércia, no entender das professoras, é do governo, que, ao adotar as políticas sociais mais recentes, deixa de estimular o trabalho. Vale notar que essa crítica, feita em tom severo, não se pauta em estudos nem em dados. São impressionistas, baseadas na observação de um ou outro caso que, justamente por esse motivo – fazer parte da experiência vivida pelas professoras –, têm o peso do empírico e adquirem o status de verdade, quando efetivamente espelham apenas o modo estereotipado e estigmático que as professoras se dirigem a seus alunos e a suas famílias. As certezas são tão grandes que podem, inclusive, suportar relativizações:

“Então, quer dizer, quanto mais tem, mais quer. É tudo muito fácil! Como eu já vi mãe falando assim: ‘Ah, é bom ter um monte de filho mesmo, porque assim eu não preciso trabalhar, eu vivo do Bolsa Família’. Esse povo que mora em favela, você acha que eles querem sair da favela? A grande maioria não paga as contas que nós pagamos: não paga IPTU, não paga luz, não paga água [...] E enquanto [isso continuar], infelizmente [...] Eu não estou falando de todos, porque há muitas famílias lá dentro que têm consciência, que trabalham, que vão atrás [...] Então, vai da criação, vai do pai, da mãe, da constituição da família. Acredito que enquanto esse tipo de pensamento governamental existir, isso aqui não vai para a frente. Não do jeito que deveria ir”.

(Luana)

“É como diz aquele ditado: ‘Eu não dou o peixe, dou a vara para pescar!’ Seria mais ou menos isso. Se você dá tudo, fica fácil, né? Então, é isso”.

(Marta)

Nas falas acima, não há como negar a visão negativa, preconceituosa das professoras em relação às famílias de seus alunos. Mesmo quando tomam cuidado para não generalizar e ressaltam que nem todas são iguais, aparecem a constituição e o comprometimento com a educação dos filhos como aspectos-chave, raramente presentes entre os responsáveis por seus alunos. A imagem da família “estruturada” - composta por pai, mãe e filhos - surge como componente ideológico forte nas falas, pois são essas famílias - e apenas elas - que se mostram responsáveis e competentes para cumprir as funções de cuidado e de educação. As que fogem do modelo idealizado são necessariamente vistas como irresponsáveis e incompetentes, decorrendo daí a forma como são denominadas: famílias “desestruturadas” e/ou “desajustadas”. Luana procura mostrar que a condição financeira da família não é a única variável a ser considerada, muito embora deixe claro que ela tem, pelo menos no olhar dos docentes, forte impacto:

“Só tem um filho, tá? Só tem ele. Então, é uma família que conhece, né? O pai está, eu acho que, há cinco anos desempregado, não consegue emprego, só consegue bico, mas faz de tudo para dar do bom e do melhor. É uma família bem estruturada. Bem estruturada. A mãe tenta fazer de tudo, o pai [também]. É tudo de bom! Às vezes, a condição financeira da família não quer dizer tudo. Mas é o comprometimento”.

(Marta)

“Há a estrutura familiar porque hoje essa instituição está falida, praticamente. Principalmente nas comunidades carentes. Apesar de que isso não quer dizer nada porque existe muita família rica sem estrutura nenhuma, né?”.

(Luana)

Quando discorrem sobre essas famílias, há um estigma em relação a elas, pois as professoras afirmam que os pais não se preocupam com seus filhos nem com a situação de vida em que se encontram; as descrevem como pessoas apáticas, desconectadas da realidade. Vai se configurando, aos poucos, um discurso que relativiza, que ressalta as exceções e que, mesmo assim, parece ser impermeável a argumentos contrários. As palavras assustam por sua rispidez e, chegam a ser, por vezes, cruéis:

“Por exemplo, aquele menino que eu falei que mora numa situação super precária. E quando fui fazer a visita, vi bastante material de construção, areia, pedra e tal. A mãe também falou: ‘Ai, professora, entra. Agora que a gente vai conseguir reformar a nossa casa, vamos aumentar essa casa’. Eu falei: ‘Ai, mãezinha, que bom’. Então, quer dizer, é precário, mas você vê que está encaminhado. A criança está bem. É pobre, mas está bem, está sendo bem cuidada, estão trabalhando para melhorar de vida nesse sentido, né? E não para comprar um carro zero”.

(Luana)

“Mas eles nunca procuram [as professoras] para saber como o filho está na escola: ‘E aí? Melhorou? Como está a aprendizagem dele?’. Nenhum dos pais vem perguntar isso! [Nenhum] vem pedir ajuda. Eles nunca vêm conversar comigo sobre como está o filho na escola”.

(Marta)

Fica, aqui, a sensação de que, conhecer um pouco mais a realidade dessas famílias não é suficiente para eliminar os preconceitos que as marcam. Sarti (2007) tem razão: a pobreza é difícil não só pelas condições materiais, mas, principalmente, pela opressão que se faz presente na vida dessas famílias, a cada ato, a cada palavra ouvida. Outro aspecto que permeia a relação escola/família, dizem elas, é o famoso jogo de empurra-empurra. Como já apontamos no início desta dissertação, a escola tende, inúmeras vezes, a culpar as famílias pela “falta” de bagagem cultural de seus filhos e pelos comportamentos que assumem no espaço escolar, percebidos como totalmente

inadequados. Já as famílias responsabilizam a escola pela precária aprendizagem dos filhos pequenos ou adolescentes e, portanto, pelos baixos resultados no ensino. A culpabilidade das famílias aparece nos relatos das professoras da seguinte forma:

“Então, determinadas coisas que acontecem é culpa da escola. Mas não é: a culpa é da família! Eles culpam a escola, entendeu? E, assim, a criança fica sem limites, que é o que acontece muito hoje em dia. Eles acham que é o professor que tem de colocar limites nessa criança. Mas a criança já vem de casa sem o limite! Ao chegar à escola, acha que pode fazer o que quer! Quando se chama o pai, ele acha que a culpa é da escola, é da professora. Eles transferem a culpa [...] Apesar de ninguém ter culpa [...] Os pais têm um pouco, sim, né? Mas transferem isso para o professor!”.

(Marta)

“Mas, muitos desses pais, principalmente nas comunidades carentes, entendem que a gente tem não só a função de dar a educação formal, ou seja, o bê-á-bá. Eles acham que temos de ensinar outras coisas. E o que acaba acontecendo? Antes de nossa função, que é a educação formal, ensinar a ler, a escrever, ensinar as matérias, essas coisas, precisamos ensinar a comer, a ir ao banheiro, a respeitar o colega, a não morder. Então, a gente não consegue fazer o nosso serviço, porque há outros que aparecem e que precisamos resolver ou tentar resolver, para que possamos dar continuidade ao nosso trabalho, efetivamente”.

(Luana)

Além disso, as professoras deixam transparecer que essas famílias não estão, segundo elas, habilitadas para educar e zelar por seus filhos, transferindo a responsabilidade para o professor, visto como alguém capacitado para exercer essa função. Implicitamente, as professoras dão a entender que funções “extras”, que extrapolam as competências docentes e fogem, portanto, de sua alçada, lhes estão sendo atribuídas:

“Houve uma época em que ela [a mãe do aluno] nem me olhava mais, porque sabia que eu iria chamá-la para conversar. Mas não para falar mal do filho, para tentar mostrar-lhe que ele tem coisas boas. Há situações em que a gente sente, por exemplo, que a mãe só despreza a criança: ‘você é um burro, é um leso, é um lesado, você é um encosto na minha vida’. E ele acaba acreditando nisso, acaba internalizando, porque por pior que seja a mãe, é a mãe dele! Muitas vezes, conforme o meu namorado fala, o único modelo positivo que ele [o aluno] tem na vida, somos nós: os professores e a escola”.

(Luana)

Indagadas acerca da forma como as famílias veem a escola e a educação dos filhos, as respostas das professoras revelaram, mais uma vez, que ideias preconcebidas estão enraizadas e fazem parte do imaginário docente:

“Eles mandam (os filhos) para a escola, senão perdem o benefício do Bolsa-Família. Ou eles mandam para a escola, porque na escola tem o que comer, entendeu? Eles mandam para a escola pensando que, lá, alguém vai ajudar, mas não vendo a educação como um futuro pro filho. Não isso. Elas [as famílias] não têm essa visão da escola, tenho certeza! A gente precisaria mudar essa visão dos pais, das mães. Sua preocupação é com o que comer. Percebemos que eles [os alunos] ficam preocupados com o horário da merenda: ‘A que horas sai o lanche?’. E a mãe também faz isso! São crianças que não faltam nunca. A escola é vista como assistencialismo, pela grande maioria. Elas [as famílias] acham assim: ‘Para que estudar? A gente não estudou e está viva’”.

(Marta)

A fala de Marta, acima, exprime bem o mito de que as famílias não se importam com a aprendizagem dos filhos. Ainda que se possa supor que existam pais que não se importem com o futuro dos filhos, eles não constituem, de modo algum, a regra. Ao contrário, são, antes, a exceção: em geral, os pais desejam para seus filhos uma vida melhor do que a que vivem. Não obstante, esse mito parece ser profundamente arraigado entre os docentes. A razão para

tanto talvez esteja no desconhecimento acerca dos modos de ser, pensar e sentir das famílias dos alunos e, também, no fato de os professores não serem formados para ensinar bem a toda e qualquer criança ou jovem. Daí a necessidade, já há muito conhecida, de rever a formação inicial dos professores, dando-lhes oportunidade de efetivamente dominar os conteúdos a ser ensinados e as estratégias didáticas, exercendo uma gestão de sala de aula eficiente, capaz de mostrar a importância dos estudos e de incentivar os alunos. Inegavelmente, parece ser preciso atuar nessas duas frentes: promover um maior contato das escolas com as famílias de seus alunos, para melhor compreendê-las em suas dificuldades e melhor acolher seus anseios e, ainda, formar melhor o professor.

A pesquisa realizada por Lahire (2008) mostrou que o tema da omissão parental é um mito: as famílias acreditam que o fato de seus filhos frequentarem a escola lhes trará a chance de contar com um futuro melhor e depositam, nessa instituição, a esperança de transformar sua atual realidade.

Marta salienta em seu discurso, no entanto, que esse desencontro entre pais e famílias não ocorre quando os primeiros são mais “instruídos”, ainda que o “instruído”, vindo entre aspas, significa menos sapiência do que senso comum. Pais “instruídos”, diz ela, valorizam, sim, a educação e têm maior consciência de sua importância:

“As [famílias] que são mais, assim, instruídas, entre aspas, né, elas têm a visão de que a educação é muito boa. Que a criança tem que ir para a escola, que a criança precisa disso [...]”.

(Marta)

Luana demonstra uma visão semelhante à de Marta. Igualmente - e indo um pouco adiante – operacionaliza o entendimento do que vem a ser “valorização”. Segundo ela, valorizar a escola equivale a dar “carta branca” para o professor fazer o que achar necessário com seu filho. O que causa estranhamento nessa fala é justamente a ênfase dada à relação assimétrica (e subalterna) que a escola espera das famílias. Nessa perspectiva, não há como escola e famílias estabelecerem parcerias, buscarem metas comuns, uma aprender com a outra e ambas desempenharem melhor suas funções com as crianças e os adolescentes. O raciocínio vicioso de Luana fica claro no trecho abaixo, quando o apoio – e confiança - integral do pai (expresso na autorização para dar uns cascudos no filho, caso a professora ache necessário) converte-se em práticas disciplinares abusivas, que precisam ser combatidas. Por outro lado, a ausência, louvável, desse tipo de apoio ou confiança é visto como “não estar nem aí”. No que tange às famílias, o ditado “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come” cai feito luva. De fato, a visão negativa das famílias é fechada: não há formas simples de rompê-las:

“Pois é, existem mãe, pai, família que apoiam [a escola e seus professores] de verde, amarelo, azul e branco. Eu já vi pai virar para o professor e falar assim: ‘Professora, se a senhora achar que tem que dar uns cascudos nele, a senhora pode dar!’. Eles apoiam até além. Porque um pai para falar isso é porque ele deve fazer muito isso em casa! Agora, tem mãe que não está nem aí. E é aquilo, existem pai e mãe que apoiam, que dão carta branca pra você, que te respeitam. E aqueles que só faltam cuspir na tua cara e pisar em cima, para não falar outra coisa, né?”

(Luana)

Como veremos mais adiante, se as visitas de fato proporcionaram uma aproximação entre professor e pais, elas não foram suficientes para eliminar algumas questões dessa intrincada rede de relações. A construção de uma visão mais adequada parece, difícil, quase impossível.

4. Visão dos professores sobre os alunos

É importante ressaltar que antes de realizar as visitas, a imagem que se fazia dos alunos era, grosso modo, a de “indisciplinados” ou com déficits de aprendizagem. Outros eram referidos, pejorativamente, como “inclusão”, alunos com necessidades especiais frequentando classes regulares. Essa imagem era, com frequência construída nas escolas, ao longo das séries/anos escolares, levando essas crianças e jovens a serem deixados de lado, uma vez que suas possibilidades de aprender eram desacreditadas. Marta indica ter se dado conta disso:

“Ele era indisciplinado, muito! E era uma criança que já tinha sido marcada: ‘Ah, deixa de lado, ele não sabe nada mesmo’”.

(Marta)

5. Visão sobre o programa

Para analisar o programa, optou-se por recorrer tanto aos dados coletados nos questionários quanto aos provenientes das entrevistas. Com base no encontrado nesses instrumentos, constatou-se que as professoras, de modo geral, elogiaram o programa. Como já apontado na análise dos questionários, a participação no projeto permitiu-lhes entender melhor os alunos e, a partir daí, aprimorar o modo de atuar em sala de aula. Marta disse que se inscreveu no programa com o objetivo de encontrar respostas para algumas indagações: Por que os alunos têm dificuldades em aprender? Por que, diferentemente desses últimos, outros têm tanta facilidade? Por que alguns alunos vão tão bem e outros tão mal? Por que alguns alunos não aprendem a ler? Segundo informou, essas respostas foram encontradas durante as visitas domiciliares. Luana, ao contrário, diz que foi primeiramente motivada pela possibilidade de receber o pró-labore pago aos professores, mas indica que, ao longo de sua participação no programa, foi-lhe possível perceber que ele lhe traria outros benefícios.

Ambas concluíram que o programa apresentou bons resultados, pois acarretou um maior e melhor conhecimento acerca dos alunos e de seu modo de vida, fato que as levou a realizar um trabalho mais consistente. Pode-se dizer que, nos questionários e nas entrevistas, as professoras avaliaram positivamente a experiência das visitas domiciliares, na medida em que consideraram que contribuíram para a melhoria da prática pedagógica. Para elas, essa vivência levou-as a detectar situações que nunca teriam vindo à tona apenas por meio da relação com os alunos, em sala de aula:

“Às vezes, você não consegue ter a abstração para chegar lá [casa do aluno]. ‘Poxa, por que será que ele tem letra ilegível? Será que é porque tem dificuldade? Mas por que é que tem dificuldade?’. Até aí, você vai. ‘Pô, o cara não tem mesa na casa dele e ele está fazendo [a lição, o trabalho] no chão’. Então, quer dizer, às vezes você tem de passar por aquilo, para entender exatamente o que é”.

(Luana)

Mas com o novo trabalho, outras responsabilidades e afazeres passaram a fazer parte da atividade docente. E assim, tal como as professoras criticaram, nos questionários, as cobranças e o aumento do trabalho, também nas entrevistas elas se queixaram das novas exigências, como, por exemplo, a de preencher longos relatórios *on-line*, após cada visita, além de dar conta das muitas tarefas corriqueiras do cotidiano escolar. As demandas, tanto por parte da coordenação da escola, como as do secretário de Educação do município, aumentaram substantivamente, deixando o trabalho docente ainda mais cansativo e extenuante.

O fato de alguns pais não autorizarem as visitas domiciliares constituiu, nos dois instrumentos de coleta de dados – questionários e entrevistas - uma grande frustração. As professoras acreditam que essa negação decorra tanto do medo de que denúncias sejam feitas aos órgãos competentes como da desconfiança de que se quer apenas “bisbilhotar” a vida deles.

Essas falas revelam que, para muitos pais, o objetivo das vistas domiciliares não é claro. Um maior investimento na divulgação das finalidades do projeto para essas famílias parece ser importante e necessária. Afinal, sem clareza acerca do que as professoras pretendem alcançar por meio das visitas às suas casas (procedimento que, em geral, não faz parte do que fazem os professores, pelo menos na ótica dos pais), o programa corre o risco de dar margem a inúmeras interpretações, algumas delas podendo, inclusive, colocar o programa em risco. Transparência, em casos como esse, constitui pré-requisito básico. Mesmo assim, as professoras relataram que foram muito bem recebidas pelas famílias, elogiando seu acolhimento. Sugeriram, inclusive, que deveria se visitar mais vezes às casas dos alunos, pois, segundo ponderaram, uma visita apenas é muito pouco. A entrevista reitera essa opinião, acrescentando que a ampliação no número de visitas à casa de cada aluno possibilitaria um melhor planejamento das aulas. Na atual configuração, as revisitas só acontecem em alguns casos e, quando isso ocorre, é preciso justificar as razões pelas quais essa medida se fez necessária:

“Isto não posso negar: de todas as visitas que fiz, fui muito bem recebida. Houve gente que pediu para eu voltar; Houve gente que falou que achava que não deveria fazer uma, mas pelo menos, três visitas: uma no começo, uma no meio e uma no final, porque achava que deveria haver continuidade, para que nós adquiríssemos uma visão melhor da criança”.

(Luana)

Em alguns casos, a situação material das famílias causou profundo desconsolo nas professoras, pois se depararam com a dura realidade da miséria. Para elas, essas visitas foram muito difíceis, salientando que tiveram impacto emocional grande. É preciso lembrar que a “falta de preparo psicológico do professor” foi um alerta que apareceu repetidas vezes nos questionários respondidos:

“A situação é de miséria. Miséria total. De ele [aluno] chegar a pegar lixo para comer, porque não tinha o que comer em casa! Esse [caso] foi o que me chocou mais [...] Foi muito chocante. Porque eu tenho outra realidade, né? Eu falo que vivo em outro país! Vivo numa outra realidade e não conhecia aquela. Você passa a ver certas coisas com outro olhar. A realidade muda um pouco, né? Porque você acha que: ‘Nossa! Eu tenho tantos problemas!’. Aí, você olha e diz assim: ‘Não, eles têm problemas. Eu não tenho problemas’. Então, você, a vida, a sua realidade muda um pouco, você muda a sua maneira de pensar até em relação ao aluno”.

(Marta)

O Brasil é um país que apresenta uma das maiores desigualdades sociais da América Latina. Convivemos lado a lado com a pobreza e, mesmo assim, quando batemos a porta da miséria, é como se não estivéssemos preparados para olhar, sentir e vivenciar as consequências devastadoras que ela causa. É possível educar crianças, sem conhecer essa realidade?

i. O relacionamento com as famílias após as visitas

Na análise dos questionários e nas entrevistas, nota-se que as visitas domiciliares trouxeram mudanças significativas na relação das professoras com as famílias de seus alunos. Conhecer a realidade de vida dessas pessoas proporcionou às professoras aproximarem-se mais de seus alunos e de suas famílias, renovando a forma de encará-los. Conseguiram compreender as consequências cruéis que a pobreza causa na vida dessas pessoas, contradizendo, por vezes, o que foi dito na categoria “visão dos professores sobre as famílias”.

“Então, essa criança que tem mais dificuldade, a primeira visão que eu tive, quando eu conheci, era de descaso. Eu achava que a família não tinha interesse, achava que: ‘Ah, tudo bem, deixa pra lá’. Achava que a família colocava na escola por colocar. Que não cuidava do filho, porque a

criança ia sujinha. Era essa a visão que eu tinha das famílias, né? E, depois da visita, vi que não é bem por aí. Um pouco é falta de orientação: a mãe não tem orientação nenhuma. A mãe é separada; tem, acho, oito ou dez filhos. Então, é falta de orientação mesmo. Tanto que quando eu vi, disse: 'Não, o problema da família é a falta de orientação. É a falta de emprego, a falta de oportunidade, a falta de um monte de coisas'. Desse modo, mudou muito, até a minha relação com a mãe mudou, porque eu olhava a mãe meio torto, com um outro olhar, né? A relação está bem diferente. Porque no outro dia, eu conversei muito com ela. É, foi bem bacana, mesmo, a conversa que eu tive com ela."

(Marta)

As professoras reconhecem que as visitas foram importantes para aproximar professores e famílias, algo que, para alguns pais, foi benéfico, no sentido de aumentar sua participação na vida escolar dos filhos. Comentaram perceber que alguns pais ficaram mais à vontade para procurar o professor, esclarecendo, no entanto, que essa aproximação não se estendia à escola. A proximidade provinda das visitas encontra campo fértil para a afetividade poder emergir:

"[a relação com os pais ficou] muito boa. Muito boa, mesmo. Não chega a ser amizade que a gente tem, né? Mas eles me procuram na escola, às vezes, para conversar. Ficou uma relação muito boa, principalmente com aqueles que os filhos tinham mais dificuldade, porque começaram a me procurar mais. Não a escola, a professora. Depois da visita, os pais já falam: 'Olha, professora, depois que você saiu, eu fiquei pensando naquilo que falou e, realmente, é isso, eu preciso participar mais da vida do meu filho'. A postura dos pais muda, né?"

(Marta)

"[...] os pais, a princípio, ficam mais próximos, porque você passa a ter uma ligação com eles, um tipo de elo: 'Você não é só aquela professora, que eu vejo na entrada e na saída; você foi à minha casa, eu abri a porta da minha casa pra você entrar'. Então, fica mais próxima a relação. A

mãe ou o pai ou o responsável vem mais solto. Já vem com um sorriso, sem aquela armadura, entendeu? Vamos dizer assim, não é armadura: é sem aquela capa de proteção, né? Às vezes, na hora da saída, eles perguntam: ‘Ah, professora, e o meu filho, tá bem?’. É dessa proximidade, que estou falando. Ela [a mãe do aluno] se sente mais à vontade de perguntar, ela te procura com mais facilidade, sem tanta incerteza, sem tanto receio, né?”.

(Luana)

Ir à casa das famílias parece quebrar a imagem de superioridade do professor, que deixa, assim, de ser visto como uma pessoa distante, difícil de conversar e de ter acesso. Abrir a porta da casa sugere a formação de uma relação próxima, de maior cumplicidade e intimidade entre pais e docentes. A visita domiciliar passa a ser um meio, uma estratégia, para que a parceria se estabeleça:

“Alguns pais começaram a participar mais. Outros deram por esquecida: visitou, acabou, esqueceu o assunto! Os pais, geralmente, têm um receio do professor. E se passa a ir à casa deles, mostra que você não é aquele bicho de sete cabeças como eles acham. Mesmo sendo uma professora rígida, você está ali, com a criança. Às vezes, muitos trazem álbuns de fotografia para você ver. Eles mudam de atitude, te entendem um pouco mais. E é através daí que você consegue ter um pouco mais de colaboração em relação à criança. Não são todos, mas você consegue. É, em alguns casos, você consegue”.

(Marta)

Na fala acima, podemos perceber que essa aproximação é benéfica em muitos sentidos: promove a colaboração dos pais, estabelece um pacto entre docente e família, no qual cada um se compromete em cumprir o que julga ser de sua responsabilidade. Pode-se dizer que passos importantes foram dados para a construção de uma relação de cooperação, que busca melhorar a aprendizagem de crianças e de adolescentes. Se não é em todos os casos que as visitas proporcionaram bons resultados (as professoras deixam claro que

nem todos os pais passaram a participar mais), seu potencial é grande. Não seria oportuno observar as especificidades de cada situação para analisar as reações? Poder-se-ia questionar: será que os casos em que os resultados não saíram conforme o esperado mereceriam um maior investimento da parte dos professores? Uma nova visita poderia surtir o efeito almejado?

Se essas são questões para próximas pesquisas, fica-se nesta com a certeza de que algumas matérias relativas à relação professor e família avançaram com o programa de visitas domiciliares. Ele permitiu, na maior parte das vezes, que os docentes mudassem a maneira de representar seus alunos e suas famílias, bem como uma maior aproximação entre esses últimos e os professores.

ii. A relação com os alunos, após as visitas aos domicílios

As professoras afirmaram, tanto no questionário como nas entrevistas, que as visitas foram importantes para ampliar a visão que tinham dos alunos e de suas famílias, permitindo-lhes compreender melhor seus comportamentos e atitudes. Conhecendo a realidade das crianças e jovens para as quais lecionam, as docentes também notaram mudanças em sua forma de pensar, de sentir e de agir em sala de aula. A fala de Luana expressa bem o que foi dito:

“Quando ainda não fomos à casa do aluninho, temos determinada visão? Quando você vai, entende melhor o mundo dele, o mundo em que vive. Ou seja, onde ele mora, em que condições, como é tratado dentro de casa. Você conhece mais parentes. Por exemplo, houve situações que, ao sair da visita, minha postura com aquele aluno mudou”.

(Luana)

Ir à casa dessas crianças permitiu, inclusive, que alunos rotulados como “deficientes” ou considerados “casos de inclusão” fossem percebidos como crianças ou adolescentes que não apresentavam dificuldade de aprendizagem.

Seus problemas eram causados, antes, pela situação de pobreza. Desse modo, a aproximação altera, por vezes, drasticamente, a percepção do adulto:

“Com a visita, você passa a ver outro lado da criança, passa a conhecer melhor essa criança. E é melhor, porque você começa a entender por que aquela criança tem dificuldade de aprendizado, por que tem problema de comportamento. Ou, então, por que é indisciplinado. A criança passa fome, a criança não tem o que comer! Uma criança com fome não aprende. Isso você já começa a entender. Às vezes, a criança era taxada de deficiente, como uma ‘inclusão’ porque não aprendia, e não era isso! Era porque a criança estava com fome. Por isso que o programa foi muito bom para a gente resolver isso. Começou-se a ver a criança de outro modo”.

(Marta)

“Eu tenho um aluno que é repetente da segunda série. E ele é pré-silábico. Ele mal lia e escrevia. Tinha muita dificuldade. A mãe dele aceitou que eu fosse fazer a visita. Chegando lá, vi que o menino mora numa casa extremamente pobre, a mãe é analfabeta. Pelo que entendi, ele não tem o pai, o pai não mora junto, sei lá! Mora ele, a mãe, e, acredito, duas irmãs mais velhas. A mãe, super-humilde, trabalhava de faxineira em duas casas. Você vê que é gente boa, entendeu? Mulher trabalhadora, responsável. Não sabe escrever uma vírgula, mas esforçada, bom coração. Depois que eu voltei dessa visita, vi que o problema era mais embaixo, que não era só ele, tinha a mãe dele, né? É complicado, é muito complicado [...]”.

(Luana)

Além de a relação interpessoal ter melhorado, os alunos aparentemente se sentiram mais próximos de suas professoras, inclusive para pedir que fossem visitá-los em suas casas:

“Eles cobram: ‘Você não vai à minha casa hoje? Quando você vai à minha casa?’. Eles cobram, eles gostam bastante: ‘A minha mãe vai fazer bolo pra você, quando você vai lá?’”.

(Marta)

As professoras comentam que, após a visita, foi possível identificar alguns problemas e, com isso, conseguiram realizar um trabalho de melhor qualidade, dando mais suporte às dificuldades enfrentadas pelos alunos. Wasik e Bryant (2001) também indicam que a visita domiciliar oferece boa oportunidade para se obter informações relevantes sobre os alunos e promover ações de acordo com a realidade de cada um deles. Marta assim se manifesta:

“Ele [o aluno] era indisciplinado, muito. Mas, depois eu cheguei à conclusão de que, por motivo da indisciplinada, ele não tinha o que fazer, não aprendia, ficava num canto: ‘Já que não tenho o que fazer, vou aprontar, e assim vou chamar a atenção. Vão olhar pra mim, se eu aprontar’. Ele queria que olhassem pra ele, porque quando eu comecei a dar as atividades diferenciadas, preparadas todo o fim de semana, ele mudou o comportamento! Mudou muito, muito mesmo. Então, faltava a condição [...] Com ele, ficou uma relação muito boa, porque começou a me ver com outro olhar, também. Um olhar de uma pessoa que ajuda. Eu não sou psicóloga, mas a gente acaba entrando um pouquinho [nesse campo] porque é a maneira que se tem pra trabalhar”.

(Marta)

“Acho que o professor amplia a visão que tem sobre o aluno e a forma como agir com este aluno. Então foi como eu falei, você conhece um pouco melhor a vida dele, entra em sua vida. Uma coisa é sua relação na sala de aula, outra é quando vai à casa dele. Você deixa de ser apenas um professor, passa a ser um colega, digamos assim”.

(Luana)

Para as entrevistadas, tanto professores quanto alunos saem beneficiados com a adoção da prática de visitas domiciliares: elas melhoram a interação, alargam a visão de mundo e, notadamente, permitem aos docentes entrar em contato com a realidade dos alunos, e com isso, exercer o trabalho de mediação entre o mundo da criança e o da escola. Por fim, segundo informam, as visitas parecem redundar, também, em ganhos para a aprendizagem das crianças.

iii. Relação da escola com o programa

Sobre a relação da escola com o programa de visita domiciliar, as duas professoras afirmaram, categoricamente, não haver qualquer envolvimento ou participação da equipe gestora nas ações nele propostas. Essa resposta apareceu, também, por diversas vezes no questionário. As participantes alegam que a coordenação se preocupa com muitas coisas e, com isso, acaba sempre se sobrecarregando de trabalho. Outra consideração importante que aparece nas falas das professoras é a de que, como elas dão conta do trabalho, a equipe gestora não precisa se envolver, sobrando, assim, mais tempo para se dedicarem ao dia a dia escolar. Além disso, as docentes parecem ter dúvida se a coordenação compreende, de fato, os objetivos do programa e se veem qualquer importância nas visitas domiciliares. Não há espaço para se discutir as questões escolares e para formar melhor os professores. Desse modo, não há como discutir coletivamente o que se passou nas visitas, para que se possa retirar dessa experiência lições pedagógicas a serem compartilhadas. Sem isso, é muito difícil alterar a visão que esses profissionais têm do aluno, do papel da educação, da escola e, notadamente, do papel mediador que os docentes exercem ao levarem os alunos a se apropriarem dos conhecimentos e experiências socialmente construídas. O resultado é que os docentes ficam enclausurados em si mesmos, realizando, no interior das escolas, um trabalho solitário para o qual não recebem nenhum *feedback*:

“A gente não conversa sobre as visitas; conversa mais quando vai fechar o mês e a secretária passa perguntando quantas visitas a gente fez para poder jogar na folha de pagamento. Porque eles [a coordenação] ficam mais na parte administrativa [...] Não veem muito a importância das entrevistas. Acho que como não convivem no dia a dia como a gente, diretamente com a criança, não sabem muito qual a necessidade da visita. A gente acredita que seja muita coisa em cima do gestor e, às vezes, ele não tem tempo de

participar, mesmo: 'Se o professor está dando conta, então eu vou dedicar o meu tempo a outra coisa que tenho de fazer'. Eles também estão sobrecarregados”.

(Marta)

... a tal ponto isso é verdade, que surge o desaponto e a decepção:

“Acho que nada mudou em relação à escola, depois que comecei a participar do programa. Não existe espaço para discutir sobre as visitas. Só mesmo aquela conversa de corredor, sabe?”.

(Luana)

Não podemos esquecer que, na análise dos questionários, cinco docentes notaram que os gestores mudaram seu modo de agir, depois que as escolas começaram a participar do programa. Em algumas delas, o programa ainda não conseguiu envolver toda a equipe escolar, restringindo-se apenas a alguns professores. Esse fato, que se choca frontalmente como as metas do programa, deveria ser considerado no momento de uma avaliação mais ampla das ações desenvolvidas em seu âmbito. Duas outras questões também se fazem presentes: qual seria o alcance do programa, caso houvesse um envolvimento maior de todos os profissionais que trabalham nas escolas? Será que se encontrariam melhores resultados em termos de aprendizagem escolar?

iv. Mudanças na prática pedagógica e mudanças pessoais decorrentes da participação no programa

Assim como no questionário, as professoras afirmaram que modificaram, após as visitas domiciliares, algumas de suas práticas pedagógicas. O maior contato com o ambiente da criança forneceu subsídios para planejar suas aulas e modificar algumas estratégias de ensino. As duas participantes disseram que seu modo de avaliar os alunos passou por transformações de vulto, ao abarcar outros aspectos, como dados de observação das atitudes dos alunos:

“Dá pra você mudar o planejamento, dá pra você dividir a sala em grupos, mudar o grupamento da sala. Porque, geralmente, é assim: quem tem dificuldade senta de um lado e quem não tem senta em outro local. Em vez de quem tem dificuldade sentar com quem não tem. Desse modo consegue-se elevar a autoestima de quem tem dificuldade”.

(Marta)

“É que quando você vai até a realidade delas [as crianças], acaba conhecendo essa criança um pouquinho mais a fundo. Não muito, porque é só uma visita: você não está morando com ela. Mas, você passa a ter mais pontos de vista daquela criança. Isso reflete na aprendizagem, no comportamento dela na sala de aula. E, baseando-se nessa visão, você prepara sua aula, sua abordagem perante aquele aluno. Agir assim também é mais cansativo para o professor. Ele tem de perceber cada aluno, tratar cada um de um jeito, porque cada um é de um jeito”.

(Luana)

Nas falas, fica claro que as professoras começaram a ter um olhar mais individualizado para seus alunos, elaborando as aulas de acordo com as necessidades de cada um. Além disso, passaram a utilizar materiais didáticos mais diversificados. Para alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, ao conhecerem seu problema mais a fundo, prepararam atividades diferenciadas, que os ajudavam a se apropriarem do que está sendo tratado em sala de aula. As duas docentes disseram se sentirem satisfeitas em poder proporcionar uma melhor aprendizagem a tais alunos. Ao que tudo indica, na ótica das professoras, as visitas domiciliares impulsionaram mudanças na prática pedagógica:

“Tive de mudar, principalmente com eles, algumas práticas pedagógicas, porque eu já estava conhecendo o problema. Então, eu preciso mudar, para poder atingir essas crianças, né?”.

(Marta)

Ao falar sobre as mudanças que as visitas domiciliares proporcionaram, Marta faz um relato sincero e comovente. Disse que, antigamente, era uma pessoa muito rígida, chegando até a se autodenominar “terrorista”. Hoje afirma que, graças à oportunidade de conhecer melhor a realidade dos alunos, pôde aprimorar sua prática e se aprimorar como professora:

“Ah, muita coisa mudou [...] Como pessoa, como professora [...] Eu era uma professora que olhava só para a frente, não olhava para os lados, para conhecer o aluno. Porque o meu curso de magistério foi numa escola tradicional. E as coisas mudaram muito desde essa época. Tive de mudar muito o meu jeito, e as visitas me ajudaram a aceitar algumas coisas que não admitia em sala de aula! Por exemplo, a indisciplina. Eu pensava: ‘Ih, a mãe não cuida dele’. E levava a criança para a diretoria. Com a visita, percebi que havia alguma coisa errada. Comecei a ser mais maleável. Eu era muito rígida. Agora, às vezes, olho pra trás, para as minhas práticas pedagógicas, e o meu jeito era o de um terrorista. Mudei bastante. O que me ajudou muito foi começar a conhecer o outro lado da criança. Muda-se a maneira de pensar até em relação ao aluno”.

(Marta)

As docentes entrevistadas disseram, ainda, que, houve casos em que, após as visitas, não sentiram necessidade de mudar suas estratégias didáticas e continuaram seguindo com os planejamentos, sem os alterar. Finalmente, as professoras relatam que, além de mudanças na prática pedagógica, as visitas lhes proporcionaram alterar a vida pessoal. Elas passaram a refletir mais sobre suas vidas e disso resultou um jeito novo de olhar e de lidar com os problemas do cotidiano. Em cada casa visitada, foi-lhes possível aprender algo novo:

“Cada dia a gente aprende alguma coisa diferente! Por mais que você se prepare pra fazer a visita, por mais que você se prepare para esse momento, sempre sai dali com uma nova aprendizagem. Você amplia seu campo de visão. De modo geral, é um programa bom. Acho que é um programa válido, nos ajuda como pessoa [...]

Você cresce, porque passa a ver as dificuldades do outro; passa a dar valor a certas coisas que passavam despercebidas”.

(Luana)

“Quem me conheceu naquela época e me vê agora, fala: ‘Você não é a mesma pessoa’. Até a minha maneira de ser era sempre impessoal, uma pessoa de cara amarrada. Não era de rir muito [...] Agora, parece que estou mais relaxada, depois que comecei a mudar a minha prática”.

(Marta)

Ao modificarem a prática pedagógica e realizarem um trabalho ao qual alocam maior consistência, as professoras conquistaram uma maior realização profissional. Conseqüentemente, isso teve implicações para a vida de cada uma delas. O programa, segundo contam, contribuiu para que se tornassem não apenas melhores professoras, mas, sobretudo, melhores pessoas.

6. Sugestões para aprimoramento do programa

As participantes acreditam que as visitas deveriam ser iniciadas logo no começo do ano, pois, assim, teriam tempo para visitar todas as casas, conseguindo, desse modo, fazer um plano de aula mais eficiente, que não as levasse a correr para dar conta do trabalho. Elas relataram que seria importante fazer ao menos três visitas domiciliares a cada aluno: uma no começo do ano, outra no meio e uma última em seu final, o que permitiria um melhor acompanhamento:

“As visitas são muito importantes. Por isso que digo que precisam ser no começo do ano, para que se possa traçar uma estratégia desde o começo. Se deixarmos muito para o fim, como aconteceu esse ano, que começou no meio do ano, fica muito difícil de mudar totalmente de estratégia e obter resultados com as mudanças. Do começo do ano até o final, você já tem resultado”.

(Marta)

Outra questão que apareceu tanto no questionário quanto nas entrevistas foi a necessidade de discutir e trocar experiências afeitas ao processo de ensino-aprendizagem com os demais professores. Em especial, em relação às situações vivenciadas durante as visitas. Falta, segundo dizem, um espaço de conversa e de reflexão sobre o que acontece ao entrarem no mundo dos alunos e como essa experiência pode ser colocada a serviço dos alunos. Para as professoras, é importante incentivar mais docentes a participar do projeto, pois além de apenas poucos estarem envolvidos, quando um docente não se inscreve, sua turma não recebe visitas, ou seja, há perdas e danos para docentes e alunos. Ressaltam que consideram necessário investir em uma maior divulgação do programa, pois além de muitas famílias e professores não o conhecerem, o objetivo das visitas ainda não foi bem compreendido.

Consideramos as questões apontadas muito sugestivas quanto ao grau de envolvimento e aproveitamento do programa na vida profissional destas professoras. Como também, um incentivo e estímulo que temos para continuar investindo e acreditando na rara capacidade do homem sobrepor-se a si mesmo.

Capítulo 5. – Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo principal apreender como os professores descrevem e analisam a proposta de visita domiciliar feita às famílias de seus alunos, bem como as sugestões que oferecem para aprimorá-la. A análise dos dados coletados mostra que, de modo geral, as avaliações realizadas pelas docentes foram positivas: elas informam que participar deste programa trouxe resultados importantes para prática pedagógica, pois puderam conhecer melhor a realidade de seus alunos ao irem até suas casas e conversar com seus pais e/ou responsáveis. Segundo dizem, esses dois aspectos foram fundamentais para a construção de estratégias pedagógicas integradoras, por meio das quais puderam atender melhor e de forma mais precisa e individualizada as necessidades dos discentes. Entenderam, por fim, que as visitas domiciliares lhes permitiram articular os saberes da família com a realidade da escola, modificando suas reações e atitudes perante os alunos.

Nesse sentido, cabe retomarmos os pressupostos deste programa (conforme descrição contida em seu manual, disponível no site da Secretaria de Educação do Município), bem como os objetivos buscados, para verificar se foram atendidos. Assim, podemos dizer que as metas das visitas domiciliares pretendiam oferecer:

“[...] a melhoria da qualidade da educação; a aproximação entre escolas e famílias; oferecer

condições e informações necessárias para que as famílias participem ativamente da gestão democrática da escola; ampliação da rede de proteção social da criança e do adolescente; formação continuada de educadores; desenvolvimento de metodologias de pesquisa; discussões e troca de experiências entre docentes e especialistas de educação. (SME do município estudado).

Em consonância com o que disseram as professoras, constatamos que alguns desses objetivos foram atingidos enquanto outros não. Isso não significa, de forma alguma, que os dados aqui analisados possam ser generalizados para o conjunto dos docentes envolvidos no programa de visitas domiciliares: trata-se, antes, de entender apenas o que as professoras participantes disseram, pois o recorte feito excluiu a visão de outros informantes, como pais, alunos e administradores. Com isso em mente, o programa em pauta será discutido.

As visitas domiciliares, na ótica das professoras ocasionaram uma maior aproximação entre os pais e elas. Em algumas situações, construíram-se relações de parceria, colaboração e afetividade. Conhecerem de perto o ambiente familiar permitiu, às docentes, uma maior empatia com as situações vividas por seus alunos e uma sensibilidade mais aguçada para compreender suas condições materiais de vida. No entanto, mesmo relatando esses benefícios no programa, foi possível perceber que não é fácil alterar algumas noções muito frequentes no professorado brasileiro e, inclusive, no de fora do país. Por exemplo, o mito da omissão parental continuou presente no discurso das professoras e as famílias pobres continuaram sendo vistas, muitas vezes, como as responsáveis pelo fracasso escolar.

Existe, hoje, ampla evidência de que as hipóteses dos professores podem impedi-los de entender e apreciar as muitas e variadas habilidades, experiências e conhecimentos que as famílias e os próprios alunos têm. Dessa maneira, essas ideias atuam como um filtro que não deixa os professores apreciar as reais possibilidades do corpo discente, fato que implica um ensino que pouco condiz com aquilo que as crianças podem ou precisam aprender na escola, pela ação mediadora de seus professores. Esses últimos criam, assim, expectativas

baixas que bloqueiam, por sua vez, a reflexão e os questionamentos que os docentes podem e devem fazer acerca de sua prática pedagógica. Quando se parte do pressuposto de que as crianças não aprendem bem em razão de sua etnia, nível socioeconômico e idade, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem diminui consideravelmente. E, quando os modos de ser, sentir e pensar das crianças e de suas famílias divergem marcadamente daqueles dos professores, a situação tende a se agravar.

Programas como o de visitas domiciliares têm, potencialmente, condição de alterar essa visão, na qual as diferenças entre modos de viver e de ser são convertidas, na e pela escola, em deficiências que acabam marcando a trajetória escolar dos alunos. Ao permitir a observação das relações pais e filhos, a obtenção de informações sobre o modo de pensar das famílias a respeito de formas de conduta, o valor dado à escolaridade, o futuro almejado para a prole, bem como sobre a aprendizagem de seus filhos, certamente poderia auxiliar os professores a desconstruir ideias que não se sustentam diante do conhecimento hoje disponível sobre a clientela escolar e do conhecimento que eles mesmos construíram no decorrer de sua participação no programa.

Desse modo, a interação com as famílias, que poderia ser uma fonte tanto de combate ao preconceito como de elaboração de novas concepções sobre o modo de ser, pensar e sentir dos alunos, se ocorreu foi de maneira tímida e, nesse sentido, pouco duradoura. De fato, confiar que apenas as visitas domiciliares conseguissem reverter esse quadro é desconhecer as resistências às mudanças existentes em ambientes institucionais como a escola. Para que as visitas às casas dos alunos ocasionassem transformações mais profundas nos professores e na escola, seria central que os docentes tivessem tido oportunidades de discutir o que viram e viveram ao entrar mais de perto com a realidade dos estudantes. Se isso tivesse sido feito, seria possível supor que, nessas ocasiões, o vivido teria sido problematizado e teorizado, algo que implicaria articular a vivência pessoal com essa realidade aos conhecimentos científicos sobre ela, conquistando, assim, no diálogo e por seu intermédio, uma nova visão sobre os alunos, suas famílias e circunstâncias

de vida. Pautada em novos pressupostos, essa nova concepção poderia vir a orientar práticas pedagógicas mais ajustadas às necessidades da clientela.

Outro aspecto que chama a atenção é que, no manual do programa em análise, foi possível por diversas vezes ler recomendações de ações que se esperava que as escolas levassem adiante, com os professores, tais como: elaboração de roteiros de relatório, reuniões com os pares para troca de informações e, ainda, a implementação de melhorias no plano de gestão. Os relatos das professoras, no entanto, indicam que, na maior parte das escolas, os coordenadores estavam mais envolvidos com questões burocráticas do que pedagógicas, sobrando-lhes pouco ou nenhum tempo para a reflexão e a discussão sobre o que se passava nas visitas. Na análise dos dados, foi possível identificar que as docentes sentiam falta de um espaço destinado à troca de impressões sobre as visitas domiciliares, o conhecimento que nelas alcançaram e como colocá-lo a serviço de alternativas mais adequadas para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Lecionar era, para elas, um trabalho muito solitário.

Desse modo, como poderiam explicitar o que viveram durante as visitas, seu despreparo para conduzir a conversa com os pais, o pasmo de se ver diante de um universo racionalmente conhecido, sem o ser afetivamente presente? Tudo isso lhes parecia muito fardo para ser carregado sozinho. Suas falas pedem mais e melhor apoio. Não podemos esquecer que: “trabalhar com famílias requer supervisão e planejamento intensivo” (WASIK; BRYANT, 2001, p. 32), algo que o programa de visitas domiciliares não foi capaz de proporcionar às professoras que nele se envolveram. Seria fundamental, portanto, que se investisse em formação continuada para todos os que direta ou indiretamente vincularam-se ao programa: professoras, coordenadores pedagógicos e supervisores da Secretaria Municipal de Educação.

Em relação ao objetivo: “oferecer condições e informações necessárias para que as famílias participem ativamente da gestão democrática da escola”, nada se encontrou nos relatos que permita inferir que as famílias estejam participando da gestão da escola. Ao contrário: as professoras afirmam que a

aproximação se deu apenas entre elas e a família, e não da família com a escola. Esse dado está em franco descompasso com os programas internacionais de mesma natureza. O *Teacher Home Visit Program*, conduzido em St. Louis, Missoure, indica que se é importante os professores conhecerem a realidade de vida de seus alunos, o inverso também é verdadeiro. Tanto é verdade que disponibiliza transporte para que os pais visitem a escola de seus filhos, na expectativa de que tenham uma melhor ideia do que se passa nas escolas e de como seus filhos são nelas tratados. Sem essa possibilidade, as relações escola e família tendem a ficar ainda mais unilaterais e assimétricas, além de correr o risco de embarçar os pais, que podem se sentir constrangidos ao exporem a intimidade de seus lares a pessoas que não privam de sua confiança ou amizade. De fato, isso parece ter acontecido, quando se verifica que muitas famílias se recusaram a receber as professoras em suas respectivas casas.

Pensamos, conseqüentemente, que seria importante a escola se apresentar às famílias e recepcioná-las *antes* de os professores as visitarem em suas casas. Transitar com essas famílias pelos espaços escolares, mostrando e explicando o que as crianças fazem naqueles locais, seria um investimento importante a ser feito pelas escolas, em um primeiro contato. Com isso, talvez fosse possível diminuir o número de pais que se recusaram a receber os professores, pois se teriam criado um primeiro vínculo e com ele, uma disposição para a reciprocidade: primeiro abrem-se as portas da escola para, depois, os pais se abrirem às visitas, acolhendo-as. Em especial, para que a relação com essas famílias se consolide, é importante que a escola mantenha a interação escola/família ativa e regular, algo que uma única visita não sustenta.

É penoso percebermos que o cotidiano escolar não permite espaços de trocas, de discussões e reflexões sobre questões pedagógicas, ainda mais nesta instituição que deveria primar pelo trabalho em equipe. Lê-se no dicionário uma explicação para equipe: “grupo de pessoas que [...] unem esforços com um mesmo propósito”. Infelizmente, em alguns depoimentos fica a impressão de que não há ambiente para o trabalho conjunto, em que se compartilhe um único

projeto, que é o político pedagógico. A sensação que as professoras transmitem é, muitas vezes, a de que cada sala de aula é um espaço isolado, um fragmento da escola onde cada professor cumpre, segundo entende e de acordo com sua visão das finalidades da escola e das possibilidades de seus alunos, um currículo escolar. Não se compartilham em nenhum momento esforços, sucessos, realizações, problemas ou incertezas. Cada professor se esforça sozinho, atua em isolamento dos demais.

As vistas domiciliares reclamam uma ação conjunta, um esforço coletivo e uma participação de todos os que estão no cenário escolar. No entanto, é bem sabida a importância da reflexão em grupo, de um olhar de equipe (FULLAM, 2000; PLACCO; RAMALHO, 2002). Se houvesse isso, o professor não confundiria compreensão do universo do aluno com condescendência no ensinar. Essa foi uma questão levantada por uma das entrevistadas, que disse considerar que as professoras estão mais permissivas após a participação no programa.

Se é possível inferirmos, por meio da análise dos relatos das professoras, que o programa trouxe resultados positivos, eles em si pouco informam acerca de como o programa de visitas domiciliares pode ser aprimorado. É preciso que se façam avaliações que incluam, na coleta de dados, observações não só das visitas, como também dos resultados escolares obtidos pelos alunos a partir das mudanças empreendidas pelos professores em suas salas de aula. As sugestões dadas acima podem ser também incorporadas, mas, novamente, elas requisitarão avaliações para que se aquilate o impacto das visitas na aprendizagem dos alunos. Ajustes e reparos certamente serão necessários e devem ser, sem dúvida, feitos, se o esforço é, de fato, na direção de afinar a ação da escola, com base no maior conhecimento que se tem sobre sua clientela. Ouvir a voz de outros atores é igualmente importante. Algumas questões são absolutamente procedentes: Após as visitas das professoras, os alunos se mostraram mais interessados e motivados? Notaram mudanças na relação com seus professores? Os pais se mostram mais à vontade para manifestar suas opiniões na escola de seus filhos?

Por fim, o programa deve ser analisado em função de sua capacidade de promover melhorias na qualidade da educação (e esse é, realmente, um de seus objetivos). Consultando o portal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), verificamos que esse índice aumentou, a partir de 2005, no município investigado, como se pode observar no quadro 2 (apresentado no Anexo 2). Para confirmarmos se esse aumento significativo do Ideb está relacionado ao programa, seria fundamental a realização de novas pesquisas, por meio das quais se possam isolar variáveis e verificar quais delas têm impacto no desempenho escolar dos alunos. As interrogações levantadas e as dimensões apresentadas são fundamentais para uma análise mais completa sobre os resultados alcançados neste programa, para que saibamos, inclusive, se vale a pena (ou não) continuar investindo em ações desta natureza. As rápidas mudanças do mundo contemporâneo exigem da escola uma nova postura e a construção de novos paradigmas para o processo de ensino-aprendizagem. Necessita-se de transformações no mundo da escola e na escola do mundo. A conjuntura atual exige a renovação pedagógica.

Uma última palavra se faz necessária: uma ação integrada entre a educação oferecida na família e aquela dada na escola é fator central para a permanência bem-sucedida na escola, justamente por permitir aos professores apreciar melhor as perspectivas culturais da primeira, contribuindo para que se ofereçam, na segunda, experiências que deem, tanto quanto possível, continuidade e coerência à vida corriqueira dos alunos. Podemos supor que os professores que conseguirem construir laços fortes com seus alunos terão, também, maior facilidade para aumentar, diversificar e aprimorar as oportunidades de aprendizagem que lhes oferecem. Assim, se a forma de os professores encararem os conhecimentos e experiências dos pais se altera, podemos prever que a apreensão dos pais sobre o papel dos professores será igualmente alterada. Tudo isso redundará, de parte a parte, em uma maior compreensão das vivências e interesses das crianças, levando a um ensino mais eficaz tanto em casa como na escola.

Referências Bibliográficas

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASBAHR, Flávia; LOPES, Juliana. A culpa é sua. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.

BENTACOR, Shirley. *Escuela Nº 143 Barrio Casabó – Narrativas Educativas*. Programa de Maestros Comunitarios. Ministerio do Desarrollo Social, Unicef, 2009. Disponível em: <http://www.porlainclusion.educ.ar/experiencias/relatos_escuelas/uruguay.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BUARQUE, Cristovam. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CARDOSO, Ofélia. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 13, n. 35, p. 74-88, 1949.

CARVALHO, M. C. Brant de. A priorização da família na agenda da política social. In: UNICEF. *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Famílias: conversas sobre políticas públicas e práticas. In: BONFIM, L. *Família contemporânea e saúde: significados, práticas e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

CASTRO, Jane, REGATTIERI, Marilza. *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CASTRO, Claudio. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, Fernando et al. *Educação básica no Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, jun./dez. 2002.

CORRÊA, Marisa. Repensando a família patriarcal brasileira. In: ARANTES, Antonio Augusto et al. *Colcha de retalhos – estudo sobre a família no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

COSTA, Jurandir. *Ordem médica e norma familiar*. Rio Janeiro: Graal, 1983.

CRESWELL, John. *Research Desing – qualitative & quantitatives approaches*. USA: Sage Publications, 1994.

ÉRNICA, Mauricio. *Educação e vulnerabilidade em São Miguel Paulista*. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2009. Disponível em: <<http://www.fundacaotidesetubal.org.br/ftas/site.php?mdl=textosGop=lertextoGid=24>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

FAPESP. Relatório de pesquisa final. *Desafios da gestão social pública: impacto social e estratégias de articulação municipal no âmbito do Programa de Renda Mínima da Prefeitura de Santo André – Família Cidadã*. São Paulo: IEE - PUC-SP, abr. 2003.

FILHO, Luciano. Para entender a relação escola – família, uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luiz Alberto. *Adolescência, família e drogas: a função paterna e a questão dos limites*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

FULLAN, Michael. *The Three Stories of Education Reform*. Disponível em: <http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/04_02.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2011

GONZALES, Norma et al. *Teacher Research on Funds of Knowledge: Learning from Households*. 1993. Disponível em:

<<http://www.escholarship.org/uc/item/5tm6x7cm>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

IESALC - INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. A formação docente no Brasil. 2005. Disponível em:

<http://www.dfpd.edu.uy/cfe/institucional/comisiones/autoevaluacion/documentos/for_doc_brasil.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2010.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. São Paulo: Didática, 1990.

MARTINS, José; BICUDO, Maria. *A pesquisa qualitativa em psicologia – fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC, 1989.

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: UNICEF. *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 2005.

PATTO, Maria. H. S.. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

PLACCO, Vera; RAMALHO, Laurinda. *Relações Interpessoais Na Formação De Professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

PRIORI, Mary Del. *A história do amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia: cadernos de psicologia e educação*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, set./dez. 2006.

_____. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, A. M. *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo: IEE-PUC-SP, 2003.

SARTI, Cynthia. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TABOÃO DA SERRA (SME). *Programa de Interação Família Escola – Documento Básico de Orientação*. Disponível em: <<http://www.educataboao.com.br/familiaescola.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

SETÚBAL, Maria Alice. Os desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade. In: Escola, família e comunidade. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 6, 2009.

_____. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1691/1342>>.

Acesso em: 28 jan. 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. *A prática reflexiva em pesquisas com famílias de baixa renda*. 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/qt1/06.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

_____. *A relação família/escola – desafios e perspectivas*. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____(Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2010.

TANCREDI, Regina M. S; REALI, Aline M. M. R. *Desenvolvendo uma metodologia de aproximação entre as escolas e a família com a parceria da Universidade*. In: IV SEMINÁRIO DE METODOLOGIA PARA PROJETOS DE EXTENSÃO, 2001, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UF, ago. 2001.

UNICEF. *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 2005.

WASIK, Barbara H.; BRYANT, Donna M. *Home visiting: procedures for helping families*. 2nd ed. California: Sage, 2001.

Anexo 1. Dados das participantes, obtidos por meio das respostas dadas ao questionário

Tabela 1 – Idades das participantes

Faixas etárias	Nº de respostas
26 a 31	3
32 a 37	2
38 a 42	3
43 a 48	3
Sem resposta	2

Tabela 2 – Experiência profissional das participantes

Tempo de experiência profissional	Nº de respostas
1 a 3 anos	1
4 a 9 anos	3
10 a 15 anos	3
Mais de 16 anos	6

Tabela 3 – Estado civil e número de filhos das participantes

Estado civil	Nº de respostas	Número de filhos	Nº de respostas
Casada	6	Sem filhos	5
Solteira	2	2	4
Separada	1	3	1
Viúva	-	4	1
Sem resposta	3	Sem resposta	2

Tabela 4 – Formação acadêmica das participantes

Formação	Nº de respostas
Pedagogia	11
Não respondeu	2

Tabela 5 – Tempo de trabalho na escola em que conheceu o projeto em estudo

Tempo	Nº de respostas
Menos de 1 ano	2
1 a 3 anos	8
De 4 a 7 anos	2
Mais de 7 anos	1

Tabela 6 – Forma por meio da qual as participantes conheceram o programa

Como conheceu o programa?	Nº de respostas
Direção da escola	7
Secretaria Municipal de Educação	5
Outros professores	1

Quadro 1 – Impacto das visitas domiciliares nas práticas pedagógicas, segundo as participantes

Nº de respostas	Aspectos apontados	Tipo de respostas
9	Os procedimentos didáticos	<p>“Agora, trabalho de maneira mais individualizada.” (Fátima)</p> <p>“Reavaliei minha prática e meus objetivos.” (Diva)</p> <p>“As cobranças e os retornos esperados em sala de aula têm outras dimensões, mais firmes.” (Sueli)</p> <p>“Tentei fazer aulas mais dinâmicas, com músicas, jogos e brincadeiras para prender a atenção e manter o interesse dos alunos.” (Maria)</p> <p>“Cada aluno eu trabalho de acordo com sua necessidade.” (Joana)</p>

8	O contato com as famílias dos alunos, nas reuniões de pais	<p>“Mais diálogo.” (Eunice; Heloísa)</p> <p>“Os pais estão mais participativos depois da visita.” (Paula)</p> <p>“Os pais começam a falar mais, se sentem mais à vontade para tratar dos problemas de seus filhos.” (Eunice)</p> <p>“A proximidade e a intimidade aumentam a cumplicidade.” (Ana)</p> <p>“São maravilhosos, falamos sobre tudo e eles são frequentes, envolventes, interessados e amigos. Realmente se preocupam com seus filhos.” (Joana)</p> <p>“Os pais se aproximaram mais de mim, pedem conselhos e expõem opiniões, mantemos contato por telefone, e-mails, agenda.” (Maria)</p> <p>“Ficou mais próximo e alegre.” (Luana)</p>
6	O planejamento das aulas	<p>“Procurei olhar com mais atenção para o lado pedagógico e trabalhar individualmente.” (Heloísa)</p> <p>“Fiquei mais cuidadosa em relação à seleção de atividades e aplicação em sala de aula.” (Eunice)</p> <p>“Buscando novas estratégias.” (Ana)</p>
5	Emprego de materiais pedagógicos	<p>“Percebi que não tinham muito acesso em casa a materiais pedagógicos, então passei a explorá-los mais.” (Eunice)</p> <p>“Trabalho mais no concreto, forma, cores (dependendo do caso), procuro ocupá-los, conto mais histórias, assistimos a mais filmes.” (Joana)</p> <p>“Comecei a utilizar materiais</p>

		concretos como jogos de memória, dominós, gibis, livros, letras móveis etc.” (Maria)
5	As avaliações	<p>“Conforme seu ritmo e aprendizagem.” (Heloísa)</p> <p>“As observações se tornaram mais focadas em certos aspectos como: postura da criança, o lidar da criança com situações novas, diferentes, etc.” (Luana)</p> <p>“Costumo viabilizar muitos jogos e brincadeiras dirigidas, por ser educação infantil.” (Paula)</p> <p>“As avaliações passaram a ser mais gerais como observação em sala de aula.” (Marta)</p>
5	As lições de casa	<p>“Diminuiu a cobrança, pois percebi que muitos, além de não terem material em casa, não tinham pessoas para ajudá-los.” (Eunice)</p> <p>“Emprestando materiais, deixando fazer na escola.” (Ana)</p> <p>“Envio para casa atividades diferenciadas de acordo com o desenvolvimento de cada aluno.” (Maria)</p> <p>“Mais explicadas e maiores prazos.” (Sueli)</p>
3	A frequência de idas à biblioteca	“Maior manuseio de livros pelas crianças, pois muitos não tinham acesso em casa.” (Eunice)

Anexo 2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município

Quadro 2 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) observado em 2005, 2007 e 2009, nas 4ª e 8ª séries, no município analisado.

Rede municipal	2005	2007	2009
Ideb – 4º série	4,5	4,9	5,3
Ideb – 8º série	3,9	4,1	4,2

Fonte: portal do Ideb (<http://ideb.meritt.com.br/>).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

NOME DO PARTICIPANTE:

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº:

DATA DE NASCIMENTO:

II. DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DA PESQUISA: Visitas domiciliares aos alunos: a visão das professoras sobre uma proposta de articulação escola – família

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Marcela Pasqualucci Ronca e Profa. Dra. Claudia Davis

UNSTITUIÇÃO: Pontifícia Universidade Católica – SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

III. EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

BENEFÍCIOS: Os resultados deste estudo poderão ajudar o pesquisador a apreender como os professores descrevem e analisam a proposta de visita domiciliar feitas às famílias de seus alunos, bem como as sugestões que oferecem para aprimorá-las e para superar seus eventuais entraves

PROCEDIMENTOS: Serão realizadas entrevistas com professores. Todos os participantes terão acesso aos dados da pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTOS: Não existem riscos com o projeto de pesquisa e não haverá nenhuma consequência negativa para os participantes deste estudo.

SIGILO: Os participantes da pesquisa não serão identificados. Os encontros serão gravados (em som), mas não serão divulgados materiais que possam identificá-los. Os resultados do estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas quaisquer informações pessoais que possam identificar os indivíduos serão mantidas em sigilo.

IV. ESCLARECIMENTO SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para resolver eventuais dúvidas;
2. A garantia da confidencialidade, sigilo e privacidade;
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V. INFORMAÇÕES

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Claudia Davis

PUC- SP: Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

ENDEREÇO: R. Ministro de Godoy, 969 – Perdizes - São Paulo

TEL: (11) 3670 8527

pedpos@pucsp.br

Compreendo os direitos dos participantes de pesquisa. Compreendo sobre o que, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, / /

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador(a)

Questionário para professores que participaram do programa

- Nome: _____

- Estado em que nasceu: _____

- Sexo: F () M ()

- Idade: _____ anos.

- Estado civil:

 Solteiro(a) () Casado(a) () Separado(a) () Viúvo(a) ()

1. Tem filhos?

 () Sim. Quantos? _____ filhos. () Não.

2. Você mora no bairro: _____

3. Você fez faculdade de _____, na (nome da instituição) _____, e se formou no ano de _____.

4. Fez pós-graduação?

 () Sim. () Não

5. Há quanto tempo trabalha como professor (a)? _____ anos.

6. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____ anos.

7. Você realizou visitas domiciliares pela escola que trabalha atualmente?

 () Sim. (vá para a pergunta 8)

 () Não. Responda: Quanto tempo você trabalhou na escola em que realizou as visitas domiciliares? _____ anos.

8. Como você conheceu o programa Professores-Visitadores? Explique como foi apresentado e por quem.

9. Quais foram os três principais motivos que levaram você a participar do programa?

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

10. Quantas visitas domiciliares você já realizou, desde o início do programa?

- Entre 1 e 3 ()
- Entre 4 e 7 ()
- Entre 7 e 10 ()
- Entre 11 e 15 ()
- Mais do que 15 ()

11. Antes de realizar as visitas domiciliares, qual era a ideia que você tinha sobre o modo de vida dos alunos e suas famílias?

12. Depois de realizado as visitas o que mudou na sua impressão sobre os alunos e suas famílias?

13. A sua relação com o aluno mudou depois das visitas? Se sim, como? Se não, por quê?

14. Essas visitas tiveram algum impacto na sua prática pedagógica?

() Não, nada foi alterado em minha prática pedagógica por que

() Sim. Elas me levaram a modificar (assinale, nas alternativas abaixo, aquelas em que observou mudanças em sua prática pedagógica):

() o planejamento das aulas (explique como ele foi alterado):

() os procedimentos didáticos (explique como ele foi alterado):

() o emprego de materiais pedagógicos (explique como ele foi

alterado):

() a frequência de idas à biblioteca (explique como ele foi alterado):

() as avaliações (explique como elas foram alteradas):

() as lições de casa (explique como elas foram alteradas):

() o contato com as famílias dos alunos, nas reuniões de pais (explique como ele foi alterado):

() Outras. Quais?

15. Depois das visitas domiciliares você percebeu alguma diferença no modo de atuar da equipe gestora em relação aos alunos e suas famílias?

() Não.

() Sim. O que mudou?

15 a. Por que você acha que isso aconteceu?

16. Você percebeu alguma diferença nas falas e comportamento dos demais professores em relação aos alunos?

() Não percebi diferença nas falas ou nos comportamentos dos professores.

() Sim. O que, segundo você, foi modificado?

16 a. Por que você acha que isso aconteceu?

17. Como você percebe a articulação escola e família depois das visitas?

() Melhores, por que

() Piores, por que

() Iguais, por que

18. Quais foram os três principais problemas que você encontrou durante sua participação no programa?

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

19. E para a realização das visitas?

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

20. Quais são, para você, os três principais aspectos positivos desse programa?

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

21. E os três principais aspectos negativos?

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

22. Você tem alguma sugestão que ajude a superar os problemas que foram

apontados por você, de modo a evitá-los em outros projetos de mesma natureza?

() Sim, eu recomendaria, porque _____

() Não, eu não recomendaria.

23. Complete: Você recomendaria esse programa para alguma escola?

() Sim, para aquelas que _____

() Não, eu não recomendaria esse programa para nenhuma escola por que:

24. Existe algo que eu não perguntei, mas que você considera importante que eu saiba sobre esse programa?

Sim (), eu queria ainda dizer que

Não ().

Muito obrigada. Suas respostas certamente serão de grande ajuda.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. História de vida (aquecimento)

- Escolha pelo magistério
 - Principais vantagens
 - Principais problemas
- Escolha por essa escola
 - Principais vantagens
 - Principais problemas

2. Visão dos alunos antes e depois da participação no programa:

modo de vida/ atuação em sala de aula/ dificuldades mais acentuadas/ ganhos observados.

3. Visão das famílias antes e depois da participação no programa:

modo de vida e principais problemas/ o que acham da educação dos filhos/ tipo de interação mantida com os filhos/ tipo de interação com a escola e seus professores/ problemas que apresentam para a escola e para o professor.

4. Visão sobre o programa interação escola-família:

Como ficou sabendo/ Porque escolheu participar/ como foi participar: problemas e vantagens/ avaliação da implementação do programa.

5. O que mudou com a participação no programa?

- Em relação a ela mesma
- Em relação à escola (como essa experiência repercute no interior das escolas)

6. Percepção das principais vantagens do programa para a educação e para o professor

7. Sugestões de aprimoramento do programa.