



**UNIVERSIDAD SAN CARLOS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

GEOVANE DOS SANTOS DAMACENO

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E O SEU
REFLEXO NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS DA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO”**

**ASUNCIÓN – REPÚBLICA DEL PARAGUAY
2012**

GEOVANE DOS SANTOS DAMACENO

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E O SEU
REFLEXO NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS DA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências
da Educação da Universidad San Carlos,
como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Ciências da
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alejandra
Estelbina Miranda de Alvarenga.

ASUNCIÓN – REPÚBLICA DEL PARAGUAY
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela **Biblioteca “Renato José Costa Pacheco” / FAFIA**

D154p DAMACENO, Geovane dos Santos. **O papel da família no processo ensino aprendizagem e o seu reflexo no desempenho acadêmico dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”.** – 2012. 158 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alejandra Estelbina Miranda de Alvarenga.

Dissertação: (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad San Carlos.

1. Aprendizagem. 2. Afetividade. 3. Família. 4. Escola. I. ALVAREN-
GA, Alejandra Estelbina Miranda de. II. Universidad San Carlos.
III. Título.

CDD 370.153
152.41
370.193

Índice Para Catálogo Sistemático:

- 370.153 Aprendizagem: Psicologia da Educação
- 152.41 Afetividade: Psicologia
- 370.193 Família e Escola: Sociologia da Educação

GEOVANE DOS SANTOS DAMACENO

**O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E O SEU
REFLEXO NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS DA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da Universidad San Carlos, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em: 21/01/2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Eva Mansfield Aguero (Presidente)

Universidade San Carlos

Prof.^a Dr.^a Alejandra Estelbina Miranda de Alvarenga (Orientadora)

Universidade San Carlos

Prof.^a Dr^a Emigdia Garcia Ferreira (Membro)

Universidade San Carlos

Prof.^a Dr^a Margarita Prieto Yegros (Membro)

Universidade San Carlos

Prof.^a Dr^a Nélida Idalina Palacios Giret (Membro)

Universidade San Carlos

Dedico essa tese a Deus, minha família, amigos, colegas de trabalho, alunos e orientadora pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o todo poderoso, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

A minha orientadora Professora Doutora Alejandra Estelbina Miranda de Alvarenga, por acreditar em mim, me mostrar o caminho da pesquisa, por ser exemplo profissional.

A minha família, a qual amo muito, pelo carinho, paciência e incentivo.

Aos meus amigos que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando.

A Minha esposa, Jussara Lugão de Britto Damaceno que soube me compreender nesses momentos em que estive ausente.

O meu amado filho, Geovane Britto Damaceno que sofreu muito com minha ausência.

A colega de trabalho Rita de Cássia Mota Ribeiro, que sempre esteve do meu lado, oferecendo força e apoio.

A todos os colegas da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Jerônimo Monteiro”, pelo carinho e apoio.

RESUMO

Como antecedente para seleção do tema, observou-se o desinteresse das Famílias dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, no turno vespertino, em acompanhar o processo Ensino Aprendizagem de seus filhos. Acreditamos que o Problema maior está no fato de as famílias da maioria desses alunos não terem tido a oportunidade de estudar, bem como acharem que a Educação de seus filhos seja de total responsabilidade da Escola, assim como acharem que se eles não tiveram oportunidade de estudar seus filhos também não precisam ter acompanhamentos no processo de aprendizagem. Para esclarecer a problemática envolvida foram traçados como objetivos analisar o papel da Família no Processo Ensino Aprendizagem dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio do turno vespertino da Escola de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”; Investigar as causas do alto índice de reprovação do aluno das séries iniciais do Ensino Médio; Reconhecer a importância da Família no Processo Ensino Aprendizagem enquanto os primeiros educadores de seus filhos; Verificar as implicaturas na aprendizagem, causadas pela ausência da família no processo Ensino Aprendizagem; Coletar dados que comprovem a positividade do processo da aprendizagem; Averiguar a maneira em que a Família participa no desempenho escolar do aluno e Analisar o nível socioeconômico dos pais dos alunos das séries a serem pesquisadas. Para tanto, foram escolhidas duas metodologias de trabalho: a revisão de literatura e um estudo de caso. Por fim conclui-se, entre outras, que, a escola deve se voltar para uma educação cidadã, que valorize o diálogo, a solidariedade e o valor da vida. Para isso é preciso, manter laços estreitos com a família, através de uma gestão democrática (mesmo que numa escola particular), onde todos possam e devam assumir responsabilidades, o que resultará na valorização da escola pela família, que a reconhecerá como local capaz de transformar socialmente e de ampliar sonhos e pensamentos.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Família. Escola.

RESUMEN

Como antecedente para la selección del tema, hacemos una observación del desinterés de las familias de los alumnos en los primeros grados de la "Escuela Estadual de Enseñanza Fundamental y Media Jerónimo Monteiro", en el turno de la tarde, para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Creemos que el mayor problema está en el hecho de las familias de la mayoría de estos estudiantes no han tenido la oportunidad de estudiar, bien como creen que la educación de sus hijos es responsabilidad exclusiva de la escuela, así como creen que si ellos no tuvieron la oportunidad de estudiar, sus hijos también no necesitan de acompañar el proceso de aprendizaje de sus chicos. Para demostrar la problemática fueron atraídos a analizar el papel de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los primeros grados de la Enseñanza Média, del turno de la tarde de la "Escuela Estadual de Enseñanza Fundamental y Media Jerónimo Monteiro" para hacer una investigación de las causas de la elevada tasa de fracaso de los estudiantes de los grados inferiores de la escuela de enseñanza media, reconocen la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje como los primeros educadores de sus hijos; Verificar las implicaciones en la aprendizaje provocado por la ausencia de la familia en el proceso de aprendizaje; Colectar datos que comprueben la positividad del proceso de la aprendizaje; Investigar la forma en que la familia participa en el rendimiento académico de los estudiantes y analizar la situación socioeconómica de los padres de los estudiantes de las series a ser investigado. Con este fin, se seleccionaron dos métodos de trabajo: una revisión bibliográfica y un estudio de caso. Finalmente se concluyó, entre otras cosas, que la escuela debe recurrir a una educación para la ciudadanía que valora el diálogo, la solidaridad y el valor de la vida. Para esto es necesario, mantener estrechos vínculos con la familia, por medio de una administración democrática (aunque sea a una escuela privada), donde todos pueden y deben asumir la responsabilidad, lo que resulta en la mejora de la escuela, la familia, que a reconocerá como un lugar capaz de hacer una transformación social y ampliar los sueños y pensamientos.

Palabras clave: Emocional. Aprendizaje. Familia. Escuela.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Participação da família na vida escolar	89
Gráfico 2. Participação do responsável na vida escolar	91
Gráfico 3. Importância da escola na formação	92
Gráfico 4. Participação do responsável na vida escolar	94
Gráfico 5. Participação do responsável, influência no rendimento escolar	95
Gráfico 6. Interesse dos alunos pelos assuntos da escola	96
Gráfico 7. Responsabilidade dos alunos nas atividades escolares, do dia a dia.....	97
Gráfico 8. Importância da escola na preparação da formação do aluno	99
Gráfico 9. Pais que acompanham a vida escolar de seu filho	100
Gráfico 10. Pais que participam da vida escolar do seu filho	102
Gráfico 11. Importância, vista pelos pais, da participação na vida escolar de seu filho	104
Gráfico 12. Pais que acreditam que sua participação na vida escolar do seu filho interfere no rendimento (aprendizado, notas, e frequência)	105
Gráfico 13. Influência da família no processo ensino-aprendizagem do aluno	106
Gráfico 14. Quantos filhos possuem na escola?.....	107
Gráfico 15. Grau de importância da escola na preparação do aluno	108
Gráfico 16. Tipo de residência	109
Gráfico 17. Renda familiar	110
Gráfico 18. Grau de escolaridade dos pais.....	111
Gráfico 19. O que os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, demonstram pelas aulas	112
Gráfico 20. O que os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, apresentam nas aulas	113
Gráfico 21. O que os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, apresentam nas aulas	114
Gráfico 22. O que os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, cumprem com as atividades extraclasse (conf. Escala).....	115

Gráfico 23. O que os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, demonstram um processo de aprendizagem	116
Gráfico 24. O que os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, demonstram respeito entre si (conf. Escala)	117
Gráfico 25. O que os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, possuem um relacionamento com os professores (conf. Escala)	118
Gráfico 26. Participação da família na vida escolar dos alunos	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- MARCO TEÓRICO	
PARTE 1 - O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	18
.....	
PARTE 2 - ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA E O PAPEL DA FAMÍLIA NA VISÃO	
DE ARIÈS, HENGEL E PIAGET	28
1.2.1 Visão de Ariès	28
1.2.2 Estudos sobre família com base em Engels	33
1.2.3 Noção de família segundo Piaget	40
PARTE 3 - A FAMÍLIA, A ESCOLA E O APRENDIZADO	43
1.3.1 A questão socioeconômica	43
1.3.2 Funções do sistema familiar	44
1.3.3 A relação da família no processo de aprendizagem	50
1.3.4 Escola e família: uma parceria necessária	53
1.3.5 O trabalho com as famílias	57
PARTE 4 – A ESCOLA DEMOCRÁTICA	58
1.4.1 Democratização da escola/sociedade	64
1.4.2 Entendendo a gestão democrática	64
1.4.3 Em que medida uma gestão democrática favorece a participação dos pais na	
relação família e escola?	65
1.4.4 A gestão democrática na LDB e outras legislações	67
1.4.5 Os objetivos da escola e as práticas de organização e de gestão	69
1.4.6 Parceria escola e família	70
1.4.7 O aluno na visão da escola participativa	71
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	73
2.1 Tipo de Pesquisa.....	75
2.2 População e Amostra.....	80
2.3 Instrumentos.....	81
2.4 Coleta de Dados.....	82

CAPÍTULO 3 - ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	83
3.1 Sobre os Alunos.....	83
3.2 Sobre os Pais.	94
3.3 Sobre os Professores.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
4.1 Recomendações Finais.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	128
ANEXOS.....	136

INTRODUÇÃO

Hoje, a maioria dos adultos, homens e mulheres, trabalham fora para o sustento da família, fazendo com que as crianças, cada vez mais cedo, saiam da restrita convivência familiar para permanecerem, grande parte do dia, em instituições de ensino, onde adquirem conhecimento e socialização entre colegas e adultos que não são seus familiares.

Do ponto de vista afetivo e social, a escola tem sido a depositária de responsabilidade por parte de alguns pais. Espera-se que essa instituição cumpra ou complemente o papel antes atribuído às famílias e aos demais adultos, que é o de desenvolver capacidades culturais e valores sociais para interagirem com o mundo e consigo mesmos.

Na verdade, à escola cabe a função de educar a juventude na medida em que o tempo e a competência da família são considerados escassos para o cumprimento de tal tarefa (DELVAL, 1998).

Além disso, a escola também exerce uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral à criança (SALVADOR, 1999).

A família é a matriz indispensável para que o trabalho de construção do cidadão aconteça. Toda a riqueza do desenvolvimento da criança se inicia na família e vai se fortificando na medida em que os pequenos começam a estabelecer sua rede relacional, que, na sequência, acontece na escola e se expande para além dela. Portanto, é em relação com seus pares e em um contexto democrático que a criança consolida o seu papel social de cidadã. A respeito da importância da integração família-escola, Salvador (1999) ressalta que a ação educativa deve ser compartilhada. Conhecer a criança é um privilégio das relações professores/responsáveis, não devendo serem interpretadas em uma perspectiva unidirecional.

Os pais devem ser sensíveis às necessidades emocionais e sociais infantis, mesmo que haja manifestação radical no transcurso do seu desenvolvimento; precisam obter informações sobre como estão e como atuam seus filhos nessa instituição; e ainda dar suporte à função educativa da escola. Esse conhecimento mútuo, essa complementaridade, é condição indispensável

para um bom acompanhamento educativo.

A escola precisa dispor de informações sobre os acontecimentos relevantes na vida das crianças e dos jovens, e deve olhar para a mudança de concepção da família, no sentido de vê-la de maneira mais global e buscar envolvê-la nas atividades escolares, muitas vezes até mudando as suas programações para contemplar a participação familiar.

Cada vez mais a participação e a inclusão dos pais na escola são vistas como necessária, pois ajuda a escola em sua missão educativa. Incentiva-se a organização de grupos de pais, para que façam parte dos conselhos escolares e possam decidir, junto à equipe da escola, sobre vários assuntos, desde o estabelecimento de prioridades de temas para trabalhos em sala de aula, até alocação de verbas, promoção de eventos, (ZENTI, 2002).

Gradativamente, a presença dos pais e da comunidade está sendo considerada como uma ampliação das possibilidades tanto da escola quanto das famílias.

Na década de 1990, alguns estudos se voltaram para a pesquisa em torno da participação de pais na vida escolar do filho, tentando mostrar o que se define como envolvimento de pais e escola. Alguns desses pesquisadores estabeleceram ações importantes que revelam a participação dos pais nas atividades associadas à vida escolar das crianças: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, ver caderno com as lições da escola, verificar se o filho fez as tarefas, estabelecer horários de estudo, informar-se sobre matérias e provas, (MAIMONI e MIRANDA, 1999).

Outros consideraram que um pai envolvido é aquele que auxilia nas tarefas de casa, quando é solicitado, participa da programação da escola, assiste às atividades esportivas e extracurriculares da criança, toma conhecimento do rendimento do filho no colégio, através dos boletins, e participa das festas e comemorações escolares, (STEINBERG et al., 1992).

Em vista disso, comprehende-se que o pai que frequenta as reuniões pedagógicas e acompanha a proposta da escola, pode ajudar, e muito, pois sua presença é um sinal de interesse – incentivar o filho a ir à escola, insistir na assiduidade às aulas, organizar o tempo para que estude, está de fato participando. É extremamente gratificante para os filhos quando os pais se interessam pelo seu progresso escolar. Tal atitude pode se iniciar em casa quando perguntam o que a

criança fez no colégio, vêem seu boletim e, sempre que possível, comparecem às reuniões de pais e mestres. Cabe à instituição deixar claro a importância dessas e de outras atitudes desde as primeiras reuniões com os responsáveis.

De acordo com Bencini (2003), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) concluiu em 1999 que quando há parceria da família com as escolas e diálogo dos pais com os professores e diretores, os alunos aprendem melhor. Trata-se também de uma forma de a família verificar se os objetivos propostos pelo colégio estão sendo alcançados. Os pais devem exercer uma posição de supervisores da proposta pedagógica de modo a questionar, sugerir e colaborar com ações que visem a boa parceria entre família-escola. Para a instituição de ensino, também é importante o apoio da família, pois os pais cooperativos e atentos ao desenvolvimento dos filhos ajudarão a estimular na criança o gosto pela aprendizagem, com implicações no desempenho escolar dos mesmos.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito da criança assegurado legalmente. Até os seis anos de idade, a frequência às creches e pré-escolas é uma opção dos pais, cabendo ao Estado o dever de oferecer vagas nesses espaços. No Ensino Fundamental, por volta dos sete anos de idade, a educação torna-se obrigatória. O Estado não pode deixar de atender à demanda por vagas de toda a população infantil, nem os pais podem manter os filhos afastados da escola, estando ambos os sujeitos à penalidade legal. Isso significa o reconhecimento da criança e do jovem como cidadãos que devem ter os seus direitos assegurados, não só pela família, como também pela sociedade e pelo Estado.

Dessa forma, como antecedente para seleção do tema, observou-se o desinteresse das famílias dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, no turno vespertino, em acompanhar o processo ensino-aprendizagem de seus filhos. Acredita-se que o problema maior está no fato de as famílias da maioria desses alunos não terem tido a oportunidade de estudar, bem como acharem que a educação de seus filhos seja de total responsabilidade da escola, assim como acharem que se eles não tiveram oportunidade de estudar, também não precisam acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos.

Questionou-se, dessa forma, qual o papel da família no processo ensino aprendizagem dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio, do turno vespertino da Escola de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”; qual o impacto da participação ou não da família dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio, do turno vespertino no processo ensino aprendizagem; quais implicações da falta de participação da família, nesse processo; de que maneira a família participa no desempenho escolar dos alunos; qual o nível socioeconômico dos pais dos alunos das séries a serem pesquisadas.

Com base na problemática estabelecida, teve-se como objetivo analisar o papel da família no processo ensino aprendizagem dos alunos das primeiras séries, do Ensino Médio, do turno vespertino da Escola de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”.

Objetivou-se, também investigar as causas do alto índice de reprovação dos alunos das séries iniciais do Ensino Médio; reconhecer a importância da família no processo ensino aprendizagem, enquanto os primeiros educadores de seus filhos; verificar as implicaturas na aprendizagem, causadas pela ausência da família no processo ensino aprendizagem; coletar dados que comprovem a positividade do processo da aprendizagem; averiguar a maneira em que a família participa no desempenho escolar do aluno; analisar o nível socioeconômico dos pais dos alunos das séries a serem pesquisadas.

Assim, o trabalho focou na preocupação no alto índice de reprovação dos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio do turno vespertino da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, Espírito Santo, Brasil. O aprendizado nas séries iniciais é de fundamental importância para que os alunos consigam desleixar nos anos seguintes, bem como no curso superior. O mercado de trabalho está cada dia mais exigente, por isso é necessário que a comunidade escolar, principalmente os pais estejam diretamente envolvidos no processo Ensino aprendizagem. Preocupando-se com o futuro de nossos jovens, em especial, os da unidade escolar pesquisada, foi feita a proposta de averiguar as causas principais do não envolvimento dos pais no processo ensino aprendizagem.

Para tanto, foram escolhidas duas metodologias de trabalho: a revisão de literatura e um estudo de caso, através de estudo de caso, do tipo a qualitativa. Para essa pesquisa, o método escolhido foi o indutivo, "considerado como o elemento distintivo da ciência, o seu emprego é como forma ou critério de

demarcação entre aquilo que é científico e o que não é." (OLIVEIRA, 1997, p. 1), é o conjunto de métodos e técnicas utilizados para a realização de uma pesquisa. Quanto à ciência, este estudo é teórico e prático; quanto à natureza, o trabalho é científico original (pesquisa realizada pela primeira vez e que contribui para a evolução do conhecimento da ciência); quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória (realizar levantamento bibliográfico); quanto aos procedimentos, é uma pesquisa de fonte de papel (pesquisa bibliográfica e documental); quanto ao objetivo, é uma pesquisa bibliográfica (elaborada a partir de material já publicado) e quanto à abordagem é uma pesquisa qualitativa (a pesquisa é descritiva e os dados obtidos são analisados indutivamente). Assim, confirma Gil (1996, p. 48): "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos."

Adicionalmente, a pesquisa apresenta um estudo de caso realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Jerônimo Monteiro", Espírito Santo, Brasil. Segundo Yin (apud ROESCH, 1996, p. 155) "[...] o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, pois este é especialmente adequado ao estudo de processos à medida que eles se desenrolam na organização. Como ferramenta, foram utilizados questionários com perguntas fechadas aplicados aos pais, alunos e professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Jerônimo Monteiro".

CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 O Papel da Afetividade no Processo de Aprendizagem

Wallon (1981) concebe os seres humanos e suas vidas psíquicas de forma integrada e cita quatro domínios funcionais: afetividade, que diz respeito reações de prazer e desprazer; do motor, que se refere ao tônus muscular para mover-se no espaço e é a base da atitude; cognitiva, que compreende todas as funções intelectuais; e a pessoa, o que garante a integração funcional. Cada uma delas tem a sua identidade estrutural e funcional e é, ao mesmo tempo, uma parte constitucional dos outros, tornando-se o ser humano.

Neste sentido, afetividade é a capacidade de um indivíduo a ser afetado positiva ou negativamente pelo mundo dentro e fora ele / ela, em resposta a cada situação vivida com prazer (sentir-se bem) ou desprazer (sentir-se mal). Assim, a afetividade, quando predomina, é a energia que mobiliza uma pessoa a agir, dando sentido aos aspectos cognitivos e motores; portanto, é um dos aspectos importantes na mobilização da atenção dos alunos em uma situação de ensino-aprendizagem e exige cuidados especiais no caso de videoconferência, na medida em que é uma situação onde os protagonistas ver uns aos outros (não simultaneamente como eles falam, mas sequencialmente, quando a imagem passa para o outro polo), que permite a percepção de reações afetivas.

De acordo com Wallon o desenvolvimento do indivíduo ocorre no contexto no qual está inserido, ou seja, a potencialidade aflorada que é herdada geneticamente por um indivíduo está diretamente ligada às condições do meio social, as quais podem transformar as manifestações de heranças genotípicas:

Deste modo, na criança, opõem-se e implicam-se mutuamente fatores de origem biológica e social [...]. O objetivo assim perseguido não é mais do que a realização daquilo que o genótipo, ou gérmen do indivíduo, tinha em potência. O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de disposições que ele tem desde o momento de sua primeira formação. A realização desse plano é necessariamente sucessiva, mas pode não ser total e, enfim, as circunstâncias modificam-na mais ou menos. Assim, distinguiu-se do genótipo, o fenótipo, que consiste nos aspectos em que o indivíduo se manifestou ao longo da vida. A história de um ser é dominada pelo seu genótipo e constituída pelo seu fenótipo (WALLON, 1995, p. 49-50).

Afetividade, em um processo evolutivo, move-se através de três momentos sucessivos: emoção, sentimentos e paixão:

Emoção é orgânico e, dependendo de sua intensidade, tem o poder de abalar o sistema psico-orgânico de ponta a ponta; é a exteriorização da afetividade e tem como seus tônus muscular base, que é o que permite que o corpo se comunicar, constituindo o que Wallon chama plasticidade. Outra característica importante da emoção é o seu poder de mobilizar reações semelhantes ou opostas em outros, chamados de contágio.

Wallon (1995, p. 43) diz que a "emoção estabelece uma relação imediata entre os indivíduos, independentemente de toda a relação intelectual." Esta relação imediata também pode ser estabelecida por meio de algumas estratégias de ensino que os professores podem recorrer.

A exibição de vídeos, por exemplo, pode afetar os sentimentos e o processo de aprendizagem, uma vez que é uma tecnologia que permite que os participantes para ver uns aos outros em tempo real (de forma síncrona), observando-se a plasticidade de corpos que se comunicam e provoca sentimentos.

Os sentimentos são parte de uma fase mais elaborada da afetividade, preponderantemente cognitiva, e exigem uma abstração / representação; eles são geralmente acompanhados de emoção, mas a atividade intelectual sentimentos inerentes é capaz de reduzir o poder de emoção. Quando trazemos emoção na consciência e representá-la, nomeando-o, ele é reduzido.

O componente final da afetividade, paixão, tem como autor o define um personagem muito diferente do que comumente entendido. De acordo com Wallon, o cognitivo é preponderante na paixão, a ponto de silenciar emoção, porque implica autocontrole sobre ele. Parece somente após três anos de idade, é mais escondido, mais duradouro e mais focada.

Reações de prazer e desprazer que revelam valores do sujeito, interesses, insta, necessidades e motivações, portanto, pertencem ao domínio da afetividade.

Os sentimentos afetivos, motor e domínios cognitivos se alimentam uns dos outros e podem, em várias situações, a função com a predominância de um sobre o outro, mas os três estão sempre presentes. Muitas vezes os professores nas

diversas áreas do conhecimento se concentrar apenas no domínio cognitivo e dar pouca ou nenhuma atenção aos aspectos afetivos e motores.

Santos (2015), faz a relação direta entre o processo de aprendizagem e a importância dos sentimentos e afetividade que devem envolver estes momentos:

Uma das condições para a aprendizagem significativa, segundo Ausubel e Novak, é que o estudante apresente uma predisposição para aprender, ou seja, o evento educativo é acompanhado de uma experiência afetiva. “A hipótese de Novak é que a experiência afetiva é positiva e intelectualmente construtiva quando o aprendiz tem ganhos em compreensão; reciprocamente, a sensação afetiva é negativa e gera sentimentos de inadequação quando o aprendiz não sente que está aprendendo” (Moreira, 2000, p.42, apud Santos, 2015, p. 2). Novak aponta para o papel da afetividade na regulação das relações de significação entre o professor e os estudantes e na estreita inter-relação entre predisposição para aprender e aprendizagem significativa (SANTOS, 2015, p. 2).

Há muitas razões por que isso acontece: a pressão para entregar o conteúdo programado, más condições de trabalho, pouca troca de experiências com os colegas, a falta de apoio do principal e dos coordenadores, deficiências na formação inicial ou contínua, a falta de tempo para se preparar - e constantemente prepare - um plano de aula eficaz, entre outros fatores. É essencial que a educação inicial e contínua considerar uma visão mais integrada do indivíduo, preparando adequadamente os profissionais para a arte de educar.

Já foi dito, que o processo de formação é um dos mais importantes e complexos de todos os esforços humanos. A noção popular é que a educação é realizada por uma pessoa - um professor, em pé na frente de uma classe e transmitir informações a um grupo de alunos que são "vasos vazios", e dispostos e capazes de absorvê-lo.

Da mesma forma, a aprendizagem de línguas não é um exercício abstrato em memorizar palavras do vocabulário e aplicação de regras gramaticais. Tais pontos de vista simplificar o que é um processo altamente complexo que envolve uma interação complexa entre o próprio processo de aprendizagem, as intenções do professor e ações, as personalidades individuais dos alunos, sua cultura, reservatórios de experiências de fundo, percepções e crenças, o ambiente de aprendizagem, e uma série de outros fatores. Em outras palavras, vários processos cognitivos e afetivos desempenhar um papel importante e integral no contexto da aprendizagem de línguas, por exemplo.

Enquanto cognição e da teoria do conhecimento tem sido o interesse de educadores e pesquisadores desde Platão forneceu a base para o que é referido como "epistemologia", o interesse em fatores afetivos na aprendizagem veio muito mais tarde. Ele foi refletido primeira na escrita de Dewey, Montessori, e Vygotsky na primeira parte deste século, e ganhou importância com o crescimento da psicologia humanista na década de 1960. O trabalho do CR Rogers tornou-se cada vez mais relevante para uma disciplina que reconhece a importância do afeto sobre a situação de aprendizagem e vê cada aluno como um indivíduo "[...] em um mundo em constante mudança da qual ele é o centro" (ROGERS, 1951, p. 483), reagindo a eventos como eles são experientes e percebidos: "este campo de percepção é, para o indivíduo, a realidade" (ROGERS, 1951, p. 484).

Embora as contribuições afetivas são fundamentais para a aprendizagem de uma segunda língua Johnson (1994, p. 439-452) argumenta que, em geral "no campo da educação segunda língua está aquém de pesquisa ensino regular na medida em que tem negligenciado a concentrar a atenção adequada à dimensão afetiva da segunda língua de aprendizagem".

Horwitz (2001) dá mais apoio e afirma que para discutir aprendizagem de línguas estrangeiras, sem considerar as reações emocionais do aluno para a aprendizagem de línguas foi e continua a ser um descuido grave. Horwitz continua, que, com a possível exceção da escrita, aprendizagem de línguas estrangeiras exige um nível de compromisso pessoal diferente de qualquer outro material estudado em ambientes acadêmicos.

Rejeitando a cognitivo-centramento da investigação aprendizagem de línguas anterior, educadores de língua estrangeira e segunda estão atualmente começando a reconhecer a importância do papel do aluno na tanto o domínio cognitivo e afetivo no processo de aprendizagem de línguas. Consequentemente, tem havido uma maior compreensão e apreciação de variáveis afetivas, e - como Hilgard (1963, p. 267 apud ARNOLD, 1999) observou há muito tempo – "[...] puramente teorias cognitivas de aprendizagem será rejeitado a menos que uma função é atribuída à afetividade".

Além disso, (1998) modelo neurobiológico de Schumann deriva de um exame de aquisição de segunda língua de uma perspectiva neurobiológica. Um livro recente, *The Neurobiology of Affect*, em Linguagem, oferece um resumo da teoria do autor. Em vão semelhante, Damásio (1994) articulou que, mesmo com as emoções

de nível neurobiológicos são parte da razão, e Oatley e Jenkins (1996, p. 122) afirma que "[...] as emoções não são extras - eles são o centro da vida humana".

É importante notar que a nota que o lado afetivo da aprendizagem não é em oposição ao lado cognitivo; e que o componente afetivo contribui para pelo menos tanto e muitas vezes mais para a aprendizagem de línguas do que as habilidades cognitivas (STERN, 1983, p. 386). Quando é usado em conjunto, o processo de aprendizagem pode ser construído sobre uma base mais firme. Nem é mais importante, e não podem ser separados dos outros proponentes iniciais de tal integração (BROWN, 1971; CASTILLO, 1973) sublinhou a necessidade de unir a domínios cognitivos e afetivos, a fim de educar a "pessoa inteira".

Com isso, podemos compreender que:

As emoções são adaptações que integram os mecanismos pelos quais os organismos regulam a vida, quer numa reação específica a uma situação quer na regulação do estado interno do indivíduo. Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida (DAMÁSIO, 2000, p. 74-75).

O último meio século de aceleração tecnológica tem rendido uma incursão maciça de tecnologia digital para a aprendizagem ambiente, tornando diferenças dramáticas, e promissora ainda maiores mudanças, para a prática de aprendizagem. Computadores têm servido como ferramentas para auxiliar na aprendizagem em todos os níveis de simples atividades de sala de aula para a forma como os teóricos pensar sobre o pensar.

O campo da inteligência artificial, com ênfase em ideias tais como representação do conhecimento, modelagem de processos lógicos, e outros tipos de importantes atividades cognitivas, tem solicitado a pensar em conceitos paralelos na aprendizagem humana, e facilitou o desenvolvimento de teorias em que pensar e a aprendizagem são vistos como o processamento da informação. Ambos investigação sobre a aprendizagem de máquina humana e beneficiado de esta troca de ideias entre a psicologia e computação.

No entanto, esses benefícios foram comprados pelo preço de um viés para a negligência cognitivo e relativa do afetiva. É claro que ninguém nega o papel do afeto na aprendizagem. Certamente os professores sabem que ela desempenha

um papel crucial, reconhecendo-o sob compreendido intuitivamente títulos como motivação, emoção, interesse e atenção. Mesmo principais teóricos da revolução científica cognitiva apelaram a uma maior representação do afeto.

No entanto, a extensão de teoria cognitiva para explicar e explorar o papel do afeto na aprendizagem está em melhor em sua infância.

As evoluções na última década têm ambos acentuado a falta de compreensão teórica entre esses dois lados da funcionamento mental e vislumbres oferecidos de insights sobre como para a fechar. No nível mais fundamental, um fluxo acelerado das descobertas da neurociência, psicologia e ciência cognitiva presentes afetam como complexamente entrelaçada com o pensamento, e que desempenhe funções importantes no que diz respeito à orientação comportamento racional, recuperação da memória, tomada de decisão, criatividade, e muito mais.

Embora sempre tenha sido entendido que emoção demais é ruim para o pensamento racional, descobertas recentes sugerem que assim também é muita pouca emoção - quando mecanismos básicos de emoção estão em falta no cérebro, em seguida, funcionamento inteligente é prejudicada.

Esses achados apontam para nova avanços na compreensão do cérebro humano não como um puramente informação cognitiva sistema de processamento, mas como um sistema em quais as funções afetivas e cognitivas queridos estão inextricavelmente integradas com uma outra.

Ao mesmo tempo, tem havido desenvolvimentos no mais nível aplicado de pensar sobre a aprendizagem, especialmente no K-12 Educação. A primeira queda fora da presença do computador era fortemente no lado "cognitivo" da divisão. Mesmo quando broca despersonalizada e prática em habilidades básicas deu lugar à ideia de "tutores inteligentes", a ênfase teórica estava no diagnosticar e corrigir erros de raciocínio ou factual conhecimento.

Vygotsky afirmou que as emoções "[...] isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo" (VIGOTSKI, 1998, p. 94). Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destacou que elas não se reduzem ou desaparecem, mas, na verdade, sugeriu que existe um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido. Assim, Vygotsky destaca a importância dos elementos mediadores dos processos psicológicos para a compreensão das emoções, neste plano simbólico, ressaltando o contexto em que elas ocorrem. Dentre os elementos mediadores, enfatiza o papel

do outro nos processos de significação das experiências emocionais. Alerta que embora tais experiências sejam de natureza subjetiva, isso não as torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionadas com a qualidade das interações entre os sujeitos, como experiências vivenciadas – intersubjetividade. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo. (TASSONI; LEITE, 2011, p. 83).

No entanto, nas últimas duas décadas têm visto um crescimento poderoso do pensamento educacional que enfatizam a importância da relação do aluno com o processo e o conteúdo da aprendizagem. Este movimento tem apoiado e foi apoiado por uma tendência crescente para visualizar o computador como um 'inspirador' e até mesmo uma presença "psicológica", em vez de um motor analítico lógico. Existe uma necessidade de teorias que lidam com a interação desses aspectos de aprendizagem e de um conjunto de experiências para apoiar o desenvolvimento de tais teorias.

Este trabalho é conduzido por uma visão de avançar para um sistema unificado teoria de que vai colmatar essas lacunas. Entre os autores deste artigo, existem fortes diferenças sobre o que tal uma teoria pode parecer. Mais forte do que estas diferenças, no entanto, é nosso objetivo comum de corrigir o desequilíbrio entre o afeto e cognição, e entre teoria e prática, para trazer equilíbrio com a ciência da aprendizagem e suas tecnologias.

Os maiores avanços na ciência da aprendizagem exigirão o envolvimento de múltiplas perspectivas. Este artigo é um primeiro passo, reunindo diversos pontos de vista e áreas de conhecimentos de uma comunidade em crescimento, para começar a construir uma ciência da aprendizagem afetiva. Este documento geral está organizado em três grandes áreas:

- ferramentas e tecnologias que provocam, senso de construção, comunicar, medir e responder adequadamente aos fatores afetivos,
- construção de novos modelos e sistemas de aprendizagem que incorporar afetam, como uma fundação para as duas novas abordagens para a educação e mais eficaz máquina aprendizagem,
- desenvolvimento de materiais afetivamente evocativo, as coisas e ambientes de aprendizagem.

Entrelaçado de perto com esses esforços de construção da tecnologia é um esforço de pesquisa crescente para desenvolver e refinar teorias e terminologia relacionada a afetar na aprendizagem.

Descobertas científicas na última década começaram a lançar as Fundação para uma melhor compreensão do papel de afetar em aprendizagem. A pesquisa tem demonstrado, por exemplo, que um ligeiro clima positivo não apenas faz você se sentir um pouco melhor, mas também induz um tipo diferente de pensamento, caracterizado por uma tendência para uma maior criatividade e flexibilidade no problema resolvendo, assim como uma maior eficiência e rigor na tomando uma decisão. Estes efeitos foram encontrados entre muitos grupos de diferentes idades e profissões.

Vygotsky, ao formular o conceito de mediação, que corresponde a um elo intermediário na relação sujeito-objeto, traz o papel do outro como central para os processos de aprendizagem. Considerando o professor um dos mediadores na sala de aula, suas ações têm por objetivo a aprendizagem do aluno. Nessas ações mediadoras, o aluno entra em contato com modos de pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e a situação em si. Nessa dinâmica, a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva (TASSONI; LEITE, 2011, p. 83).

Os estudos realizados Santos (1997); Santos e Mortimer (1998, 2003) levam-nos a acreditar que os aspectos que promovem uma relação mais estimulante dos alunos com o conhecimento científico estão relacionados não só à competência discursiva do professor na promoção do processo de significação nas interações em aula ou na contextualização do conhecimento científico. As emoções e sentimentos de fundo que permeiam as interações em aula são determinantes no envolvimento e motivação do estudante. A construção de emoções e sentimentos de fundo parece exigir, do professor, uma constante reavaliação de suas estratégias e reflexão sobre os efeitos de seus comportamentos não verbais e expressivos sobre diferentes grupos de alunos (SANTOS, 2007, p. 15).

Foram propostas para mediar alguns dos efeitos positivos afetam tem sobre a cognição. Há também alguma indicação de que afetam aumentos positivos motivação intrínseca. Embora o trabalho nesta área está apenas começando a ser lançado, ele já sugere que um estado de espírito positivo não é melhor para todos os tipos de pensamento, mas que certos estados afetivos facilitar alguns tipos de

pensar melhor do que outros. Aprendizagem pesquisa há muito reconheceu a importância de facilitar diferentes formas de pensar.

Entre educadores e pesquisadores educacionais, há um reconhecimento crescente de que o interesse e participação ativa são fatores importantes no processo de aprendizagem (BRANSFORD et. al). Mas a aceitação dessas ideias é baseada em grande parte na intuição e as referências generalizadas para os teóricos construtivistas. Há necessidade de novos tipos de estudos sobre o papel do afeto em aprender. Acreditamos que as novas tecnologias podem desempenhar um papel particularmente importante nestes esforços, ajudando-nos na medida e modelo exato para estudar e apoiar a dimensão afetiva da aprendizagem em formas que não eram possíveis anteriormente.

Um dos problemas com a estudar afetar é a definição do que é - iluminando uma melhor definição de afetos e afins termos como a emoção, motivação, inquietação, e assim por diante. Moderno investigação nesta área começou antes da virada do século passado, quando Charles Darwin e William James dedicado obras seminais para descrever a emoção, ancorando sua descrição em mudanças corporais mensuráveis e expressões. No ultimo século muitos cientistas e psicólogos cognitivos tem teorias avançadas e definições da emoção, motivação e outros fenômenos afetivos. Cerca de uma centena de definições de emoção tinham sido classificados como de 1981, quando Don Norman escreveu seu já clássico ensaio emoção nomear como um dos os doze grandes desafios para a ciência cognitiva.

Hoje, a florescente literatura sobre afetam inclui diversos comunidades como a psicologia, a ciência cognitiva, neurociência, engenharia, ciência da computação, sociologia, filosofia e medicina, e isso tem contribuído para uma.

Da mesma forma diversificada compreensão de vários termos básicos relacionada a afetar - como "emoção", "motivação", "Atenção", "recompensa", e muito mais. Um dos desafios que enfrentamos é a união de teóricos e profissionais de diferentes campos, a fim de aperfeiçoar o idioma utilizado com relação de afetar e de aprendizagem. Portanto,

O desenvolvimento da pessoa acontece a partir de um período de impulsividade, em que as relações se nutrem por olhares, por carinhos e torna-se visível por meio de gestos e de posturas, passando pela linguagem, que pode expressar o sentimento, podendo acontecer a troca afetiva a distância. A afetividade vai se tornando cada vez mais

racionalizada, sendo elaborada no plano mental, até que possa ser teorizada. Na perspectiva Walloniana, sem o vínculo afetivo não há aprendizagem, já que aprender é um investimento que o sujeito empreende, e o sujeito aprendiz surge a partir da qualidade e do clima emocional que este estabelece com seus educadores. Dito por Dantas⁴ de outra forma: "Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa" (WALLON, 1992, p. 90).

Embora existam dezenas de livros sobre vários afetiva fenômenos, há uma falta de teoria de que engata o tópico de afeta de aprendizagem. Algumas das obras clássicas sobre afetar enfatizar os aspectos de processamento cognitivo e de informação em uma forma que pode ser codificado em regras baseadas em máquinas e estudou em uma interação de aprendizagem. O mais amplamente adotado de destes é o modelo de emoção OCC; no entanto, este modelo não inclui muitos dos fenômenos afetivos observados em situações de aprendizagem naturais, tais como juros, o tédio, ou surpresa.

No que diz respeito à motivação na aprendizagem, tem havido muito mais trabalho e muito mais progresso, iluminando o papel de intrínseca contra influências extrínsecos, como a influência de passado agradáveis experiências de aprendizagem têm sido, o sentimento de contribuir para algo que interessa e a importância de ter um público que se preocupa, entre outros fatores. Conceitos relacionados, tais como a auto eficácia também desempenham um crítico papel, e as crenças dos estudantes sobre a sua eficácia, em por sua vez, influenciá-los emocionalmente.

As teorias do afeto na aprendizagem foram testadas e evoluíram. A nossa abordagem é entender observações clássicas e experiências com o desenvolvimento e utilização de novas tecnologias que ajudam a provocar, sentido, medida, comunicar, compreender, refletir e responder às emoções na aprendizagem situações. Realizando experiências controladas que lidam com afeta tem sido sempre um desafio, e as novas tecnologias são necessária para facilitar esse processo.

Uma das razões do entendimento sobre afetar tem ficado atrás da de cognição é que a informação sobre o estado afetivo é difícil de medir. Você pode facilmente medir a capacidade de alguém recordar uma lista de itens aprendidas e, com um pouco mais dificuldade, você pode testar a sua capacidade de generalizar e aplicar algumas informações aprendidas.

No entanto, é muito mais difícil de medir como se sentem ao fazer essas coisas. Como pode várias ferramentas de aprendizagem, e robôs e ambientes futuros, objetivamente perceber se um aluno está satisfeito, contratado, desengatado, frustrado ou pronto para sair? E de que modo podem estas ferramentas permitir a reflexão e a descoberta sobre afeta? Existe uma necessidade para desenvolver sensores e interfaces, em conjunto com o novo sinal processamento, reconhecimento de padrões e raciocínio algoritmos para avaliar e responder ao efeito do aluno em tempo real.

1. 2 Estudos sobre a criança e o papel da família na visão de Ariés, Hengel e Piaget

1.2.1 Visão de Ariès

Esses estudos abordam o principal referencial teórico na temática sobre criança, sua socialização e família é ARIÈS (1981). O importante historiador francês da família e infância faz análise da iconografia francesa para concluir que o sentimento da sociedade em relação à criança não foi sempre o mesmo. A sociedade muda a forma de "olhar" a criança de acordo com regras e normas estabelecidas por ela. Destaca-se, também, como a ideia da mudança nas formas da sociedade entende a criança ao longo do tempo, que são influenciadas pelas regras e normas que a sociedade elabora.

Por volta do século XII a infância era desconhecida, não havia lugar para ela nesse mundo. Nos quadros da época é possível perceber que os desenhos que poderiam representar crianças eram na realidade figuras adultos em miniatura, "[...] não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido." (ARIÈS, 1981, p. 51).

No período compreendido entre os séculos XIII e XV surgiram algumas representações da criança. Nas pinturas sacras, primeiramente ela foi representada pela figura de um anjo, que possuía uma feição de jovem adolescente afeminado; outro tipo surgido era a figura do Menino Jesus, que era representado como um adulto pequeno, e posteriormente sua representação passa a expressar um sentimento maternal, porque é representado com os braços em torno do pescoço de sua mãe, aninhado ao colo dela, O terceiro tipo era a criança nua, representada por uma figura semelhante ao Menino Jesus, mas não era ele.

Nos séculos XV e XVI iniciou-se a fase das pinturas leigas onde a criança aparecia brincando, no colo da mãe, ouvindo discursos, na escola, etc. Todos esses temas vão inspirar as cenas neste gênero até o século XIX.

Nas pinturas analisadas, Ariès (1981) ressalta que as crianças representadas nas cenas não eram a descrição exclusiva da infância, sugerindo que a vida cotidiana era uma mistura de crianças e adultos e que muitos pintores usavam as figuras das crianças nos seus quadros pela sua graça, como se elas fossem uma ilustração das cenas pintadas.

Essa indiferença em relação à infância, não estava muito longe da insensibilidade das sociedades romanas e chinesas, que praticavam o abandono às crianças recém-nascidas.

Por volta do século XVII, a criança é reconhecida como portadora de alma imortal, o que antes não era reconhecida. Isso foi proporcionado pelo aprofundamento na cristianização, atribuindo-se assim, maior importância à criança. É nessa época que começa a ser significativa a descoberta da infância.

Se antes da descoberta da infância sua educação era feita naturalmente pelos adultos com quem convivia, sua descoberta traz a necessidade de separação destes das crianças, foi difundida amplamente a importância da educação em lugares apropriados, surgem então, as escolas, com a prerrogativa de serem gerenciadas pelas instituições religiosas.

Com o objetivo básico de educar as crianças para a sociedade, os educadores dos colégios, pregam novos conceitos morais, entre eles, o pudor, a disciplina e o respeito, produzindo uma grande mudança nos costumes, principalmente quanto à sexualidade, impondo a noção de "inocência infantil". (ARIÈS, 1981, p. 134-136).

O autor ressalta que o primeiro sentimento da infância, surgiu no meio familiar, para com as criancinhas pequenas, caracterizado pela "paparicação". O segundo sentimento surgiu com os "moralistas" do século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Estes viam as crianças como "frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar." (ARIÈS, 1981, p. 164).

Ao mesmo tempo em que surge o sentimento pela infância, surge também o sentimento pela família, diferente daquele preocupado com a honra das

linhagens e a conservação do patrimônio. Este dá grande importância à reunião de pais e filhos.

No século XVIII, observamos a família distanciar-se da sociedade para se fechar, cada vez mais, num espaço limitado da vida particular. A necessidade de intimidade e identidade dos membros familiares era solidificada pelo sentimento, pelos costumes e pelo gênero de vida. As diferentes formas de organizações eram desprezadas e repugnantes aos olhos da nova classe social em ascensão; neste momento, a privacidade corresponde à essa nova preocupação pela defesa contra o mundo.

"O sentimento da família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça surgem, portanto como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade." (ARIÈS, 1981, p. 279).

A análise da obra de Ariès (1981) nos permite perceber que a visão da infância na sociedade ocidental sofre transformações estruturais com o passar do tempo, ocasionadas pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas na sociedade mais ampla.

No Brasil, esta transformação social é retratada por Martins (1993) que reúne obras sobre criança de vários autores, com o objetivo de construir um painel que revelasse o que é ser criança no mundo subdesenvolvido, observando que a exclusão social vivida pelas crianças não é um problema de determinadas cidades, ou regiões e sim resultado da cruel exploração vivenciada pelas classes trabalhadoras dos países chamados subdesenvolvidos.

O autor introduz a concepção de "criança sem infância" em substituição à "criança abandonada". Esta mudança se refere ao fato de que "criança abandonada aponta um *problema social*, uma "doença" da sociedade. Já o tema da "criança sem infância" indica um *problema sociológico*, uma mutação na sociedade, que se manifesta como problema social, sendo também um problema político" (MARTINS, 1993, p.13).

O cruel modelo econômico brasileiro, baseado na concentração de renda através do arrocho salarial da classe trabalhadora, contribuiu determinantemente para o empobrecimento desta classe. Sem alternativa, as famílias assalariadas se viram obrigadas a empurrar cada vez mais cedo seus filhos para o mercado de trabalho, contribuindo assim, para a redução ou inexistência da infância das

crianças.

A exploração da mão-de-obra infantil se deu tanto no meio urbano como no meio rural. Spindel (1989) verificou que 1981, na região da grande São Paulo, 70% dos trabalhadores não conseguiam adquirir os bens e serviços produzidos pela sociedade para seu sustento e de sua família, passando ser a "contribuição monetária dos filhos e mulher fundamental para compor o orçamento familiar." (SPINDEL, 1989, p. 17).

No meio rural, Antuniassi (1983, p. 48), verificou que "[...]do total dos trabalhadores agrícolas infanto-juvenil, 50% eram filhos dos proprietários das terras em que trabalhavam e residiam".

Com o objetivo de procurar trabalho, para colaborar com o orçamento familiar, muitas crianças e adolescentes vão para as ruas e ficam fazendo pequenos bicos e até esmolando. Esta alternativa gerou um grande número de crianças nas ruas, que ficaram conhecidas como "menino de rua", principalmente depois da publicação da pesquisa de Ferreira (1979).

O estudo de Ferreira (1979), é resultado de uma pesquisa realizada por equipe do CEDEC (Centro de Cultura Contemporânea) para a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, no período de fevereiro a novembro de 1979.

Ferreira (1979, p. 83) dedica um sub-capítulo de seu trabalho à discussão sobre a família das crianças – "O papel da família para os menores marginalizados onde ressalta principalmente a questão da socialização, partindo do princípio que a família é tida como principal meio de socialização dos indivíduos, para a teoria sociológica".

Isto faz com que se faça uma relação direta entre os indivíduos considerados com "conduta desviante" e a inadequação de sua socialização por possuírem um grupo familiar mal estruturado.

A principal crítica a este abordagem é a de que ela espera uma homogeneidade e eficiência do processo socialização em todas as camadas sociais, desconsiderando as diferenças econômicas e culturais existentes.

A autora ressalta que formas diferentes de inserção no processo de produção- consumo produzem configurações familiares com estruturas diversas, o que resulte em variadas percepções do papel familiar, sua realização e sua representação.

Portanto, para Ferreira (1979, p. 121), não podemos observar a família

somente como reproduutora da força de trabalho, o que faz com que não avancemos teoricamente. "A articulação de uma determinada formação econômico-social numa conjuntura histórica específica impõe o surgimento de formas diferenciadas da atualização do conjunto familiar."

O barateamento da mão-de-obra não qualificada e a concentração de renda em determinadas categorias obriga aos grupos familiares das camadas marginalizadas econômica e socialmente a articularem formas alternativas de morar, relacionar, trabalhar e sobreviver. Uma alternativa encontrada por essas famílias é a inserção do grupo familiar em atividades que geram renda. Isso faz com que os indivíduos se socializem alternando papéis de provedores e consumidores da renda familiar, o que proporciona um maior alcance nas representações familiares.

As crianças de famílias marginalizadas desde muito cedo obtém a noção de sua posição social e a necessidade de aprender formas de sobrevivência. Portanto, não só são moldados pelos modelos sociais recebidos, mas, também influenciam no processo socializador delegado aos adultos.

A pesquisa observou a existência de uma maior flexibilidade na autoridade dos papéis familiares, proporcionada culturalmente e incorporada principalmente pelas camadas aburguesadas.

A experiência de vida e a riqueza de informações do menino das ruas, assim como o papel preponderante de sua contribuição para a manutenção do conjunto familiar, faz com que as relações entre pais e filhos sejam pouco hierarquizadas. Embora sejam verbalizados os valores dominantes acerca do respeito, autoridade, obediência que devem prevalecer nesses contatos [...] (FERREIRA, 1979, p. 122).

Embora tenha a hierarquização de poderes nas famílias marginalizadas um papel menos considerável, é possível perceber a importância que as mulheres acabam adquirindo, frequentemente, nos grupos familiares. Segundo Ferreira (1979), isso se deve porque é sempre em torno dela que se agrupa a família.

A autora chega a uma interessante conclusão sobre as relações familiares das crianças, porque mesmo vivendo situações familiares difíceis, onde o principal objetivo é a sobrevivência e a luta por ela, as crianças possuem laços afetivos que os levam a reconhecer os fatos tristes dessa convivência, mas, ao mesmo tempo ressaltem a importância desses laços e a necessidade de mantê-los. "Mesmo meninos que relatam experiências familiares desastrosas e relações

conflituosas com os pais, tendem a valorizar a instituição da família e aspiram por manter-se nela ou voltar a tê-la." (FERREIRA, 1979, p. 123).

Sendo uma pesquisa de caráter exploratório, a autora elabora uma proposta de pesquisa-ação privilegiando a criança na sua especificidade, ou seja, enquanto "criança" e buscando captar sua capacidade de "atuar" e de "criticar".

Essa linha metodológica implica também em uma atitude de denúncia contra o poder institucional que pune arbitriariamente, ameaçando a vida das pessoas menos privilegiadas socialmente, "... alertando o conjunto da população para o perigo de comungar com posturas estigmatizantes e radicais que tem sido propostas para legitimar a ação desse poder." (FERREIRA, 1979, p. 170).

A socialização entre as crianças e outros grupos de convívio, com laços de parentesco ou não, desenvolve-se através das normas traçadas pelas instituições. Elas podem incentivar ou não determinados vínculos entre as crianças.

Para Kosminsky (1992), a sociabilidade infantil, que se desenvolve intra-instituição, parece estar mais ligada às diretrizes dessas entidades do que ao tamanho das mesmas e à sua localização urbana. Foi possível também apreender que não obstante a coerção que a instituição possa exercer sobre a criança, há atitudes em que se afirma sua individualidade, o seu gosto e preferências.

1.2.2 Estudos sobre família com base em Engels

A obra que embasa teoricamente o tema família é o trabalho de Engels (1984). O autor baseia-se nos estudos de Morgan, para fazer uma correlação entre a formação e a institucionalização da família com a estruturação da sociedade na propriedade privada e o aparecimento do Estado.

Analizando as tribos gentílicas, da época chamada "barbárie", o autor ressalte que a economia doméstica destes eram comunistas, cada um era proprietário apenas dos instrumentos que fazia e usava, o resto (como casas, canoas, hortas, etc.) era comum à todos.

Algumas tribos pastorais começaram a fazer da criação de gado sua principal atividade, tornando-se assim, distante do restante das outras tribos. Essa foi a primeira grande divisão social do trabalho.

Essas tribos produziam mais derivados do gado que as outras tribos, o

que possibilitou a troca desses produtos por aqueles não produzidos por eles, possibilitando assim a primeira troca regular de produtos.

Com o passar do tempo e o desenvolvimento de todos os ramos da produção, o homem pôde produzir mais do que precisava para sobreviver e, consequentemente aumentou o trabalho diário de cada membro das tribos incrementando a atividade convencional. Tornou-se conveniente então conseguir mais força de trabalho, sendo os prisioneiros de guerra transformados em escravos. Daí aparece a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados.

O homem passa a ter supremacia na casa, conquistando um poder absoluto, o que gerou a passagem gradual do casamento sindiásico à monogamia, como forma de proteção dos bens materiais acumulados ao longo de sua produção, garantindo o herdeiro legítimo para o patrimônio acumulado.

A diferença de riqueza entre os chefes de família acabou com as comunidades domésticas comunistas e marcou a transformação da família em unidade econômica da sociedade. "As riquezas dos vizinhos excitavam a ambição dos povos, que já começavam a encarar a aquisição de riquezas como uma das finalidades precípuas da vida". (ENGELS, 1984, p. 184).

A troca de mercadorias aumenta e surge a figura do comerciante, que não se ocupa da produção e somente das trocas de produtos; com ele veio o dinheiro - metal, que fazia deste não produtor um dominante do produto e de seu produtor.

Com a divisão da sociedade em classes surge a necessidade de um controlador dos conflitos, das lutas de classes; que fizesse com que as lutas se restringissem somente ao campo econômico, ou seja, que se situassem, aparentemente, acima das classes. Surge o Estado, definido pelo autor como o "poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais" da mesma.

O Estado difere da antiga organização gentílica porque agrupa seus súditos de acordo com uma divisão territorial e se utiliza de força pública para controlar os cidadãos. Para sustentar seus aparatos ideológicos, institui a contribuição dos cidadãos, ou seja, os impostos, a civilização causa uma revolução em toda sociedade anterior.

O Estado, criado com o objetivo de conciliar as lutas de classes, aos

poucos passa a exercer poder não só sobre elas, mas também começa intervir nas famílias, para garantir que esta seja sempre um instrumento de sua reprodução.

No Antigo Regime a família era uma extensão do poder do governo, porque ao mesmo tempo em que ela estabelecia uma relação de poder com seus membros (mulher, filhos, empregados), o governo mantinha uma relação de poder com o chefe da família, que deveria manter uma relação de dependência em relação ao governo, como seus familiares mantinham com ele. Essa organização social e política eram baseadas num esquema de colaboração em que o Estado dizia a família: "mantende vossa gente nas regras da obediência às nossas exigências, com o que, podereis fazer deles o uso que vos convier, se eles transgredirem vossas injunções, nós vos forneceremos o apoio necessário para chamá-los a ordem." (DONZELOT, 1986, p. 51).

A discussão sobre família e a sua expressão na sociedade é feita por Reis (1985), que resume em duas as funções da família. A primeira sendo econômica, no que se refere à reprodução da mão-de-obra. A segunda como reproduutora da ideologia dominante. A referência teórica usada nesta obra é Mark Pôster, no seu livro - Teoria crítica da família. O autor cite a classificação deste para quatro modelos de família: a aristocrática, a camponesa, a proletária e a burguesa, centrando sua discussão nas peculiaridades da família burguesa, que surgiu no século XVIII na Europa.

O surgimento da família burguesa trouxe consigo novos padrões de relações familiares, que correspondiam às necessidades da classe dominante em ascensão no início do século XIX. Um notável novo padrão foi o fechamento da família em si mesma, ao passo que os outros modelos familiares possuíam a característica de criar seus filhos em lugares abertos, como quintais e pátios.

Este fechamento da família começou a delimitar e determinar os espaços de atuação do público e do privado, sendo a residência o lugar por excelência, do privado e o trabalho, o lugar do público.

O trabalho ficou sendo o lugar da razão, frieza e do calculismo, por serem qualidades imprescindíveis no mundo dos negócios. Este lugar deveria ser ocupado por homens.

Para o lar ficou reservado o espaço da vida emocional, e com ele, a reclusão da mulher que seria a responsável pela organização da casa e da educação dos filhos.

Para o autor, a mulher é considerada menos capaz e mais emotiva que o homem, tornou-se totalmente dependente do marido “[...] sua identidade pessoal seria determinada pela posição que ele ocupasse no mundo extra familiar.” (DONZELLOT, 1986, p. 58).

O papel da mãe era o de educadora de seus filhos dentro daquilo que a burguesia determinava como ideal, autonomia, autodisciplina, capacidade de progredir nos negócios e perfeição moral. Ao mesmo tempo em que a mulher era valorizada pela responsabilidade que exercia sobre os filhos, isto lhe causava um grande desconforto, pois qualquer desvio na educação lhe era imputada a culpa, ela deveria ser uma mãe perfeita para que os filhos também fossem.

A família burguesa definiu novos padrões de higiene, que contribuíram para uma diminuição considerável na taxa de mortalidade das crianças, passou a ser dada grande importância ao asseio da casa e de seus moradores, o aleitamento materno foi valorizado junto com o envolvimento emocional da mãe.

Concomitante aos novos padrões de higiene, a família burguesa definiu novos padrões para a sexualidade. Os papéis sexuais foram diferenciados, a mulher foi proibida a ter sexualidade fora do casamento e de ter prazer sexual, deveria se restringir à procriação. Desta forma o casamento passou a dissociar o afeto do sexo. A mulher de casa era a do afeto a as mulheres da rua eram as do prazer.

Esta nova sexualidade trouxe consigo várias repressões sexuais. Observa-se também o surgimento de um duplo padrão de moralidade. O homem relaciona-se afetivamente com a esposa e busca prazer sexual com outras mulheres. A mulher casa-se para cuidar da casa e da educação dos filhos e não tem direito ao prazer sexual, este é permitido às mulheres "da vida" ou "mundanas", as quais davam prazer sexual aos homens.

Engels (1984, p. 70) observou que este duplo padrão de moralidade, assim também como a instituição da monogamia na sociedade, foi uma exigência da família burguesa em ascensão, para garantir a continuidade de suas posses. "Os únicos objetivos da monogamia eram a preponderância do homem na família e a procriação de filhos que só pudessem ser seus para herdar deles".

Dentro desse quadro de fechamento familiar, a criança restringe suas possibilidades de identificação, tendo-a limitada ao pai e à mãe, quando nas famílias aristocráticas, proletárias e camponesas a possibilidade de identificação

era mais ampla, porque as relações não se restringiam somente à família nuclear.

A criança, dentro dessa família, passa ter todas as suas necessidades satisfeitas pelos pais, o que as deixou completamente dependente, econômica e emocionalmente, dos mesmos.

Para o autor uma estrutura familiar que promova o bem-estar de seus membros deve integrar seus membros na comunidade que a circunda e não definir um fechamento ou uma oposição ao mundo extra familiar. "E isto só será possível quando a competição deixar de ser o motor do relacionamento entre os homens." (REIS, 1986, p. 121).

Campos (1985) analisa, em seu primeiro capítulo, "o papel da família na formação política do jovem", partindo do papel desempenhado pela família na sociedade tradicional e as mudanças ocorridas na organização familiar como resultado das transformações mais amplas ocasionadas pela modernização da sociedade.

Na sociedade tradicional a família caracterizava-se pela produção ligada a terra e seu papel era o de desempenhar uma série de tarefas e atividades que foram se transformando com o passar do tempo, isto posto, a família era uma unidade econômica de produção o que dava a ela "[...] um papel importante e abrangente na vida social". (CAMPOS, 1985, p. 3).

Como consequência do poder econômico inserido nos grupos familiares da camada dominante, com o tempo, o poder político, poderia ser alcançado direta ou indiretamente, o que determinava também um papel de controle social ao grupo familiar. Era tido como obrigação da família a educação e socialização de seus membros no sentido de exercerem com competência todos os papéis sociais que deles eram esperados.

A família tradicional começou a sofrer mudanças com o advento da modernização que atingiu todas as relações sociais existentes. O avanço tecnológico na agricultura proporcionou a passagem da monocultura de exportação para a produção diversificada de produtos agrícolas. Na indústria a substituição do uso da energia humana e animal com a industrialização, propriamente dita levou a utilização de maquinaria diversificada. Na ecologia observou-se o processo de urbanização.

Todas essas mudanças afetaram estruturalmente a sociedade, obrigando-a a encontrar formas alternativas de se adaptar às transformações.

A família tradicional foi, com certeza, a estrutura social que mais sentiu os efeitos dessas mudanças, principalmente, por ter sua base na agricultura. Essas mudanças trouxeram consigo benefícios e também para muitos a perda de poder aquisitivo, o que causou uma considerável diminuição no número de membros familiares. Se a família tradicional era caracterizada pela extensão numérica de seus membros, a família moderna é caracterizada pela redução dos mesmos.

A autora ressalta que se reduziu o tamanho da família, mas nem por isso ficou mais fácil a tarefa dos pais de socializar seus filhos, principalmente pela complexidade social observada com a modernização. Na época da família tradicional, as relações sociais eram mais definidas, por terem suas raízes nas relações econômicas que eram claramente caracterizadas, uma vez que toda produção familiar estava ligada à terra. Com a modernização as relações sociais se complicaram, no sentido de cada indivíduo assumir diversos papéis sociais.

A família continua com sua função educadora, segundo Campos (1985, p. 76), "[...] É através da família que se perpetua a sociedade e ainda não se encontrou um grupo que possa substituí-la eficientemente no seu papel educativo".

Para esta autora, quando falamos em processo educacional estamos falando de um processo conservador uma vez que as principais instâncias educativas são a família e a escola. Os pais não são imparciais na hora de passar valores aos filhos. Conscientemente ou não as experiências transmitidas são selecionadas e, na maioria das vezes cheias de preconceitos em relação à criança.

Campos (1985) expõe ainda, considerações sobre os efeitos causados à personalidade da criança, quando este é atestada de sua família para viver em uma instituição. Suas considerações não serão relevantes para esta pesquisa porque seu trabalho refere-se às crianças que são afastadas do convívio familiar para frequentar uma instituição e, nas duas instituições que pesquiso as crianças mantém um relacionamento com a família, tendo assim um vínculo com ela.

Ao longo do tempo, observamos que o sistema familiar brasileiro vem se alterando consideravelmente, numa perspectiva diacrônica, guardando diferenças regionais e segundo o avanço do processo capitalista na sociedade brasileira.

Analizando a família brasileira, Freire (2003, p. 115) ressalta que com a influência dos portugueses na região nordestina, a sociedade brasileira se desenvolveu sob uma relação de submissão da mulher em relação ao homem, que via a mulher "[...] não só como instrumento de trabalho, mas como elemento de

formação da família" gerando assim uma sociedade "patriarcal e aristocrática". Este trabalho tornou-se referência obrigatória na discussão sobre o processo de formação da família brasileira, estendendo-se sua análise sobre família para o país como um todo.

O estudo de Cândido (1972, p. 99) ressalte que, "[...] se na região nordestina a posição da mulher na sociedade era de submissão, não foi isso que aconteceu na região sul". Embora a mulher respeitasse muito o marido, sua posição estava longe da submissão, muito pelo contrário, as mulheres eram caracterizadas pela iniciativa e capacidade de comando. A mulher dirigia o trabalho dos escravos na cozinha, fiação, tecelagem, costura e confecção de roupas para uso da família; supervisionava a feitura das rendas e bordados; providenciava a alimentação dos escravos; cuidava da conservação da criação, do cultivo das frutas, jardins e flores; cuidava também das crianças e dos animais domésticos. Nesse contexto o marido não exercia uma dominação absoluta, como a relatada por Freire (2003).

A família suscita polêmicas entre aqueles que dizem ser ela a célula básica da sociedade e aqueles que julgam ser ela o cerne de toda neurose fabricada, desempenhando um papel efetivo na dominação de crianças e mulheres. A primeira visão expressa o conservadorismo daqueles que não questionam a sociedade em que vivemos e a segunda, expõe a compreensão psicológica desta instituição. Discordamos das duas visões por não considerarem o aspecto social da família, mesmo como instituição.

Para Reis (1985, p. 99) independente da discussão polarizada, é inegável a importância da família. Segundo ele, "é na família, mediadora entre o indivíduo e sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora da nossa primeira identidade social."

Concorda-se que, indiscutivelmente, a família é responsável pela reprodução social (tanto biológica como também de valores de uso e de consumo), estando "inserida em determinado ponto da estrutura social, definido a partir da inserção de seus provedores na produção." (BRUSCHINI, 1990, p. 80). Portanto, para analisar os dados desta pesquisa não podemos deixar de considerar que a família, ao mesmo tempo em que atua na estrutura social, reproduzindo seus valores, também é produto dela, estabelecendo assim uma relação dialética com a sociedade, relação essa que é balizada pela inserção sócio econômica da família na estrutura social.

1.2.3 Noção de família segundo Piaget

Piaget (1924/1967), na obra "O Raciocínio da Criança", realizou um estudo com cerca de 30 crianças, de 7 a 10 anos, examinadas, individualmente, acerca da compreensão da instituição família. Relatando os resultados dessa pesquisa, Piaget afirma que:

As definições de crianças são sempre interessantes, mas sua interpretação não é fácil. Com efeito, toda definição é uma tomada de consciência. Ora, sabe-se suficientemente, segundo a lei da tomada de consciência de Claparède², que quanto mais uma noção ou uma relação é manipulada automaticamente, mais difícil é sua tomada de consciência... Por conseguinte, mesmo quando as crianças souberem empregar as palavras "tio" ou "pais" apenas nas frases que tenham sentido, não é uma razão para que elas saibam definir estas palavras. Da mesma forma, quando se estuda uma definição de criança, convém distinguir cuidadosamente a tomada de consciência da noção real, de certa forma inconsciente, ou pelo menos implícita, que a criança possuía, sem saber isolá-la (1967, p. 116).

A definição de família é construída pela criança à medida que ela assimila e acomoda o mundo exterior, isto é, escuta as expressões da boca de um adulto ou de outras crianças e procura imaginar uma realidade própria. A esse respeito Piaget (1983, p. 57) afirma:

[...] Só a estrutura de "grupamento" que caracteriza a lógica viva em atuação revelará sua "verdadeira natureza, seja inata, seja empírica e simplesmente imposta pelo meio, seja, enfim, expressão das trocas sempre mais numerosas e complexas entre o sujeito e os objetos: trocas de início incompletas, instáveis, mas que adquirem, aos poucos, pelas próprias necessidade do equilíbrio a que estão adstritas, a forma de composição reversível própria do agrupamento.

² "Princípios estabelecidos pelo educador suíço Claparède sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Notas: 1. As leis ou princípios de Claparède são as seguintes: i) Lei da sucessão genética, a criança desenvolve-se naturalmente, passando por um determinado número de etapas, que se sucedem numa ordem constante; ii) Lei do exercício genético-funcional, o exercício de uma função é condição para a eclosão de novas funções e condições da criança para o desenvolvimento e a eclosão de novas funções posteriores; iii) Lei da adaptação funcional, condições adequadas para que uma criança possa fazer nascer nela a necessidade de ser satisfeita pela ação; iv) Lei da autonomia funcional, a criança não é um ser imperfeito ou incompleto e v) Lei da individualidade, toda pessoa difere mais ou menos de outras, quanto aos caracteres físicos e psicológicos. 2. Claparède usava a expressão ""revolução copernicana da escola"" para designar a mudança de mentalidade em relação à escola, por causa do movimento de reforma e de renovação, ocorrido em fins do século passado e no início deste, em alusão a Copérnico, segundo o qual o Sol e não a Terra é o centro do sistema planetário. Assim na escola, o sistema de ensino, que antes tinha como centro o programa ao redor do qual gravitava, passou, com a escola nova, a ter o aluno como centro.

Piaget, no estudo sobre a noção de família, distingue três etapas evolutivas pelas quais as crianças passam até chegarem a uma definição objetiva do que é família. Segundo as pesquisas desse autor, antes dos 9 e 10 anos, as definições de família não levam em conta a relação de parentesco.

Na primeira etapa, a criança denomina "família" às pessoas que ela tem à sua volta, não explicitando as relações de parentesco, e definindo-a como um conjunto de pessoas que moram no mesmo lugar ou que têm o mesmo sobrenome.

Piaget exemplifica:

- BET (7 anos): "São as pessoas que moram juntas, no mesmo apartamento."
- JACQ (7 anos): "É todo mundo, é quando há muitas pessoas."
- KU (7,7): Uma família é "quando estão todos juntos. - Aqui é uma família? - Não, quando são todos do mesmo sobrenome." Mas os primos e as tias não são da família "porque eles não moram conosco. - Se a sua tia morasse com você, você diria que ela é da família? - Sim."

Nesses exemplos, observa-se que a criança dessa fase define família pelo fato de as pessoas que as constituem morarem juntas, com ou sem acréscimo da cláusula de um sobrenome único. Os primos, os avós e os irmãos são da família, quando moram juntos com ela; caso contrário, não o são. As crianças desconhecem as relações de parentesco, pois, quando lhes pedem para definirem as palavras primos e tio, afirmam. "*Um tio, é o irmão do papai ou da mamãe etc.*", "*um primo, é o filho de uma tia etc.*" No entanto, da mesma forma que a criança sabe de que pais seu irmão é filho, sem concluir desse fato a reciprocidade da relação de irmão, isso acontece porque ela julga apenas seu ponto de vista imediato e egocêntrico, o mesmo ocorrendo quando define família. Mesmo conhecendo os parentescos verdadeiros, ela denomina "família" aos parentes que a cercam efetiva e atualmente.

Piaget (1924/1967) explica que isso ocorre, porque, nisso há uma orientação de espírito realista que é interessante ressaltar que, nesse caso particular, há um desconhecimento verdadeiro das relações, a criança explica, pelo menos, justamente a título de orientação do espírito, como as mais sérias ilusões podendo originar do realismo infantil.

Numa segunda etapa, a criança começa a estabelecer relações de parentesco; mas, limita-se, ainda, a empregar o termo à família, para se referir, aos parentes que ela tem atualmente à sua volta, o que pode ser observado nos

exemplos citados por Piaget:

- MATT (9;3): Define a família: "Um papai, uma mamãe e as crianças " Mas seu papai e sua mamãe não têm eles próprios família? "Papai, quando ele era pequeno, ele tinha a sua família".
- MAR (9;7): Chega mesmo a dizer, após ter definido a família "são os parentes", que seu papai não é inteiramente da família.
- CHAV (12;9): A família "é uma sucessão de pessoas. - Quantos vocês são na família? - Quatro, porque a minha irmã está longe."

Pode-se perceber, por esses exemplos, que as relações de parentesco não são ainda concebidas, claramente, pela criança, como independentes do lugar ou do tempo; porém, ao se referir à noção de parentesco, a criança dessa fase continua a conceber a família do ponto de vista imediato e realista.

Na terceira etapa, finalmente, a definição é generalizada a todos os parentes:

- PRO (8 anos, adiantado): "São todos os parentes juntos."
- PIO (12;3): É "uma geração"

Em suma: segundo Piaget, a noção de família, num primeiro momento, é concebida como o conjunto de pessoas que cercam a criança, independente das questões de parentesco. Piaget explica que a criança pensa desse jeito, porque o seu ponto de vista é imediato, realista no sentido de que o parentesco não se pode libertar das circunstâncias de lugar e tempo em que vive a criança, não é concebido a título de relação. Sob esse ponto de vista, há um desinteresse pelas relações efetivas.

Quanto à questão do realismo infantil, que parece ser exclusivamente visual: podendo-se assemelhar-se, com efeito, que a imagem do apartamento, ou pelo fato de "morarem juntos" predominem nas definições simplistas enumeradas.

Nesse sentido, Piaget 1967, p. 120) explica que:

Na realidade, há sempre imagens nas representações infantis, sem que por isto o realismo infantil possa ser qualificado, simplesmente, de visual. Toda a questão se resume em saber o que substitui e o que representa a imagem: relações causais, relações espaciais, uma simples justaposição de termos concebidos sem síntese etc. Ora, no caso da família, a imagem, por mais visual que seja, e por mais distante que ela fique da realidade lógica (relações de parentesco), não é menos comparável ao realismo, o qual, num desenho de bicicleta, por exemplo, leva a criança a substituir as relações espaciais (simbolizando as sequências causais) por uma justaposição das peças, concebidas simplesmente como "peças que

combinam bem". A este respeito, definir a família afirmando "eles estão todos juntos" é a prova de um realismo comparável ao realismo intelectual que produz a justaposição no desenho. Com efeito, ambos constituem as conexões lógicas, causais e mesmo espaciais, por uma ligação imediata, condicionada pelo interesse dominante da criança.

Piaget esclarece que, devido aos hábitos egocêntricos da criança, de manter-se num ponto de vista imediato, a definição de família resulta da ausência de qualquer relatividade, quer dizer, da incapacidade de manipular a lógica das relações.

Como se pode observar, a criança define família, não pelas relações de parentesco que unem seus membros (noção relativa); mas, pelo espaço ocupado, pelas pessoas que a compõem, ao constatar sua própria família agrupada em torno dela, em uma casa.

Piaget (1924/1967, p. 132) explica que:

[...] esta tendência realista porque é egocêntrica, contribui, tanto quanto a dificuldade de tomada de consciência, devida igualmente ao egocentrismo, para limitar o raciocínio infantil unicamente aos casos singulares. Com efeito, por que a dificuldade de tomada de consciência leva a raciocinar apenas com relação a objetos singulares? Porque, deixando no inconsciente os motivos que orientam o pensamento e dos quais unicamente a consciência conduziria a proposições gerais, o egocentrismo e a consciência que dele decorre conduzem a criança a raciocinar apenas sobre o imediato, sobre determinado objeto dado, sem ligação com os outros. Ora, é evidente que o realismo infantil, [...] leva exatamente ao mesmo resultado, por outro caminho. Não conseguindo chegar a compreender a reciprocidade ou a relatividade de uma noção como a de irmão, de esquerda ou de direita etc, a criança não saberá absolutamente generalizá-la.

Assim, só por volta dos 11 e 12 anos, é que a criança chega a manipular a lógica das relações; pois, antes disso, ela não consegue "aprender a reciprocidade que existe entre os diferentes pontos de vista" (ib. p.134).

1.3 A Família, a Escola e o Aprendizado

1.3.1 A questão socioeconômica

O desenvolvimento da vida do adolescente na escola não pode estar compreendido à parte do contexto de onde este jovem se torna adulto. A fim de

compreender como os adolescentes se desenvolvem em estudantes contemporâneos na sociedade onde se inserem, necessitamos primeiro compreender o mundo onde eles vivem, e como aquele mundo afeta seus procedimentos, seus relacionamentos sociais como também o próprio ambiente escolar, que é parte importante deste mundo.

Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 23), tecem considerações a este respeito, afirmando que: “É impossível também compreender o que acontece numa sala de aula sem o referencial da cultura imediata”.

A questão econômica está tão diretamente vinculada às teorias pedagógicas, que Bourdieu e Passeron. Cury (1992, p. 14) evidenciaram:

[...] pois o lugar social impõe uma forma de apreender o mundo, coerente com seu modo de relacionamento com o real. Por isso a ligação das teorias pedagógicas com o lugar social ocupado pelos que discursam não é mero trabalho acadêmico, mas justamente a possibilidade de *historicizar* aquela ligação.

E esta questão socioeconômica é um motivador para repetência e evasão escolar, conforme o questionamento proposto por Rosenberg (1982, p. 35):

Pode-se perguntar se o acesso das classes populares à escola pública se limita às escolas de primeiro grau, ou se estão sendo oferecidas condições que assegurem a essas crianças não só o acesso, mas as possibilidades de sucesso e permanência na escola.

Por outro lado, a baixa escolaridade e pouca profissionalização dos pais ainda servem para que os tenham como referência e incentivo ao estudo, no sentido de almejarem ascensão social e não exercerem, no futuro, o mesmo trabalho que seus pais.

1.3.2 Funções do sistema familiar

Recentemente é grande a preocupação com as prevenções primária e secundária, objetivando a promoção da saúde e a organização de projetos de desenvolvimento que formem personalidades maduras, adaptadas e criativas (FICHTNER, 1996).

Ao se pensar sobre uma criança é indispensável considerar a ampla gama de contextos e sistemas dos quais ela faz parte. Ela é um ser individual, dotado de um corpo físico (com um cérebro e canais de sensação, percepção, retenção, memória e evocação), além disto, possui emoções que lhe conferem alegria, tristeza, ansiedade, medo para enfrentar a vida e as situações com as quais se defronta. Como sujeito individual, possui um corpo físico, idade cronológica, maturidade, componentes intelectuais, neurológicos, emocionais, espiritualidade e um potencial para a ação.

Está inserida em um sistema familiar, dividido em subsistemas (casal, parental e fraternal) composto de pessoas que possuem papéis e funções estruturadas de pai, mãe, irmã, irmão.

A família é a grande matriz afetiva e de desenvolvimento humano e também fonte de saúde. É considerada funcional quando propicia oportunidades de desenvolvimento (aprendizagem, experiência e criatividade) para os seus membros, principalmente no que tange aos dois sentidos básicos: SER (individualidade) e CONVIVER (sociabilidade). Na sociedade pós-moderna, observa-se uma antecipação da sociabilidade da criança, imposta por necessidades familiares. Isto ocorre desde muito cedo, pois as crianças já frequentam berçário e educação infantil, sendo cuidadas por profissionais, para que seus pais tenham condições para trabalhar. Assim, algumas das funções nas quais a família deveria ser responsável, como cuidar, orientar e proteger, passam a ser desempenhadas por outros substitutos. Deste modo, cada vez mais a escola e as instituições similares, responsabilizam-se por aspectos da educação infantil que eram de atribuição familiar, especialmente dos pais. Outro dado importante é que a escola ainda não criou mecanismos suficientes para transmitir esses cuidados primários de responsabilidade familiar.

Osório (2004, p. 44) ressalta que a família é tida como grupo ou sistema humano primordial, onde se entende “por sistema humano, todo o conjunto de pessoas capazes de se reconhecerem em sua singularidade e que estão exercendo ação interativa com objetivos compartilhados”. A família é um microcosmo e tudo o que existe em todas as situações que envolvem o ser humano, existe também, em suas devidas proporções, dentro da família (SOUZA, 1985).

Cabe à família desenvolver as seguintes necessidades emocionais básicas (FICHTNER, 1996. p. 136):

- sociabilidade (estabelecimento de vínculos);
- segurança afetiva;
- comunicação;
- redução do egocentrismo e do princípio de prazer para a inserção do princípio da realidade;
- experiências de frustração e limites (disciplina);
- estimular hábitos de higiene, organização;
- controlar impulsos agressivos;
- promover autonomia.

Quando a família consegue desempenhar a contento a maioria desses cuidados básicos e indispensáveis ao desenvolvimento infantil, temos crianças com um nível de aprendizado escolar proporcional à sua idade, permitindo-lhe comunicação e aquisição de valores importantes para seu crescimento intelectual, afetivo, social e espiritual.

Além disto, a família também propicia aprendizados sobre relações de trabalho e lazer. Os pais informalmente dão inúmeras pistas sobre o que seja o trabalho, através de suas ações laborais, ocorridas em serviços domésticos (lavar roupas e louças, cozinhar, passar, etc.) ou profissionais (realizar relatórios, corrigir provas, participar de reuniões e seminários, sair cedo de casa para não faltar com suas obrigações). Além disto, também vivem, como casal e família o lazer, assistindo TV, vídeos, DVDs, lendo, indo a teatros, cinemas, shows e viajando.

A família e a escola são consideradas as grandes agências de socialização, onde a criança vivencia relações verticais e horizontais. As relações horizontais caracterizam-se por interações com pares (irmãos, colegas), que possuem certa igualdade de poder. Nestas ocorrem exercícios de cooperação, competição, intimidade, entre outros. As relações verticais se dão com os adultos (pais, professores), através de vivências de poder desigual, já que estes possuem mais idade e experiência e devem se valer de sua autoridade, sempre que necessário. Os adultos atuam para garantir a sobrevivência, segurança e proteção.

Existem estudos apontando para a relação entre distúrbios de aprendizagem e a posição entre os irmãos. Rutter apud Fichtner (1996) apontou maior incidência de dificuldades com os filhos mais novos, face à menor disponibilidade dos pais em estimular, principalmente a linguagem. Outra conclusão deste mesmo autor é a de que pais leitores, que oferecem mais

oportunidade de manuseio com livros possuem menos incidência de dificuldades escolares.

A literatura sugere que pais que possuem excessiva ansiedade e expectativa em relação ao desempenho escolar ou mínima expectativa, podem vir a gerar disfunções sócio-afetivas e/ou acadêmicas em seus filhos.

Além das funções familiares vale ressaltar a etapa de vida em que estes elementos se encontram, se estão vivenciando crises evolutivas (nascimento de filhos, entrada na escola, adolescência, aposentadoria de um dos pais, crises conjugais, mudanças de cidade ou de escola, entre outros) e, principalmente como a família está manejando o momento em que se encontra.

Outro sistema responsável pelo desenvolvimento da criança é a escola. É, tal como a família, um sistema organizado, possui uma estrutura, conjunto de regras e também tem por função assegurar a coesão e estabilidades de seus membros (RELVAS, 1996).

Numa definição de escola pode-se afirmar que é uma organização social, cujos objetivos são transmitir conhecimentos e ajudar no desenvolvimento do aluno. Ela é ajudada na sua ação pela família e reflete as exigências sociais de uma época. (RELVAS, 1996).

Neste espaço a criança aprende conteúdos formais e sobre relações com colegas (pares), com professores, administra sentimentos os mais diversos (vivências de sucesso e frustração, medo, ansiedade, alegria, inclusões e exclusões) diante de pessoas, horários, deveres, provas, notas, trabalhos. Consta diferenças individuais marcantes no que se refere a ritmo de assimilação e de resposta e verifica que faz parte de uma sala, de uma escola que possui regras e um funcionamento particular e que demanda necessidade de adaptação.

Para Serrão e Baleiro (1999) a escola é responsável pelo desenvolvimento pessoal e social. Consta-se que, é, justamente na interface escola – família que se dão infinitas e indispensáveis aprendizagens para o enfrentamento da vida atual e futura do sujeito em formação. A aprendizagem escolar resulta da interação entre o sujeito (aluno), o objeto do conhecimento (conteúdo acadêmico) e os agentes sociais que propiciam à criança acesso ao conhecimento socialmente produzido e valorizado (escola, família, meios de comunicação etc.), onde cada uma destas instâncias necessita ser analisada e envolvida.

Para que a aprendizagem se processe adequadamente vários são os aspectos a considerar:

- Autoestima e autocuidado – o quanto o sujeito se aceita, se gosta como é, se cuida e se permite errar;
- Motivação – interesse pela vida e pelas atividades;
- Persistência – perseverar, mesmo a despeito de erros, críticas e dificuldades, que são inerentes ao processo de crescer;
- Autorresponsabilidade – perceber-se como parte envolvida no processo e investir ações pessoais em prol de melhorias necessárias;
- Comunicação – verbalizar pensamentos, dúvidas, sentimentos, dificuldades, questionar e assumir que não sabe, que necessita de mais explicações;
- Aprendizagem em conexão com presente e futuro – entender a importância do estudo no presente como uma oportunidade para vir a ser um melhor e mais qualificado profissional no futuro;
- Capacidade de previsão e planejamento – para adequar sequência de passos requisitados para a realização de atividades (estudos, pesquisas, trabalhos);
- Exercício de limites e de enfrentamento de deveres (não é possível fazer só o que se deseja, é necessário seguir ordens e regras, adequando-se às solicitações, ao tempo, adiar desejos, aprendendo a esperar);
- Atenção – para estar inteiro nas explicações, de modo a absorver o máximo;
- Memória – para, tendo se mostrado atento, reter seu aprendizado, de modo a valer-se dele, nas próximas situações;
- Relacionamento interpessoal significativo com adultos e pares – estabelecer relacionamentos onde possa brincar, estudar, opinar, concordar, discordar,
- compartilhar pensamentos e sentimentos. Aqui também se espera que algumas das relações estendam-se para além da escola e, alguns colegas possam vir a ser amigos para o estabelecimento de confidências e atividades extra escolares.

Ressalta-se que muitos dos aspectos acima referidos não são oportunizados apenas no contexto escolar, mas na família e nos demais sistemas onde a criança está inserida.

Santana (2004) pontua que as estruturas que constituem o sujeito como um ser pensante, desenvolvem-se por meio do organismo, do corpo, da inteligência, do desejo, do meio social e da afetividade. Este é um fenômeno complexo em que há combinação de diversos fatores.

Fernández (1991) salienta que quando se pode detectar os motivos pelos quais bloqueiam a capacidade de aprendizagem, fica mais fácil a sua solução.

Após estas considerações sobre a família e a escola conclui-se que o acompanhamento do desenvolvimento da criança é de responsabilidade dos sistemas em que ela está inserida, a saber, a família, a escola, a comunidade, entre outros. Sabe-se, no entanto, que a criança deve estar assistida em suas necessidades básicas que precisam ser supridas principalmente no seio familiar, já que este é o lócus de surgimento e manutenção das questões emocionais básicas.

A escola recebe a criança e deve ter condições de ensinar, visando um aprendizado sustentável em vários níveis da sua formação enquanto aluno, pois o sistema educacional, como dito anteriormente, contribui para a continuidade de um crescimento compatível com o que a cultura e a sociedade necessitam.

Também a escola é o lócus do desenvolvimento das aptidões cognitivas e relacionais das crianças, influenciando desde o início nos aprendizados tanto acadêmicos quanto sócio-afetivos.

Assim pode-se ressaltar que a harmoniosa relação estabelecida entre esses dois sistemas importantes para a criança, proporciona a educação plena, a manutenção e a evolução da adequada capacidade de aprendizagem de filhos/alunos. Deste modo, ocorre generalização de diversos aspectos que serão pré-requisitos para o adequado exercício do papel profissional do adulto, no futuro, que pressupõe habilidades cognitivas e emocionais.

Segundo Serrão e Baleiro (1999), conclui-se ressaltando que construir um novo ser e um novo mundo a partir de uma nova relação é a chave da função social do educador (seja ele pai, mãe ou professor). O vínculo que se estabelece abre possibilidades para novas formas de sentir, querer e agir.

1.3.3 A relação da família no processo de aprendizagem

Desde a na vida prática, como ainda ocorre hoje em áreas rurais e urbanas das regiões pobres do mundo. Por mais que alguns pais deem valor ou atenção, os filhos sentem bastante a falta de seus pais na hora de fazer os deveres de casa, na hora de receber uma nota baixa e durante todo o processo escolar. Na antiguidade, a família teve uma importância muito grande no processo de aprendizagem das crianças. Nas sociedades ditas primitivas, a educação era uma tarefa comunitária, informal e imersa

Paro (2005, p. 33) se remete a resultados bem parecidos, quando analisa o discurso dos professores e dos pais, principalmente naquilo que se refere à continuidade e descontinuidade da educação. O autor afirma que os professores pretendem que a família dê continuidade à educação oferecida na escola, principalmente auxiliando as crianças nos deveres escolares, o que ele denomina como "uma continuidade de mão única", enquanto os pais, embora cheguem a conceber a escola como "segunda família", vivenciam "a timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da cultura da escola [...]".

De acordo com os estudos de Prado (1981, p.13): "A família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes".

Contudo, explica Prado (1981, p. 14), a família tem maior responsabilidade na educação por estar em constante contato em sua casa na fase inicial de formação e desenvolvimento. "A participação da família é fundamental no processo educativo da criança, quando há satisfação das necessidades emocionais e sociais dos filhos".

A família é responsável pela aprendizagem da criança, "já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria do aprendente, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos" (FERNÁNDEZ, 2003, p. 43). A autora faz-nos refletir ainda sobre o ato de aprender e ensinar e o quanto o apoio da família é crucial no desempenho escolar, mas infelizmente a atuação dos pais ainda é bem rara. Hoje há uma confusão de papéis, cobranças para as duas instituições e novas atribuições. O professor Victor Henrique Paro da USP quando entrevistado pela

Revista do Professor (2003, p. 39) ressaltou que "Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais a respeito daquilo que é transmitido pela escola. Por outro lado, há uma falta de habilidade dos professores em promover essa comunicação".

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90),

Art. 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à conveniência familiar e comunitária.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)

Art. 1º- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º- A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 6º- É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

- Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10172/2002) que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Isto significa o reconhecimento da criança e do jovem como cidadãos que devem ter seus direitos assegurados, não só pela família, como também pela sociedade e pelo Estado. A participação dos pais no processo educativo implica mudanças positivas, tanto para as instituições escola e família, como para a criança. Sabe-se, contudo, que no caso de famílias de classes sociais menos

favorecidas há uma falta de interesse na participação dos pais nas reuniões escolares e nas atividades feitas em casa.

O professor, embora admita a necessidade da participação dos pais na escola, não sabe bem como encaminhá-la. Diante desse impasse na educação a partir da década de 1990 a família está sendo chamada a participar na escola (perspectiva positiva) e está sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar (perspectiva negativa). Pode-se afirmar que as famílias não se mostram propensas a aderir às políticas voltadas para o estabelecimento de novas relações Estado- sociedade, inclusive políticas orientadas pela lógica do mercado.

Esses dados suscitam reflexão relacionada à medida do ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza "Quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles aprendem mais". Com base nesse pensamento o MEC instituiu a data de 24 de abril "Dia Nacional da Família na Escola" e publicou a cartilha 'Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças'. (CARTILHA, 2002). Neste dia, todas as escolas deveriam convidar os familiares dos alunos para participar de suas atividades educativas, para que refletissem o quanto é importante a presença dos pais/responsáveis pelo aluno na escola.

A família, segundo Santana et al. (2010), especialmente os pais e/ou responsáveis, ocupam um importante papel na mudança do comportamento da criança. Eles intervêm no desenvolvimento humano do indivíduo, na relação com o meio natural e social. E a participação efetiva dos mesmos no processo de aprendizagem facilita a prática pedagógica dos professores. Isso evidencia a responsabilidade que a escola tem em incentivar e apoiar sem articulação família-escola. As duas instituições são responsáveis pela inserção do sujeito no contexto social, devendo torná-lo capaz de alcançar o conhecimento com autonomia e acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas e econômicas.

Os pais têm uma importância enorme na vida de uma criança, uma criança que tem o apoio da família na hora de fazer as tarefas de casa se sente mais segura na hora de colocar as respostas; estuda com mais estímulo vendo o interesse que os pais têm com seu bom desempenho.

É essencial que os pais mostrem que ficaram felizes quando seus filhos têm bom desempenho na escola e também não desestimulá-lo quando Ele tira nota baixa, isso só faz com que a criança fique deprimida, sem querer ir à escola e

que ele perca o interesse tão importante na sua vida escolar.

Aprender a ler e escrever é um desejo coletivo, expresso na história de todas as classes sociais. Os pais colocam seus filhos na escola e esperam que eles tenham sucesso na vida escolar, só que muitos esquecem que eles necessitam de apoio nos deveres de casa, que precisam receber elogios, desta forma eles estão sendo estimulados a seguir em frente. Também é importante que os pais procurem ter tempo disponível para a criança, isto faz com que ela se sinta importante, faz parte de uma família que ama.

1.3.4 Escola e família: uma parceria necessária

Diante do exposto nota-se o quanto é importante a escola estimular a família de modo a levá-la a participar do processo educativo do filho e a família cabe (re) descobrir as vantagens da participação na escola disponibilizando-se. Muitos pais, levados por inúmeras razões não conseguem acompanhar a educação de seus filhos, quase nunca ou nunca entram em contato com a escola. Enfim deixam a cargo dela uma tarefa que pertence aos dois, família e escola.

O aluno com certeza lucraria muito se seus pais, ao invés de olharem para a escola como competitora ou retificadora das carências familiares, buscassem colaboração e cumplicidade na formação dos filhos. Com certeza teríamos resultados bem melhores na aprendizagem e no cotidiano escolar dos alunos, assim como se resgatariam valores fundamentais no ser humano, como o respeito, a autoestima e a persistência nos projetos pessoais. Sendo assim, tanto escola como família estariam vislumbrando um ser humano cheio de possibilidades.

A escola faz um tipo de trabalho; a família outro. Ambas se completam de forma maravilhosa e incrível para o bem estar e a formação integral das nossas crianças. Mas nem uma nem outra pode suprir todas as necessidades infantis e juvenis sem ser Em Conjunto (ZAGURY, 2002, p.67)

"A família, como instituição, tem o papel de reprodução social, no contexto econômico, cultural, social em que se insere, transmitindo herança cultural de geração a geração". (SANTANA, 2010, p. 43).

Sabe-se que muitas famílias que trabalham fora, não têm condições de acompanhar os estudos dos filhos. Aí está o papel da escola: abrir as portas

oportunizando possibilidades de as famílias estarem constantemente presentes no processo educativo do educando.

As ações educativas não acontecem isoladamente, uma influencia a outra e ao procederem de forma desarticulada levará o educando ao fracasso escolar, principalmente quando este pertence a uma classe economicamente baixa, tendo uma educação familiar conflitante com a educação escolar.

Só em uma relação de parceria, independente do nível social, é que se consegue uma participação efetiva dos pais. Segundo Santana (2010), a escola como promovedora dessa participação, precisa antes de tudo, conhecer um pouco das famílias, observando seus comportamentos e atitudes, e através da compreensão e do respeito procurar estratégias adequadas às necessidades da família, sem desvalorizá-la pela sua classe social.

A crescente profissionalização feminina fez com que a família passasse por grandes transformações. Assim, Tiba (1996, p.11) acrescenta que a inadequação no cumprimento de obrigações básicas para educar não se restringe à família, mas, a escola, igualmente responsável, deixa de cumprir seu papel formativo. Para ele:

Os grandes responsáveis pela educação dos jovens, a família e a escola, não estão sabendo cumprir o seu papel. O que se observa hoje é a falência da autoridade dos pais em casa, do professor em sala de aula, do orientador na escola. Onde foi que os educadores se perderam? Antes de responder a pergunta, é preciso levar em conta que essa geração viveu a questão da disciplina de um modo peculiar e sofrido. Para facilitar a compreensão, vou chamar de primeira a geração dos avós, de segunda, a geração dos pais e professores, e de terceira, a geração dos jovens. Pois bem, a primeira educou seus filhos de maneira patriarcal, com a autoridade vertical, isto é, o pai no ápice da linha e os filhos na base dela. Com isso, a segunda geração foi massacrada pelo autoritarismo dos pais. E decidiu refutar esse sistema educacional na educação dos filhos. ...As intensas mudanças vividas, de maneira muito rápida, pela segunda geração tiveram um custo na educação da terceira, cujo preço, provavelmente alto, ainda não podemos estimar. Esses jovens ficaram sem noções de padrões de comportamentos e limites. As instituições de ensino, que têm a tarefa de introduzi-los nessas normas, muitas vezes se omitem. [...] O segredo que difere o autoritarismo do comportamento autoritário adotado para que a outra pessoa (no caso filhos ou alunos) torne-se mais educada ou disciplinada, é o respeito à autoestima.

Tiba (1996) cita alguns sinais que caracterizam uma série de condutas atuais dentro das famílias e das escolas que auxiliam, mesmo parcialmente, as análises sobre a inegável influência dos pais e dos professores na vida escolar dos

alunos. Segundo Tiba (1996, p. 140), "A educação ativa formal é dada pela escola. Porém, a educação global é feita a oito mãos: pela escola, pais e o próprio adolescente".

Se, por um lado, a família não assume sua parcela de responsabilidade na educação dos filhos, por outro, a escola não facilita a participação da família na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, descartando inclusive a presença da família como se ambas não precisassem caminhar juntas para obterem sucesso na formação e no saber do sujeito (aluno/filho).

Considerar a família como um segmento importante para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico parece cada dia mais importante. Inclusive porque as relações da família com a escola se modificaram assim como as novas bases que sustentam as relações no interior da família. (LACERDA, 2011, p. 13).

De acordo com Paro (2000, p. 65 apud CAETANO, 2011, p. 5):

Quanto à falta de um necessário conhecimento e habilidade dos pais para incentivarem e influenciarem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e valorização do saber, o que se constata é que os professores, por si, não têm a iniciativa de um trabalho a esse respeito junto aos pais e mães. Mesmo aqueles que mais enfaticamente afirmam constatar um maior preparo dos pais para ajudarem seus filhos em casa se mostram omissos no tocante à orientação que eles poderiam oferecer, especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro que se poderia considerar propício para isso.

O que se observa hoje é exatamente a falta de iniciativa dos professores, a busca de um relacionamento escola-família, já que geralmente essa relação é prejudicada pela ignorância da grande maioria dos pais. Os professores precisam considerar positiva a vinda de um pai que pergunta sobre a sua prática. Os pais têm que ousar entrar na escola, conversar com os professores e se tornar parceiros do ato educativo.

São muitos os professores que não ultrapassam os limites da prática e muitas vezes, restringem-se em serem mensageiros dos apontamentos ruins. "Talvez, por isso muitos pais olhem para a escola com um misto de temor e de preocupação, porque só são chamados pelo professor quando os filhos revelam problemas de aprendizagem ou de indisciplina". (ROCHA; MACEDO, 2005, p. 29).

A escola, portanto também necessita dessa relação de cooperação com a família, pois os professores precisam conhecer as dinâmicas internas e o universo sociocultural vivenciados pelos seus alunos, para que possam respeitá-los, compreendê-los e tenham condições de intervirem no providenciar de um desenvolvimento nas expressões de sucesso e não

de fracasso diagnosticado. Precisam ainda, dessa relação de parceria para poderem também compartilhar com a família os aspectos de conduta do filho: aproveitamento escolar, qualidade na realização das tarefas, relacionamento com professores e colegas, atitudes, valores e respeito às regras. (SUTTER, 2011, s/p).

Segundo Médioni (2002, p. 140):

Os professores aprendam a levar em conta a realidade cultural das famílias, que muitas vezes desconhecem, assim como a sua relação com o saber. Desta forma, tenta-se influenciar a prática de ambas as partes, pois a escola tende a privilegiar códigos que correspondam aos modos de pensamentos e hábitos das classes mais cultas ignorando os das classes populares.

Sabe-se que muitas famílias trabalhadoras não têm condições de acompanhar o processo de aprendizagem dos filhos. Aí está o papel da escola em abrir as portas oportunizando possibilidades das famílias estarem presente no processo educativo, que as famílias tenham acesso a participar do currículo, colaborando em sua elaboração, em sua execução e avaliação. Desse modo, é possível que a relação entre pais e professores tome um novo caminho e sentido.

Medeiros (2003, p. 49) diz que:

É necessário que os indivíduos, como cidadãos, participem dos processos educativos, porém sabendo respeitar o próprio espaço e o dos demais, suas respectivas responsabilidades e as competências de atuação. Trabalhar em conjunto não significa que podemos ultrapassar nossos limites, em especial quando se trata de momentos de tomada de decisões. É preciso que essas decisões sejam refletidas por todos, argumentadas, para conseguirmos um consenso razoável.

A família, como instituição, tem o papel de reprodução social, no contexto econômico, cultural, social em que se insere, transmitindo herança cultural de geração a geração.

Assim, de acordo com o pensamento de Luckesi (1995), sendo o educador um sujeito que direciona o educando, deverá em seu trabalho como professor, estar atento a todos os elementos necessários para que o educando aprenda e se desenvolva afetivamente. O educando é um sujeito possuidor de capacidade de avanço e crescimento, assim no trabalho escolar o educador deve estar atento de que o aluno é um sujeito como ele, com capacidade de ação e crescimento e por isso, um sujeito com aprendizagem, conduta inteligente,

criatividade, avaliação e bom relacionamento no exercício da cidadania.

Pensar neste tipo de parceria requer então aos professores inicialmente uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, onde só o professor pode falar, não têm proporcionado sequer a abertura para o iniciar de uma proposta de parceria, pois os pais faltam às reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessarem pela vida escolar das crianças. (CAETANO, 2011, p.7).

Levar os pais a ter um bom relacionamento com os professores é necessário e fundamental para o desenvolvimento emocional. "É importante salientar", que para conseguir uma melhor interação pais filhos, esses seres devem ser capazes de fazer autocríticas, discutindo abertamente sobre atitudes e valores, questionando a realidade, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos sociais de maneira crítica, levando em conta a participação coletiva e a formação da cidadania.

O envolvimento dos pais nas escolas produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais. Os pais que colaboram habitualmente com a escola ficam mais motivados para se envolverem em processos de atualização e reconversão profissional e melhoram a sua autoestima como pais. (ROCHA, 2005, p. 26).

Nessa relação de parceria, conforme Souza e Almeida (2002, p. 16)

Não se devem buscar culpados e nem se transferir responsabilidades, mas lembrar todos os momentos da vida que está em jogo (o aluno) e ter audácia de ultrapassar intolerâncias e equívocos. Só assim, além de um profissional eficiente, a sociedade terá um cidadão feliz, maduro e consciente.

1.3.5 O trabalho com as famílias

Para Kramer (1991), a parceria escola-família beneficia e complementa o trabalho realizado na escola com as crianças, na medida em que possibilita que sejam conhecidos seus contextos de vida, seus costumes e valores culturais de suas famílias, e suas diferenças ou semelhanças existentes entre elas. É esta parceria, segundo Kramer (1991) que está relacionada desde o momento em que a escola propicia momentos democráticos de participação da família.

Ainda segundo Kramer (1991), com o intuito de atingir tal objetivo, algumas escolas oferecem cursos ministrados por professores especializados, onde a grande parte dos alunos são pais de alunos da própria escola, com disponibilidade de horários e aproximando pais e escola.

O intercâmbio escola-família visa o melhor conhecimento da vida das crianças e, portanto, uma maior qualidade para o trabalho pedagógico.

Outra estratégia importante no trabalho com os pais e sugeridas por Kramer (1991), são as reuniões com a equipe da escola, aonde a proposta pedagógica vai sendo apresentada e discutida.

Nessa perspectiva,

[...] a escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade. (PARO, 2003, p.30).

Pois, segundo Freire (1996, p. 18):

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se opção é progressista, se não se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho se não viver a opção que se escolheu. Encaminhá-la, diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se faz.

Desta forma, faz-se *mister* que as ações em favor da família sejam desenvolvidas e presididas pelos princípios da convergência e da complementaridade em uma escola com visão democrática.

1.4 A Escola Democrática

Segundo Donzelot (1986), foi na década de 1920 que, na Europa, a família começou a pensar na distinção entre educação e instrução e a se preocupar com as instituições educacionais e com a segregação escolar dos filhos de classe média, separados das crianças de famílias pobres. Em vista disto, em alguns países europeus foi criada a escola de pais, que passou a utilizar os ensinamentos da medicina higiênica, para controlar qualitativamente os colégios e

liceus, de forma que se reservasse à família o poder sobre as crianças, que a escola ameaçava aniquilar. A proposta consistia na ausência de uma oposição reativa às instituições de ensino; antes, pretendia-se aumentar o papel da família em vez de diminuí-lo, numa demonstração de que os pais poderiam se tornar verdadeiros educadores, capazes de corrigir a carreira escolar de seus filhos e de melhorarem suas oportunidades. Dessa maneira, o comportamento das famílias em relação aos valores morais e à superioridade cultural seria preservado.

Nesse período de reforma de costumes, a mulher era a responsável por garantir a boa ordem do lar e possibilitar que a família incorporasse o aprendizado escolar na educação dos filhos. Para isso, as mulheres da época precisaram ser reeducadas pela própria medicina higiênica que se desenvolvia, passando a conhecer e compreender as necessidades infantis e estendê-las às escolas. Assim, nesse século, a educação primária foi levada a grandes contingentes populacionais em todo o mundo.

No Brasil, também o século XX foi um período em que a escola tentou encontrar a sua melhor fórmula. Os teóricos da educação apresentaram várias propostas de ensino, aprofundando-se cada vez mais no estudo da psicologia infantil e das relações sociais que se estabelecem na escola.

Houve uma tendência favorável à limitação do autoritarismo na escola e ao aumento da liberdade de ação da criança, para dar livre curso a sua criatividade. Mas, o que ficou presente ao longo do século foi a forte marca do Ensino Tradicional: na forma como as cadeiras são dispostas, nas metodologias que utilizam basicamente as aulas expositivas como recurso de ensino, nas avaliações que ainda se preocupam com o acúmulo de conhecimentos sem significado e outros aspectos que denunciam essa presença (DELVAL, 1998).

Para Delval (1998, p. 24), a escola está bem adaptada ao seu objetivo inicial e histórico, que é o da obediência, autoridade e respeito às normas, e não o da transmissão de saber. Acrescenta ainda que a missão histórica da escola é “[...] a de formar indivíduos submissos que aceitem a ordem social dominante” (p. 25). Quanto à noção de escola obrigatória que nasceu para a transmissão de saber e cultura, o autor afirma que é uma missão secundária, pois

[...] toda escola está organizada para a perpetuação da ordem social e para manter a divisão em classes sociais, para que a ordem social não seja modificada. Isso é realizado de diversas maneiras. As duas principais são:

a) fazendo com que a escola perpetue de fato a divisão em classes sociais da sociedade, ou seja, promovendo mais os membros das classes dominantes; e b) transmitindo a todos os indivíduos que a frequentam, independentemente da sua classe social, a ideia de submissão à ordem existente e dificultando, assim, a modificação da ordem social. (DELVAL, 1998, p. 25).

A crítica de Delval (1998) é no sentido de que a escola, que não foi criada recentemente e atinge um grande número de indivíduos, tenha um rendimento tão baixo quanto a sua missão de instrução e transmissão de cultura. A transferência do conhecimento ocorre sem compreensão ou qualquer movimento de integração deste à vida dos alunos. O tipo de ensino oferecido pela escola é passivo: “o aluno recebe os conhecimentos já construídos e só o que tem a fazer é assimilá-lo”. (DERVAL, 1998, p. 25).

É necessária uma reestruturação dessa instituição de modo a fazer parte e satisfazer as necessidades dos alunos, que ainda se desenvolvem social e psicologicamente. Por isso, a escola deve prestar atenção a esse desenvolvimento do indivíduo e contribuir com o mesmo. Favorecer o desenvolvimento do pensamento racional é uma tarefa importante que os colégios devem cumprir; para chegar nele, entretanto, devem necessariamente passar pelo pensar livremente, criativamente, buscar refletir acerca dos problemas físicos ou da história, sobre o universo, interrogar a realidade, duvidar de explicações, buscar o porquê das coisas, reorganizar seu ambiente para que o indivíduo seja mais feliz, mais sadio, conhecendo e transformando a realidade social em que vive.

O novo conceito do papel social da escola está na práxis de uma nova relação humana e por isso requer a revisão do seu funcionamento, tanto no que diz respeito aos conteúdos, metodologias e atividades como também na maneira de tratar e estimular o aluno quanto à sua auto expressão (criatividade, criticidade, liberdade, consciência), autovalorização (reconhecimento de sua dignidade), corresponsabilidade (colaboração, iniciativa, participação), curiosidade, autonomia e construção de seu conhecimento.

Uma nova proposta pede a mudança no paradigma de escola e na postura dos professores.

Nas instituições escolares (creches, pré-escolas ou escolas maternais, escolas de educação básica, etc.) são ensinadas às crianças explicitamente uma série de conhecimentos e de práticas de hábitos sociais. Mas, além disso, a criança aprende muitas outras coisas pela

permanência dentro da instituição e pelo contato com os adultos e com seus colegas. Essas coisas que são ensinadas de forma implícita são tão importantes quanto as que se tentam transmitir de forma explícita. A forma como a criança se relaciona com os adultos, as suas possibilidades de tomar iniciativas ou simplesmente de seguir as orientações, o fato de trabalhar em grupos ou isolado, receber os conhecimentos construídos pelo professor ou ter que construí-los por si próprio, [...] estes e muitos outros fatores irão influenciar, de forma decisiva, a conduta futura quando essa criança se tornar um adulto. (DELVAL, 1998, p. 51-52).

Para Souza (2001), as instituições de ensino de hoje devem estar voltadas para favorecer o desenvolvimento das crianças, como meta para torná-las livres, autônomas, numa íntima relação entre desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Delval (1998) também acredita que a escola é capaz de tornar os homens mais livres, mais felizes e mais autônomos, mas só conseguirá fazê-lo à medida que tiver se modificado substancialmente.

Ressalta o autor que a instituição é quem deve adaptar-se às necessidades do indivíduo, e não o contrário. Na verdade, os dois aspectos devem acontecer e a responsabilidade dessa adaptação tem de ser objetivo explícito da escola. Como instituição, a escola não pode deixar de preocupar-se com as peculiaridades da prática educativa contemporânea. A educação, no mundo moderno, não conta apenas com a participação da escola e da família. Outras instituições, como a mídia, despontam na parceria de uma ação pedagógica, o que antes era atribuição específica da família e, posteriormente, da escola. Assim, a cultura de massa na contemporaneidade está presente como um dos mais importantes instrumentos de transmissão de valores e modelos de conduta, criação de novos padrões de comportamento e identidades sociais.

O processo de socialização pode, então, ser considerado como um espaço plural de múltiplas relações sociais, e caracterizado como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais. Família, escola e mídia são, atualmente, instâncias socializadoras que se configuram em uma forma permanente e dinâmica de relação (FISCHER, 1999).

A escola é responsável pela expansão do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que pode contribuir para o fortalecimento de um saber restrito a poucos. (BOURDIEU, 1999).

Embora todos tenham acesso, o uso do saber na instituição de ensino varia de acordo com as experiências de vida familiar, colegial, e com a

interferência da mídia sobre os indivíduos. Sujeita a uma variedade de público e pouco preparada para enfrentar os desafios que cada um lhe propõe, a escola se enfraquece enquanto agência da socialização, respondendo de forma fragmentada às expectativas diferenciadas de seu público.

O papel da escola está alicerçado nas questões relacionais, sociais, nas competências cognitivas (o que não significa acúmulo de informação), na capacidade de lidar com o novo, com a resolução de problemas diversos e cotidianos. Por isso, cabe à escola tornar o indivíduo um cidadão, capacitado a exercer sua cidadania, bem como um reconhecedor de seus direitos e deveres.

Para alcançar tais objetivos a escola precisa estabelecer uma convergência entre os interesses da criança e os interesses da sociedade fomentar o seu desenvolvimento intelectual e a sua capacidade de iniciativa (DELVAL, 1998, p. 52).

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1996, p.53).

Assim, a Educação [democrática] é o processo de transformação do ser humano como ser crítico-social, definindo a maneira de trabalhar o desenvolvimento e o relacionamento entre os indivíduos para formação de uma sociedade realmente desenvolvida e crítica.

O papel de educadores é colaborar com os pais e responsáveis para que ganhem habilidade e confiança para ajudarem no crescimento e no desenvolvimento dos seus filhos.

Trabalhar, de mãos dadas com a família, o máximo possível a autonomia do educando, levando em consideração sua própria história de vida, mostrando que todos nós devemos ter um compromisso com a educação para alcançarmos uma transformação interior, pois os pais têm um papel crítico como primordiais construtores sociais dos seus filhos.

Percebe-se, no entanto, que a presença dos pais na escola é um sinal

de grande interesse, e ao incentivar o filho a ir à escola, insistir para que vá todos os dias, organizar o tempo para que estude, está de fato ajudando.

Nessa discussão, a professora Rosely Sayão (*apud* BIAGIO, 2003) propõe que a relação da escola e família seja repensada, no sentido de construir uma nova parceria em prol de uma educação democrática, que tenha em vista a autonomia e a cidadania. A autora em suas publicações tem debatido a fragilidade da própria escola em chamar a família a participar da educação escolar da criança.

A questão é bem complexa, porque muitas vezes fica difícil estabelecer a linha divisória entre o que é público e que é privado. A escola é um espaço público, a família é um espaço privado. A escola não deve invadir o espaço da família, mas o contrário também não pode acontecer. A família é o lugar da unidade, da continuidade; a escola é o lugar da diversidade, da diferença. Nem a família, nem o professor devem ter medo de expressar suas fragilidades - se todos nós as temos. Se a escola tiver um plano de trabalho bem estruturado, não há o que temer: o professor terá possibilidade de contar com algum colega para superar as eventuais inseguranças (BIAGIO, 2003, p. 1).

E para que isto ocorra é preciso que sejamos capazes de construirmos coletivamente uma relação de diálogo mútuo onde cada parte envolvida tenha o seu momento de fala, onde exista uma efetiva troca de saberes. A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às ideias emitidas e a flexibilidade para recebermos ideias que podem ser diferentes das nossas. Uma atitude de desinteresse e de preconceito pode danificar profundamente a relação família/escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e aos educandos.

Neste aspecto, também discutido no livro 'Pedagogia do Oprimido', observam-se dois aspectos fundamentais na filosofia educacional de Freire: o diálogo e a conscientização. O diálogo consiste na integração dos indivíduos de forma coerente e harmoniosa.

"Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo". (FREIRE, 2004, p. 68).

É a valorização dos conhecimentos da família, do educando e do educador em busca de ações constantes pela melhoria do trabalho pedagógico.

Para se pensar numa ação mais participativa e dialógica da família na

escola, precisamos refletir sobre alguns pontos. Vejamos:

1.4.1 Democratização da escola/sociedade

É necessário que se enfoque, neste momento, o aspecto de estudo no que diz respeito à democratização da escola, que deve ser considerada e analisada num aspecto mais amplo e não ligado a um único aspecto da atividade escolar (administrativo, pedagógico ou ação da comunidade em decisões na escola).

Segundo Rodrigues (2003), a democratização da escola é um aspecto de democratização de toda a sociedade. Isto não significa de forma alguma, que só atingiremos a democratização da escola se democratizarmos a sociedade.

Não pretendo fazer um programa de democratização da escola submetendo-a à democratização da sociedade, pois isso acabaria inibiizando uma ação específica no campo da escola. De outro lado, não se pode requerer que a escola se democratize enquanto a sociedade inteira não estiver participando dos processos de decisão políticos, sociais, econômicos e culturais. No entanto, escola deve participar dos processos decisórios da totalidade da sociedade, da mesma forma que a sociedade deve participar dos processos decisórios da totalidade da atividade escolar (RODRIGUES, 2003, p. 38).

Percebe-se, contudo, que seja fundamental nessa discussão, que a escola universalize a sua experiência e prática pedagógica atendendo os interesses de todos os segmentos sociais.

É importante abordar a questão da democratização em torno dos reais objetivos da escola e determinar o papel do corpo docente e dos alunos, bem como o papel que a comunidade pode ter na determinação dos fins da educação, no cotidiano escolar e nos problemas que envolvem a escola.

1.4.2 Entendendo a gestão democrática

Segundo Veiga (2002, p. 17),

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o

enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares.

Segundo a autora, a gestão democrática "exige uma compreensão profunda enfrentados pela prática pedagógica, tendo como base fundamental o repensar da estrutura do poder na escola" (VEIGA, 2002, p. 17).

Este é um dos assuntos mais debatidos no ambiente escolar, pois está entrelaçado à discussão do poder, do uso do autoritarismo, das determinações verticais dos órgãos governamentais. Trata ainda, do processo que viabilizará nas Unidades Escolares a real autonomia, não uma autonomia despretensiosa ou infundada, mas sim, uma autonomia baseada na reflexão teórica e no comprometimento político.

Assim, gestão democrática consiste em abrir as questões pertinentes ao desenvolvimento escolar, seja no âmbito administrativo ou pedagógico, para que todos possam colaborar participar e decidir para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e ainda no funcionamento escolar.

Tratando, neste momento, dentro de uma visão micro, para que se possa exemplificar uma direção que trabalhe de forma concisa, dialogando continuamente com os demais da equipe pedagógica, estabelecerá procedimentos claros, práticos e desburocratizados, propiciando assim uma maior união do corpo docente, seja nas buscas por materiais e teorias, na clarificação da elaboração dos planos de aulas e até mesmo na execução das mesmas, minimizando essa visão histórica de que o gestor é meramente um "organizador" administrativo. As ações de uma gestão organizada refletirão diretamente na atuação dos professores e na aprendizagem dos alunos.

1.4.3 Em que medida uma gestão democrática favorece a participação dos pais na relação família e escola?

Verifica-se que a escola abre-se de uma maneira mais clara aos anseios dos pais nas tomadas de decisões que afetam o contexto escolar. Há uma liberdade de exposição das ideias por parte das famílias que estão em busca de uma educação transformadora para seus filhos. Outro fator aparente é a quebra do autoritarismo.

A sociedade civil foi relegada a um lugar secundário e a educação passou a ser vista como uma atividade a ser determinada pela tecnoburocracia, incrustada nos aparelhos de Estado, que era o setor determinado como competente para direcionar todas as atividades ligadas à educação, que se funda basicamente na convicção de que de um a lado estão os que sabem e, do outro, os que não sabem. (RODRIGUES, 2003, p. 34).

Há uma postura da família em reivindicar os seus direitos como cidadãos e no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Nesse modo, a gestão democrática da educação está associada à elaboração de instrumentos legais e à organização das ações que cotidianamente são tomadas nos estabelecimentos de ensino e que exijam participação coletiva, como: formulação das políticas educacionais, no planejamento, tomada de decisões, definição do uso de recursos e necessidade de investimentos, entre outras.

De acordo com o exposto acima, Bastos (2005, p. 7) diz:

A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação.

A família como instituição social da sociedade civil organizada está sendo impedida de exercer completamente seu papel de participante-elaborador-fiscalizador das ações tomadas pelos dirigentes políticos, uma vez que não há um rigoroso acompanhamento e discussão para a indicação de diretores que atuarão nas unidades escolares, que em expressivos casos, não tem sequer formação acadêmica para assumir tal função. Enfim, a comunidade dificilmente opina para a escolha dos dirigentes escolares o que acaba provocando um retrocesso no processo pedagógico por não haver uma sensível preocupação com os interesses específicos daquela determinada comunidade, que acaba sem nenhum representante na Unidade Escolar.

Ainda, segundo Bastos (2005, p. 22):

[...] a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência e esta

participação, é preciso reconhecer, não tem a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola; a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública

1.4.4 A gestão democrática na LDB e outras legislações

A Lei nº 9.394/96, que institui as diretrizes e bases para a educação nacional, apresenta como definição das incumbências para os docentes três artigos específicos, a saber: art. 12, art. 13 e art. 14.

O artigo 12, parágrafo VI, informa que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de fazer a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Destaca-se no art.13º, parágrafo VI, que os docentes colaborarão com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Já o art. 14, parágrafo II, expressa que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público da educação básica, observando a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Veja-se que a Legislação não contempla, integralmente, as necessidades da ação pedagógica democrática, centralizando essa competência apenas na escola.

Não que essa atividade esteja desligada da ação pedagógica, ou que a articulação das famílias para o aprimoramento do aprendizado seja desnecessária, mas o Estado não favorece momentos de inclusão para a família no cotidiano escolar que oportunizem uma aprendizagem significativa e realmente integral como um exercício de cidadania fundamental para o avanço da sociedade que almeja ser mais justa e igualitária.

É importante registrar a iniciativa do MEC, ao instituir, em 2000, a data de 24 de abril como Dia Nacional da Família na Escola, oportunidade em que todas as escolas deveriam convidar os familiares dos alunos para participar de suas atividades educativas.

Atualmente a Lei de 3.849/06 determina às instituições de ensino do Distrito Federal equidade no envio de informações escolares a pais ou

responsáveis, conviventes ou não. Tal iniciativa é justificada pelo fato de que os pais que não detêm a guarda de seus filhos enfrentam dificuldades quando desejam participar da vida escolar das crianças, pois a eles a escola geralmente não informa sobre os eventos, atividades e provas Os arts. 1º e 2º desse projeto determinam a obrigação das escolas em mantê-los informados sobre a vida escolar do filho, conforme exposto a seguir:

Art. 1º – Ficam os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, da rede pública ou privada, obrigados a encaminhar a ambos os pais ou responsáveis, conviventes ou não, todas as informações referentes à vida escolar dos filhos e/ou dependentes.

Parágrafo único – Os pais ou responsáveis não guardiões deverão manifestar o desejo de receber as informações constantes do caput no ato da matrícula do estudante ou da sua renovação, ficando a escola desobrigada do compromisso caso o pai, a mãe ou o responsável não guardião deixe de fazê-lo em tempo hábil.

Art. 2º – Os pais ou responsáveis não guardiões terão pleno acesso às instalações físicas, bem como aos projetos pedagógicos da escola dos filhos e/ou dependentes, respeitadas as normas comuns da instituição.

É importante destacar que filhos de pais separados não são mais uma minoria nas escolas, por isso é necessário não se perder de vista que a transformação da família pressupõe mudanças no modo como as instituições de ensino se relacionam com aquela.

O dever da família para com o processo educacional e a importância da sua presença no contexto escolar são também publicamente reconhecido na legislação nacional, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), nos arts. 4º e 55º, e das diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90, do séc. XX, tais como:

- Política Nacional de Educação Especial, que tem como umas de suas diretrizes gerais adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. E, ainda, conscientizar e promover os segmentos sociais, a comunidade escolar, a família e o próprio portador de necessidades especiais, na defesa de seus direitos e deveres. Entre seus objetivos específicos, tem-se: envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando.
- Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei 10.172/01), que

define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de ensino e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Portanto, família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente para que a vida familiar e a vida escolar sejam simultâneas e complementares. É importante que pais, professores, filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas no seu dia-a-dia sem incorrer no julgamento “culpado x inocente”, mas buscando compreender as nuances de cada situação.

1.4.5 Os objetivos da escola e as práticas de organização e de gestão

Segundo Libâneo (2003, p. 300),

[...] a escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

O objetivo central da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos. A organização escolar necessária é aquela que favorece o melhor trabalho do corpo docente, existindo uma ligação entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar.

É preciso ter clareza de que o centro da escola é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e não adiantará falar em gestão democrática se a escola não estiver voltada para a qualidade da educação e se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar.

Dessa forma, um acompanhamento contínuo da aprendizagem deve partir de ações significativas que revelam instrumentos e medidas capazes de alcançar as finalidades educativas pretendidas e, ao mesmo tempo, possibilitar

que o aluno possa saber, fazer e ser.

É preciso compreender o aluno como um ser social que traz uma história de vida, expectativas e experiências a partir das relações vividas, construindo uma maneira de ver e entender o mundo. A escola deve valorizar isto, se não o faz, perde o sentido de ponte entre o aluno e a construção do conhecimento produzido dentro do espaço escolar.

A prática pedagógica de acompanhar o processo de aprendizagem é a forma de descobrir instrumentos que estimulem a procura pela sabedoria, agindo, procurando alternativas de soluções para os desafios impostos pela própria evolução do mundo, cada vez mais globalizado.

1.4.6 Parceria escola e família

Dentro da perspectiva de uma Educação cidadã e democrática, a participação da família no processo educacional é essencial, não como adversários, mas como parceiros que compartilhem com sucesso da caminhada dos educandos. São inúmeros os problemas, mas o que precisamos refletir é se realmente conhecemos a comunidade a que estamos integrados.

A escola deve considerar o que seus alunos já trazem enquanto seres históricos e culturais e assim passará a conhecer um pouco daquela comunidade para a construção dos objetivos a serem alcançados pela escola.

Dentro da visão da gestão democrática, a equipe pedagógica deverá extravasar todos os limites possíveis, procurando criar iniciativas de participação na relação família e escola, deixando claro que as diferentes histórias de vidas e valores não serão uniformes. Mas é preciso respeitá-los e considerá-los.

Num ambiente essencialmente democrático, a escola precisa repensar o relacionamento com a família e como estreitar tal laço, não devendo ser somente em convocações para festas e eventos.

A família deve ser um elo a mais na construção da proposta de cada escola, participante das decisões das mesmas.

A escola deve se voltar para uma educação que valorize o diálogo, a solidariedade e o valor da vida. Isso requer manter estreitos os laços com a família, através de uma gestão democrática em que todos possam e devam assim

ter responsabilidades dentro do projeto participativo, resultando na valorização da escola pela família, que a reconhecerá como local de transformação sócio-cultural.

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho. (GADOTTI, 1981).

1.4.7 O aluno na visão da escola participativa

Que valores cultivamos em nossos alunos e no convívio com as demais pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem? É necessário refletir que posturas no comportamento do adulto influenciam as atitudes e respostas da criança e do adolescente. Cada ser humano é único em sua forma de perceber o mundo. O aluno deve ser estimulado a conhecer-se e conhecer o outro.

O cidadão crítico não é apenas aquele que é capaz de fazer a crítica da consciência. Ele tem que dominar, necessariamente, o conhecimento daquilo que vai criticar. O cidadão é alguém capaz de distinguir as coisas na sociedade. (RODRIGUES, 2003, p.69).

Todos nós temos uma parcela de responsabilidade na interação do aluno com o mundo, já que as características histórico-concretas de sua formação social são diferentes.

Todos devem poder beneficiar-se de formações concebidas para responder as suas necessidades educativas. Essas necessidades referem-se às questões essenciais da aprendizagem como a leitura, escrita, expressão oral, cálculo, aptidões etc., de que o ser humano tem necessidade para viver em sociedade de forma participativa. Isto quer dizer que o aluno necessita estar articulado com todos os movimentos que acontecem dentro do espaço escolar, agindo e interferindo no cotidiano através do projeto político-pedagógico e da proposta curricular adotada.

Só assim o aluno se percebe fazendo parte de um espaço de articulação de diferentes saberes, de forma responsável, dentro de um determinado contexto,

articulado com as decisões quanto ao currículo, cujo fim é a compreensão crítica da sociedade em que se vive.

O aluno adquire compreensão quando se sente parte deste processo, dentro de seu tempo, do seu espaço. Ele só se torna sujeito de sua aprendizagem, se junto com a comunidade escolar, participa das atividades e decisões de tudo o que acontece no interior da escola.

Neste contexto, Freire (1996, p. 71) diz que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

Participar significa interferir positivamente no cotidiano. É vivendo e experimentando que se constrói conhecimento e se dá sentido à vida.

Paro (1995, p. 66) afirma que:

Assim, a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar.

METODOLOGIA

Este estudo está delimitado temporalmente e geograficamente. Temporalmente, caracterizou-se pelo prazo para finalização da pesquisa, de junho de 2010 a julho de 2011. Quanto ao aspecto geográfico, o alvo da pesquisa foi a EEEFM “Jerônimo Monteiro”, as três primeiras séries do Ensino Médio, do turno vespertino. A escolha da escola deu-se pelo fato de a escola ser o local de atuação do pesquisador, como professor de História, no turno vespertino e Pedagogo, no turno noturno, e de a mesma ter sido o espaço de escolarização das primeiras a últimas séries do mesmo.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro” está situada à Rua Daniel Comboni, nº 200, Jerônimo Monteiro-ES, Brasil, telefone (28) 35581969, CEP: 29.550- 000, e-mail escolajeronimo@sedu.es.gov.br. Os atos que legalizam a instituição são a Lei Estadual Nº. 2178/65 de 20/12/1965, a Res. CEE 45/84 de 30/05/1984, a Portaria E Nº. 3.299 de 14/04/97 que cria o Curso do Ensino Médio, a Portaria Nº. 200-R de 10/10/2006 que cria o curso Técnico em Informática, a lei que autoriza o Curso Educação de Jovens e Adultos – Nível Fundamental: Lei nº 9394/96, CEEB/CNE nº 1/2000 e a Resolução CEE/ES nº 1286/2006, o ato de aprovação do curso: Resolução CEE nº 09/75, a lei que autoriza o funcionamento do Curso Educação de Jovens e Adultos – Nível Médio: Lei nº 9394/96, CEEB/CNE nº 1/2000 e Resolução CEE/ES nº 1286/2006 e o ato de aprovação do curso: Resolução CEE nº 57/98.

A Escola Estadual de Ensino Médio “Jerônimo Monteiro” foi fundada em 20/12/1965, em atendimento a legislação vigente da época, Lei Estadual Nº 2178/65”.

A EEEFM “Jerônimo Monteiro” possui características que estão em consonância com Currículo Básico do Estado do Espírito Santo. É ofertado o Ensino Fundamental e Médio Básico, o Curso Técnico de Informática e Educação de Jovens e Adultos.

Conforme o anexo 1, a Proposta Pedagógica apresenta um quadro que demonstra o número de alunos matriculados no ano de 2010.

A escola está organizada em 03 (três) turnos. O matutino: de 07h00min às 12h20min, vespertino: de 13h00min às 18h20min, noturno: de 18h30min às

22h30min., possuindo capacidade para atender 1.800 alunos, nos três turnos.

Em relação ao desempenho da escola, os resultados das avaliações internas estão demonstrados, através do anexo 2.

Destaca-se que a maior parte da clientela é natural de Jerônimo Monteiro, zona urbana e rural, embora haja alunos nascidos em outros municípios do Estado. O núcleo familiar desses alunos não é constituído de muitos membros e a escolaridade dos pais é, em sua maioria, de Ensino Fundamental, sendo seguido de um número bastante significativo dos que possuem Ensino Médio. Observou-se também que alguns pais não possuem escolaridade alguma, conforme indica o anexo 3.

A renda familiar da maioria dos alunos está entre dois a três salários mínimos, porém um pequeno grupo está com renda abaixo de um salário mínimo ou acima de sete salários mínimos. A maioria dos alunos não trabalha ou faz estágio.

Os professores possuem formação específica, especialização e/ou estão cursando curso superior. Quanto à estrutura organizacional, essa segue o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual do Espírito Santo, conforme se vê no anexo 3, da Proposta Pedagógica. A Proposta Pedagógica da escola, no que diz respeito à avaliação, possui um capítulo que apresenta os mecanismos de avaliação dos alunos e dos professores.

As investigações que fomentam a problemática dessa pesquisa são inquietações que vem decorrendo por muito tempo. Principalmente, em relação aos alunos das primeiras séries do Ensino Médio, da escola, conforme o número de alunos matriculados nessas turmas, com indica o anexo 4.

2.1 Tipo de pesquisa

O estudo foi realizado, através da modalidade pesquisa quanti-qualitativa, com estudo descritivo e exploratório. Abordaram-se questões sobre o papel da família no processo ensino aprendizagem dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio, do turno vespertino da Escola de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”; o impacto causado pela participação ou não da família, que efeitos essa ausência causa na aprendizagem e no desempenho desses alunos e que influência pode ter o nível socioeconômico dos pais.

O caráter exploratório da pesquisa qualitativa aparece no momento em que é realizado o estudo dos documentos para elaboração do marco teórico. O aspecto quantitativo apresenta-se na investigação de campo, através das entrevistas, destina aos alunos, aos pais e aos professores. O questionário destina-se a esses diferentes grupos que fazem parte do cotidiano da escola, em forma de entrevista, com questões estruturadas, relativas ao tema, que é objeto da pesquisa.

Dessa maneira apresentou uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva, pois em um primeiro momento, houve um estudo prévio de obras de teóricos e estudos que fundamentam a questão em discussão. Conforme Andrade (2003);

[...] é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado como: livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, todo material acessível ao público em geral. Ela pode fornecer instrumentos analíticos para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar em si mesma. (ANDRADE, 2003, p. 134).

Ainda, segundo Barros (2002, p. 44),

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Descreve Martins (2001, p. 44):

Trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é

colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

Barros (2002, p.65) afirma que “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos”. Declara que revisão de literatura pode ser realizada, independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental, para favorecer ao pesquisador conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado, existentes sobre determinado assunto, tema ou problema.

A pesquisa também é exploratória, conforme Andrade (2003, p. 124), porque,

[...] a pesquisa exploratória é o primeiro passo de todo trabalho científico. São finalidades de uma pesquisa exploratória, sobretudo quando bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto, facilitar a delimitação do estudo e a definição de objetivos ou formulação de hipóteses. Portanto, “através da pesquisa exploratória avaliou-se a possibilidade de desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto”.

Pode-se caracterizar a pesquisa como exploratória, pois essa foi desenvolvida, baseada nas informações coletadas dentro do ambiente.

A respeito da pesquisa exploratória Barros (2002, p. 41) afirma que “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Pode-se dizer que as mesmas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Estudos exploratórios são conduzidos quando se pretende ganhar familiaridade com o fenômeno que se deseja estudar ou obter uma nova compreensão dele. Estudos exploratórios podem ser utilizados também para definir um problema de pesquisa que ainda não é muito claro ou então para criar novas hipóteses a serem testadas em estudos subsequentes (SELLTIZ et al., 1965).

Em estudos exploratórios, o planejamento de pesquisa deve ser suficientemente flexível, já que muitas vezes são conduzidos para gerar novas

ideias e intuições. Dessa forma, a pesquisa exploratória pode considerar diversos aspectos de um mesmo fenômeno (SELLTIZ et al., 1965).

Sellitz et al. (1965) tratam da importância de se estudar a experiência das pessoas. Os autores destacam que apenas uma pequena parte do conhecimento é passada pela forma escrita; portanto, o estudo de experiências pode auxiliar o cientista social a conhecer melhor o fenômeno estudado. Em geral, o estudo da experiência deve ser realizado com especialistas no assunto; sendo assim o estudo de campo buscará acessar os melhores profissionais e acadêmicos da área.

Ainda conforme Andrade (2003, p. 124), a pesquisa descritiva “compreende os fatos observados, registrados, analisados e interpretados”.

Segundo Martins (2001, p. 66) a pesquisa descritiva, “observa registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características.

Richardson (1999) explica que pode ser caracterizada como uma tentativa de uma “compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de medidas quantitativas de características ou comportamento”, (1999, p. 90).

Os métodos quantitativos são frequentemente aplicados nos estudos descritivos que procuram descobrir e classificar a relação entre as variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos. Esse método, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego de técnicas estatísticas, e representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança quanto às inferências (RICHARDSON, 1999).

Para Minayo (2000), na pesquisa qualitativa há a preocupação em investigar e se aprofundar nos significados das ações e relações humanas. A busca maior é por um entendimento do processo de construção dos significados, através do conhecimento profundo de vivências e representações das pessoas sobre suas experiências, com a intenção de compreender/interpretar determinado fenômeno, e não mensurar comportamentos e eventos.

Preocupada com a abordagem da pesquisa social qualitativa, Minayo (2000) afirma que o pesquisador, ao imergir na realidade da situação na qual está envolvido, deve, ao mesmo tempo, dominar um instrumental teórico e posicionarse como um perscrutador insistente, que está sempre entre as balizas dos conhecimentos teóricos e das informações de campo. Essa reflexão nos evidencia a necessidade de aprofundar a temática identificando possíveis desdobramentos em relação ao desgaste profissional dos enfermeiros professores através da bibliografia pesquisada.

O autor aponta que o método qualitativo não pretende generalizações, mas sim, preocupa-se com o singular, com um aprofundamento das questões específicas relativas ao objeto. Nesta abordagem, o investigador procura uma compreensão do fenômeno estudado, e coloca-se por inteiro na situação, de modo a estar bem próximo, sentindo e percebendo junto com o outro, e depois refletindo sobre o que aconteceu, como ocorre no encontro analítico na clínica. Estabelece com os participantes uma relação de aproximação e afastamento, numa dinâmica de trocas, possibilitando a vivência de elementos conscientes e inconscientes.

Complementando esta ideia, Chizzotti (1998) aponta que em pesquisas qualitativas há sempre uma relação dinâmica entre o mundo real e objetivo e o indivíduo e sua subjetividade.

A partir disso, durante a pesquisa, tanto o pesquisador quanto o participante vão se modificando mutuamente. Para o autor, o problema vai sendo delimitado gradualmente, o pesquisador é participante do conhecimento produzido e ocorre uma intervenção entre pesquisador e participante.

Para Penna (2003), a pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma abordagem interpretativa e compreensiva dos fenômenos, buscando seus significados e finalidades. Essa metodologia baseia-se numa perspectiva epistemológica em que o conhecimento resulta de processos dinâmicos que fluem dialeticamente. Do princípio da relatividade, da complementaridade e da incerteza deriva uma concepção de verdade relativa e temporária. Do ponto de vista metodológico, os fenômenos são considerados em função do contexto em que são investigados; tanto a objetividade quanto à subjetividade são consideradas, sendo que a intersubjetividade se configura como a melhor posição possível do pesquisador diante do conhecimento e de objeto de investigação (PENNA, 2003, p.80).

Para a autora, a relação entre pesquisador e fenômeno é dialética, sujeito e objeto ou pesquisador e fenômeno participam ativamente da produção de conhecimento. (PENNA, 2003). Dessa forma, acredito que a melhor escolha para esta pesquisa seja a utilização da abordagem qualitativa.

Para realizar uma pesquisa qualitativa de qualidade, os pesquisadores devem considerar a diversidade no seu objeto de estudo (FLICK, 2009).

Uma das estratégias recomendadas para ampliar o processo de pesquisa levando em consideração diferentes perspectivas e, consequentemente, alcançando maior diversidade de informações, é a triangulação.

Uma das preocupações na condução de uma pesquisa qualitativa é o acesso aos indivíduos ao campo de estudo (FLICK, 2009); em função disso, as entrevistas foram agendadas previamente por telefone. Neste contato, a autora explicou o objetivo da pesquisa, sua relevância e a importância da colaboração do entrevistado.

Para transformar a transcrição das entrevistas em um relatório acessível à interpretação dos dados, recomenda-se a codificação como forma de estabelecer uma estrutura de ideias. Dentre as possíveis formas de codificação, Flick (2009) propõe o uso da codificação temática através do emprego de categorias obtidas de modelos teóricos. Esses códigos também podem vir da literatura de pesquisa, de estudos anteriores ou da percepção dos fatos.

De acordo com Gatti (2004), os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão (num certo sentido deve dominá-los) e, não, submeter-se cegamente a eles.

Assim, a realização da análise de dados serve como objetivo de fornecer alguma informação que complete a revisão do modelo conceitual existente, o que passamos a realizar a seguir.

Quanto à natureza, a pesquisa pode ser classificada como trabalho científico, fundamentado em trabalhos mais avançados, interpretação dos fatos e ideias.

Quanto à natureza dos dados, a pesquisa teve a finalidade de contribuir com novas análises sobre o tema, a partir de análise e pressupostos de autores.

Turato (2003) acredita que o pesquisador precisa estar sempre atento

aos próprios sentimentos, como angústias e ansiedades, deixando que estas cumpram um papel de motor da pesquisa, deixando-se tocar por elas, para poder compreender as questões humanas, as angústias e as ansiedades do outro. Ainda, o autor acredita que o objetivo não é o estudo do fenômeno enquanto objeto e sim seu significado para as pessoas. Assim, o sentido da experiência tem uma função estruturante, que define inclusive a forma como as pessoas organizam sua vida e se interrelacionam.

A integração do caráter quali-quantitativo ensejado pela pesquisa, através da conjunção de instrumentos e técnicas desses dois tipos de abordagem, que garantiram diferentes perspectivas, podendo fornecer mais informações do que utilizada, isoladamente, cada uma das abordagens (MICELI, 2011).

Foi realizado um estudo de caso que, na prática, possui caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. Para Yin (2005), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definido”.

Também, segundo Gil (2008), O estudo de caso é “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível, mediante os outros delineamentos considerados”.

2.2 População e Amostra

Esta pesquisa comprehende uma população do universo do Curso do Ensino Médio, as três primeiras séries, do turno vespertino, da escola Estadual denominada EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”. Os sujeitos que participaram das entrevistas foram alunos, professores desses alunos e pais ou responsáveis dos mesmos, totalizando 148 participantes nessa técnica. A amostragem para a aplicação desta técnica foi do tipo não probabilístico, intencional. Em relação aos alunos e professores, não foi necessário aplicar procedimentos de amostragem, participaram todos das séries.

2.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para realização da pesquisa foram questionários elaborados pelo pesquisador. Em relação ao perfil dos questionados, considerou-se dos alunos, a idade e o gênero; dos responsáveis, a idade, o sexo e o grau de escolaridade; dos professores, o tempo na docência, a habilitação, a disciplina que leciona na docência.

O questionário direcionado aos alunos abordou itens ligados ao objeto da pesquisa, tratando, respectivamente, da participação da família na vida escolar dos alunos (1, 2, 4, 5); da importância da escola e dos interesses dos alunos, (3, 6, 7, 8).

O questionário direcionado aos pais ou responsáveis abordou itens que tiveram como base o acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos e a importância da escola na concepção dos pais (1, 2, 3, 7); a interferência dos pais no rendimento dos filhos e na vida escolar dos mesmos (4, 5) e a condição socioeconômica da família e constituição familiar (6, 8, 9).

Dos professores foi questionado sobre o interesse, a participação, o comportamento e o relacionamento dos alunos nas aulas específicas de cada professor (1, 2, 3, 6, 7); o cumprimento das atividades (4); a aprendizagem (5) e a participação da família nos interesses de cada disciplina (8).

O questionário foi aplicado somente no turno vespertino, com três turmas, com pais e professores desses alunos, foram utilizadas questões fechadas.

2.4 Coleta de Dados

A técnica padronizada de coleta de dados realizou-se, através de questionário. A pesquisa ocorreu por estudo de caso que, na prática, possui caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. Para Yin (2005), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão

claramente definidos".

Para Gil (2008), o estudo de caso é "caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível, mediante os outros delineamentos considerados".

A coleta de dados foi pautada no levantamento de dados, pelo questionário. Os dados coletados foram norteados pela fundamentação teórica e por consulta, durante a pesquisa, a documentos da escola. A revisão de literatura e análise dos mesmos ocorreram, anterior à pesquisa, e, paralelamente, a ela; isso para garantir que o suporte teórico tivesse de acordo com as questões evidenciadas. Para identificar os problemas; metodologicamente, foram usadas fontes para coleta dos dados alusivos ao tema. Assim, houve estudo sistematizado de bibliografia sobre o tema; análise de documentos relativos à estrutura e funcionamento da instituição; questionário, através de questões fechadas, aplicados pelo próprio pesquisador.

Os dados foram estruturados em gráficos. Na tabulação, as respostas foram agrupadas pela incidência em que se apresentavam. Posteriormente, foi realizada a transcrição das informações, possibilitando realizar a interpretação e a análise das respostas.

3 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Realizada a compilação das informações coletadas, junto aos entrevistados, em confronto com os objetivos da pesquisa, ficaram evidenciados os aspectos reportados a seguir, sobre o papel da família no processo ensino aprendizagem e o reflexo da ausência da mesma no desempenho acadêmico dos alunos.

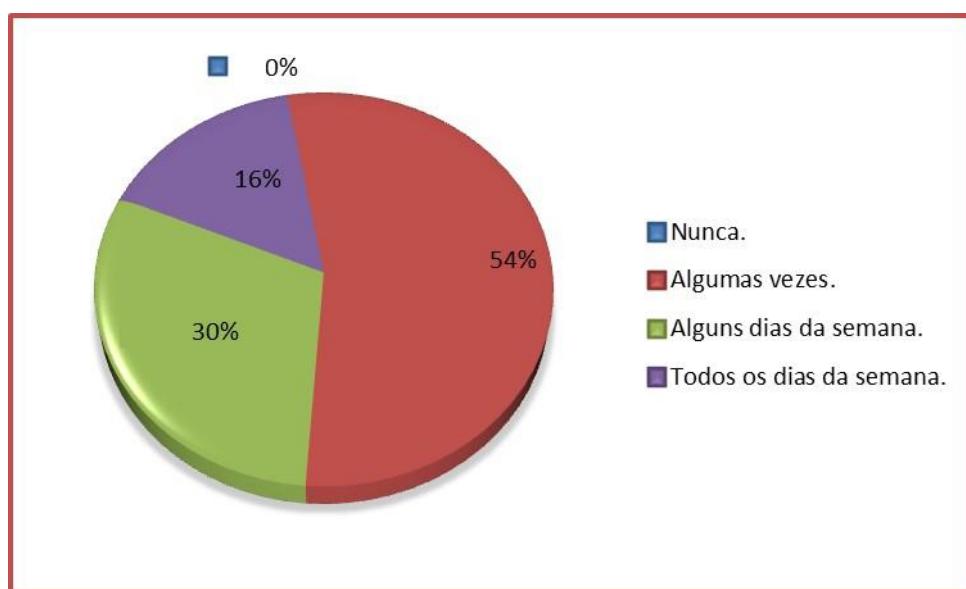
A análise dos dados coletados foi feita a partir da tabulação dos três questionários aplicados aos alunos, pais e professores.

3. 1 Sobre os alunos

3.1.1 Participação da família na vida escolar

O questionário foi distribuído a todos os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, do turno vespertino, totalizando 76 alunos participantes da pesquisa.

Gráfico 1 - Participação da família na vida escolar



Fonte: pesquisa.

Conforme demonstra o gráfico 1, a maioria dos alunos, do total de 100% dos alunos, 54% possui a participação da família em seus estudos, algumas vezes na semana. 30% dos alunos responderam que a participação acontece alguns dias da semana e apenas 16% dos alunos disseram que a participação acontece todos os dias da semana.

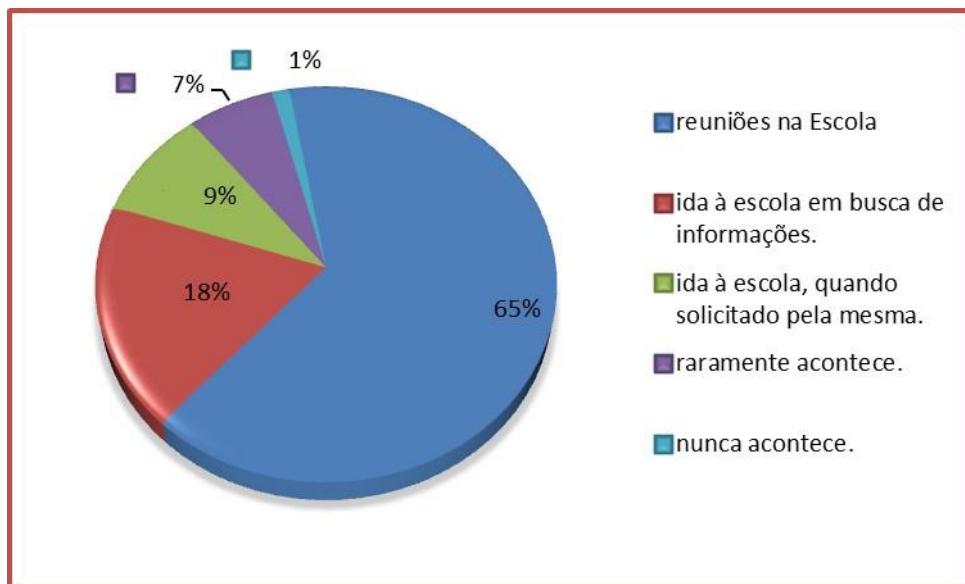
O gráfico confirma que mais de 50% dos pais ou responsáveis não estão efetivamente envolvimentos no processo ensino aprendizagem de seus filhos. Isso demonstra que retomando a história social da família, que teve como uma das suas funções principais a socialização, hoje, na visão contemporânea de família, como algo próprio na organização humana, apresenta-se contrariada. Da mesma maneira que a visão de grande parte das escolas que toma tal estrutura familiar como parâmetro de normalidade em nossa sociedade (ARIÈS, 2006).

Depois da Revolução Industrial, as mães necessitaram sair para trabalhar para ajudar no sustento da casa, raramente tinham a oportunidade de se dedicar inteiramente aos filhos. A escola que tinha o papel de ensinar o que o mundo do trabalho cobraria no futuro, passa a exercer, também, a função de educar para a vida, agindo com ensinamentos de filosofia, sociologia dentre outros que eram passados pela família (ARIÈS, 2006).

Conforme discutem os teóricos, a inserção da escola na vida familiar do aluno é imprescindível, a partir do momento que essa pode e deve proporcionar atenção ao aluno, assegurando um ambiente que faça com que o aluno consiga, de maneira satisfatória, resolver as tarefas escolares. As relações familiares implicam na integração que o aluno apresenta com o processo ensino-aprendizagem, haja vista que os pais são o maior valor que pode vir a possibilitar o entendimento do indivíduo.

3.1.2 Em relação à participação do responsável na vida escolar

Gráfico 2 - Participação do responsável na vida escolar



Fonte: pesquisa.

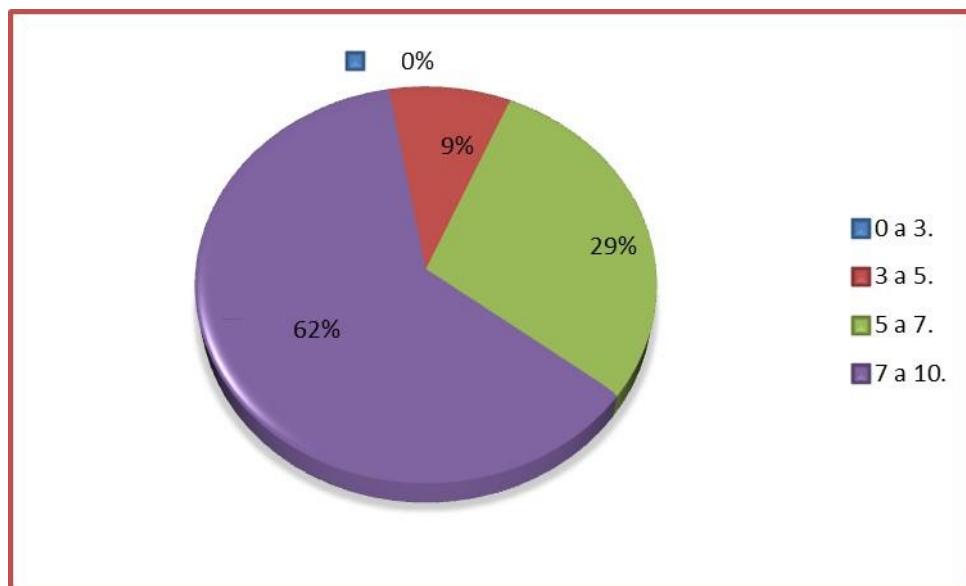
O gráfico 2 demonstra que dos 100% alunos pesquisados, 65% dos alunos disseram que a participação do responsável na vida escolar só acontece quando são solicitados a reuniões; desses alunos 18% disseram que seus familiares comparecem à escola em busca de informações, 9% dos alunos afirmaram que acontece essa participação quando são solicitados pela mesma e 7% dos alunos disseram que raramente isso acontece e apenas 1% respondeu que não existe participação do responsável em sua vida escolar. Percebe-se que a maioria dos responsáveis vão à escola nas reuniões promovidas pela mesma e que outro grupo significativo só vai à escola quando solicitado pela mesma.

Embora a família tenha o dever de estruturar o sujeito em sua identificação, individuação e autonomia e uma das formas também é a participação ativa na vida escolar dos filhos, essa atitude não continua sendo praxe no cotidiano. Como essas necessidades quase não são supridas pelos pais e/ou responsáveis, por meio da convivência mais próxima com a escola, percebe-se que os alunos também apresentam-se desmotivados. Esse estado de letargia afeta, diretamente, na aprendizagem, provocando um resultado não satisfatório, no dia a dia.

Para Tiba (2002), essa situação representa um agravante uma vez que muitos pais responsabilizam a escola pelo mau desempenho do filho, atribuindo, unicamente, à escola o papel de educar. Na realidade, essa ideia é errônea e não deve prevalecer, pois cabe aos pais a formação do caráter, da autoestima e da personalidade dos filhos. Entende-se que se cada um cumprir seu papel, um complementaria o outro, não sendo necessárias as cobranças. Dessa forma, não haveria uma sobrecarga nem na família e nem na escola. Embora se trate, aqui, das responsabilidades da escola e da família, há de ser claro que as duas entidades precisam definir-se, mas também é preciso que os alunos compreendam a função de cada um para que se possa buscar de forma correta a ajuda para os conflitos.

3.1.3 Sobre a *importância da escola na formação dos alunos*

Gráfico 3 - Importância da escola na formação



Fonte: pesquisa.

O gráfico 3 demonstra que 62% dos alunos assinalaram que a escola, numa escala de 7 a 10, tem importância na sua formação. Isso significa que para os alunos, mesmo que maior parte dos resultados não esteja de acordo, a escola possui um grande valor em termos de importância, na visão dos alunos. As escolas não podem alcançar sucesso se os seus alunos não se tornarem

competentes, essa competência, ora expressada pelos resultados. Embora não demonstrem interesse pelas atividades desenvolvidas nas escolas, esses alunos entendem que a escola é importante na sua formação. Essa pode escapar de modas e panaceias que, muitas vezes, foram-lhes impostas por pressão de grupos, legisladores, e por entusiastas bem intencionados. Mesmo as escolas não podendo competir com a riqueza visual da televisão, com a Internet ou com o cinema, os alunos sabem e reconhecem a sua importância.

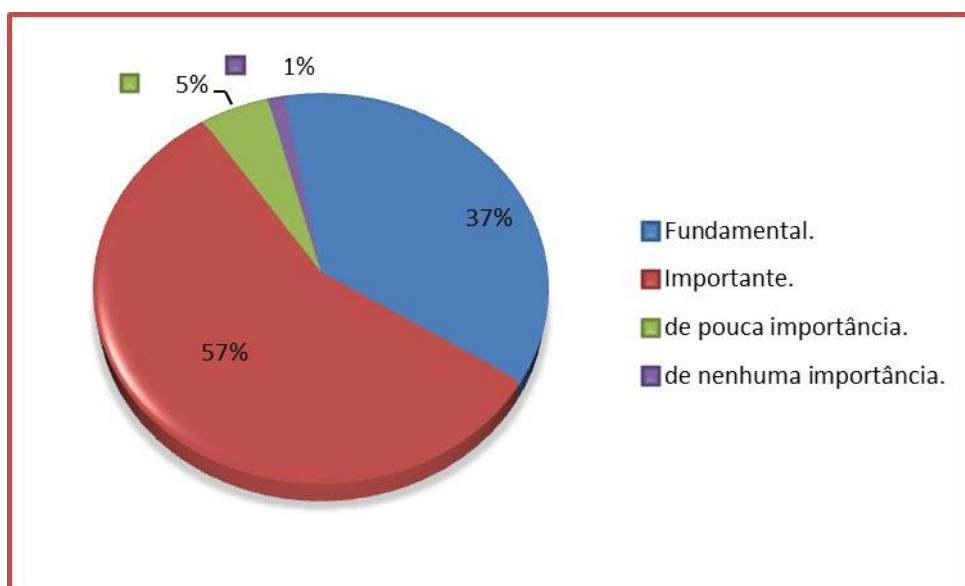
Dos 100%, 29% dos alunos disseram que a importância da escola na formação está dentro da escala de 5 a 7. Número considerável de alunos que percebem na escola, ainda um lugar que produzirá, possivelmente, neles mesmos bons resultados.

Apenas 9% dos alunos pontuaram que a escola possui pouca representatividade na formação dos mesmos. A maioria dos alunos respondeu que acredita na importância da escola para sua formação acadêmica.

As escolas ainda são dominadas por três grandes pensamentos e, provavelmente, esses podem influenciar na decisão dos alunos quando precisam pontuar sobre ela e sua importância na formação; primeiramente, a expectativa de ver as escolas como instituições capazes de resolver todos os problemas da sociedade; segundo, a crença de que apenas uma parcela dos alunos precisa de educação acadêmica de alta qualidade; e terceiro, a crença de que as escolas precisam enfatizar as experiências imediatas dos estudantes e minimizar ou até mesmo ignorar a transmissão do conhecimento. Esses equívocos minimizam e, na maioria das vezes, mascaram o papel real da escola, na visão dos alunos. O primeiro destes pressupostos leva à perda de foco, afastando as escolas de sua missão mais básica; o segundo contribui para baixos desempenhos e favorece políticas antidemocráticas; o terceiro priva os mais jovens de aprender com a experiência de outros e impede que eles possam subir sobre os ombros de gigantes em qualquer campo do pensamento e da ação.

3.1. 4 Sobre a Participação do responsável na vida escolar

Gráfico 4 - Participação do responsável na vida escolar



Fonte: pesquisa.

Sobre a importância da participação do responsável na vida escolar dos alunos, as respostas mais significativas foram de 57% dos alunos, afirmando que é fundamental essa participação em sua vida escolar.

Tiba (2002) entende que se a união entre família e instituição de ensino for firmada desde o início da vida escolar, os alunos irão ganhar. O mesmo ressalta ainda que, se o estudante estiver bem, melhorará, se precisar de ajuda para resolver seus problemas, receberá apoio tanto da escola quanto dos pais para solucioná-los. De acordo com as concepções de Tiba (2002), entende-se que a família e a escola são "instituições parceiras". Ambas carregam a função de socialização, porém, esta tarefa seria diferentemente conduzida em cada uma, e complementares perante a sociedade como um todo. É essencial a fusão da emoção, dos sentimentos e a intuição advinda do subjetivismo que se adquire na família, à razão, conhecimento e informação do mundo objetivo passado pela escola em busca da sabedoria.

Do total, 37% dos alunos responderam que é de fundamental importância a participação do responsável em sua vida escolar.

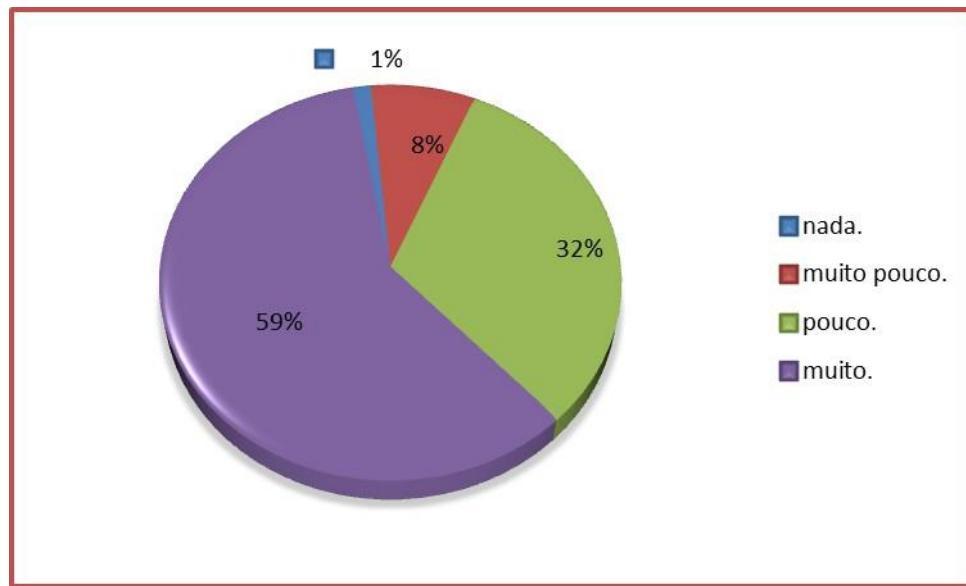
A interação da família no processo educacional dos filhos tem se mostrado cada vez mais fundamental para seu desempenho escolar. Assim, a integração entre os pais e a instituição de ensino tende a contribuir para uma estabilidade educacional do aluno (PARO, 2000).

Dentre os 100%, 5% dos alunos afirmam que é de pouca importância. Essa situação é preocupante, porém, passível de uma intervenção mais direta, considerando a quantidade de alunos desassistidos pelos pais ou responsáveis. E apenas 1% respondeu que essa participação não tem nenhuma importância.

Embora os resultados ainda não sejam favoráveis, um grupo muito grande afirma que é importante a participação na vida dos filhos.

3.1.5 Sobre a influência da participação do responsável no rendimento escolar do aluno

Gráfico 5 - Participação do responsável e influência no rendimento escolar



Fonte: pesquisa.

O gráfico 5 foi coerente com as respostas anteriores, pois a maioria dos alunos, 59% deles, responderam que a participação do responsável influencia muito em seus rendimentos.

A respeito dessa questão, Paro afirma que “na mesma medida em que enfatizam a importância e a necessidade de os pais participarem, em casa, da vida

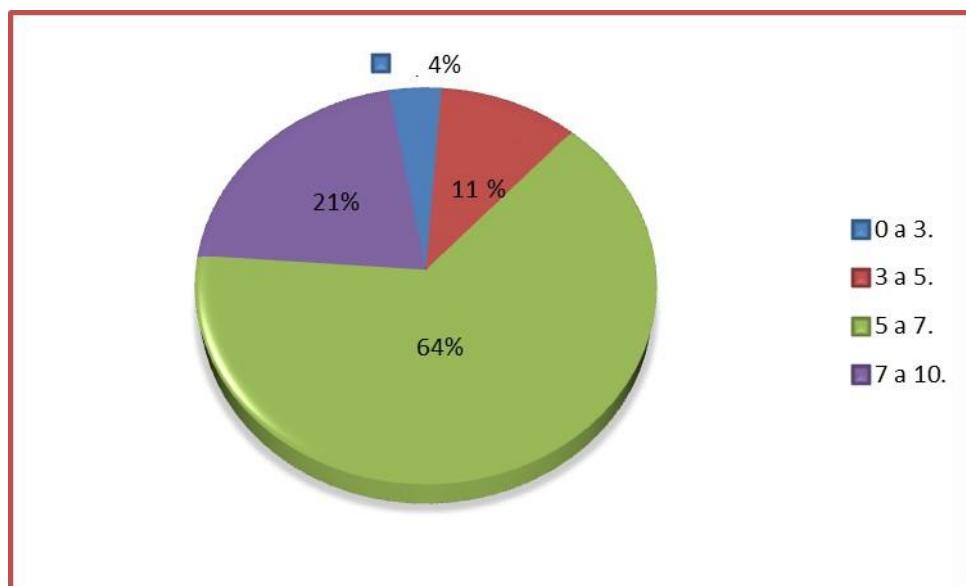
escolar de seus filhos, os professores e funcionários, em geral, reclamam da falta dessa participação" (2007, p. 39). Lacerda (2011) ressalta que uma das tarefas que a família deve exercer na vida estudantil dos filhos é justamente a de acompanhar seus estudos, e que essa participação pode ser espontânea ou proposta pela própria instituição de ensino.

Do total, 8% dos alunos questionados, disseram que essa influência é pouca. Apenas 1% dos alunos afirma que a presença do responsável não influencia no rendimento escolar.

A maioria dos alunos pesquisados acredita que a participação do responsável é de fundamental importância em sua vida escolar e que influencia em seu rendimento escolar.

3.1.6 Sobre o interesse dos alunos pelos assuntos da escola

Gráfico 6 - Interesse dos alunos pelos assuntos da escola



Fonte: pesquisa.

Em relação ao gráfico 6, 64% dos alunos responderam que têm interesse pelos assuntos da escola. FREIRE (1996, p.96), enfatiza que as características do professor tem muito a contribuir com essa situação, afirma ainda que;

(...) o professor que envolve afetivamente seus alunos é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

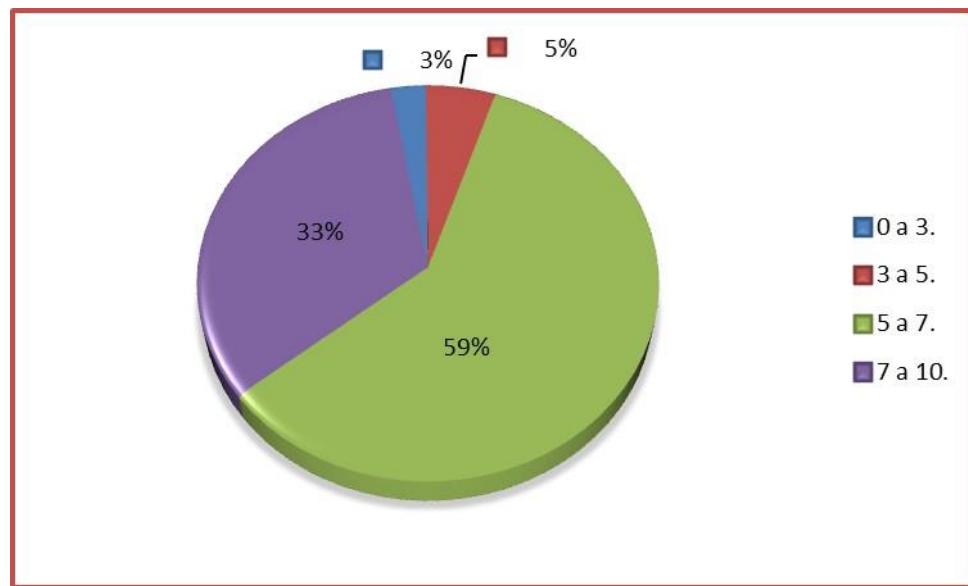
Um número significativo de alunos tem algum interesse pelos assuntos da escola.

Do total, 21% dos alunos responderam que possuem muito interesse pelos assuntos da escola. Esse número torna-se irrelevante quando se reflete que o interesse move o processo aprendizagem. O aluno aprende mais facilmente quando o assunto que o envolve apresenta aspecto significativo em sua vida.

Dentre todos, 11% dos alunos demonstraram interesse razoável. E apenas 4% demonstraram interesse quase nenhum pelos assuntos da escola.

3.1. 7 Sobre a responsabilidade dos alunos nas atividades escolares, do dia a dia

Gráfico 7 - Responsabilidade dos alunos nas atividades escolares, do dia a dia



Fonte: pesquisa.

O gráfico 7 demonstra que, numa escala de 5 a 7, 59% dos alunos disseram que possuem responsabilidade com as tarefas escolares. As disciplinas ensinadas na sala de aula são de uma validade singular. Uma sociedade que não ensina ciências para todos favorece a proliferação de movimentos irracionais e de

sistemas de crenças anti-científicos. Uma sociedade que volta suas costas ao ensino de história encoraja a amnésia das massas, fazendo com que as pessoas ignorem eventos e ideias importantes do passado da humanidade, provocando a erosão da inteligência cívica necessária para o futuro. Uma sociedade democrática que deixa de ensinar às gerações mais jovens seus princípios de auto-governança coloca tais princípios em risco. Uma sociedade que deixa de ensinar aos jovens a apreciação das grandes obras de literatura e arte favorece ao embrutecimento e degradação de sua cultura popular. Uma sociedade étnica e racialmente diversa requer, mais que outras sociedades, um esforço consciente para construir valores compartilhados entre seus cidadãos. Uma sociedade que tolera o anti-intelectualismo em suas escolas favorece ao surgimento de uma cultura idiotizada que cultua celebridades e sentimentalismos em vez de conhecimento e sabedoria.

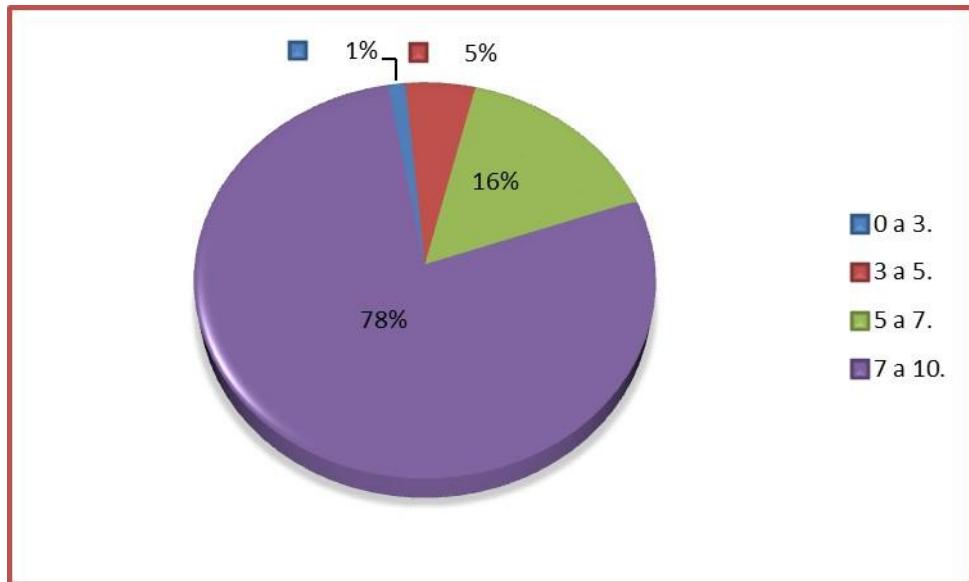
Dessa maneira, é necessário que esses conteúdos sejam reforçados através das atividades e das tarefas extraclasse. Mais de um quarto dos alunos declararam ser responsáveis pelas atividades escolares (5 e 7) e a maioria dos alunos deram respostas positivas ao assunto.

Interessante que 33% dos alunos, na escala de 7 a 10, disseram ser responsáveis. Mesmo sabendo que as tecnologias estão presentes a todos os momentos na vida de dos alunos, as escolas não vão se tornar obsoletas por causa dessas, uma vez que seu papel como instituições de aprendizagem tornou-se mais importante hoje do que o foi no passado. A tecnologia pode suplementar as escolas, não substituí-las. É necessário que as escolas se apropriem das suas funções e os alunos compreendam a importância de se reservar um tempo específico para as atividades escolares.

Chama atenção que 5% dos alunos demonstraram não realizar as atividades como deveriam e apenas 3% dos alunos responderam na escala 0 a 3, podendo significar que quase nunca realizam atividades. Para que esse quadro apresente uma mudança que fosse a ideal, alunos, pais e ou responsáveis precisam se apropriar dessa responsabilidade. Lembrando que as escolas precisam, também, assumir o compromisso de ensinar para que os alunos aprendam. Essa deve ser a meta mais abrangente das escolas no século XXI, (PARO, 2007).

3.1.8 Sobre a Importância da escola na preparação da formação do aluno

Gráfico 8 - Importância da escola na preparação da formação do aluno



Fonte: pesquisa.

Pelo gráfico 8, a maioria dos alunos, 78% respondeu que acha que a escola é importante na preparação de sua formação, numa escala de 7 a 10. A escola constitui uma das principais localidades vividas pelos alunos, no maior tempo de vida desses. Freire (2003), diz que: conhecer é descobrir e construir e não copiar; de modo que, a escola será tão interessante aos educadores e aos alunos, tornando-se com o tempo uma prática comum na vida do aluno, preparando-os para o processo de conhecimento e de busca por soluções para determinados assuntos e problemas no decorrer da vida.

Condizente com o demonstrado no gráfico 3, a maioria dos alunos acredita que a escola é de suma importância para a preparação de sua formação.

16% dos alunos optaram pela escala de 5 a 7, 5% ficaram na escala de 3 a 5 e apenas 1% dos alunos optou pela escala de 0 a 3.

O conceito de cidadania está na efetividade como que o indivíduo exerce sua função plena se for preparado para ter a capacidade de fazer as suas próprias escolhas. Os alunos necessitam encontrar razões que os façam perceber na escola a verdadeira importância na preparação de sua formação. O Sistema Educacional Brasileiro necessita de um cenário onde os educadores e os alunos exerçam um papel ativo de "atores principais" e não de "coadjuvantes", em um

placo onde os atos da realização de suas açãoe busquem novos paradigmas para uma sociedade mais qualificada.

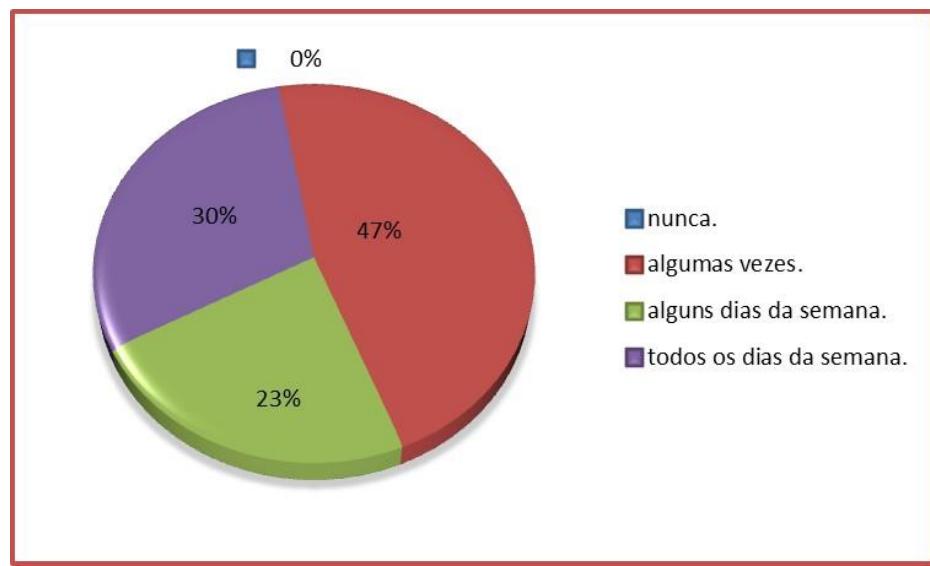
3.2 Sobre os Pais

De acordo com Ariès (1978, p. 225) com o passar do tempo “[...] a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com os filhos”, na medida em que começou a estabelecer uma relação de intimidade com os filhos, a se preocupar com sua educação e a cultivar um sentimento de afeto para com eles. De acordo com o autor, a partir da segunda metade do século XVII, período em que marca o início da Idade Moderna, a aprendizagem tradicional é substituída pela escola.

3.2.1 Sobre os pais que acompanham a vida escolar de seu filho

Foram enviados 76 questionários para os pais dos alunos, do turno vespertino. Desses, apenas 60 foram devolvidos, os outros dezesseis (16) pais não quiseram responder ao questionário.

Gráfico 9 - Pais que acompanham a vida escolar de seu filho



Fonte: pesquisa.

Como demonstra o gráfico 9, a maioria dos pais, num total de 47%, responderam que algumas vezes acompanham a vida escolar de seu filho. Para

um total de 100% dos pais, esse número é um tanto preocupante. Paro (2000) destaca que a participação dos pais e da comunidade no processo pedagógico é relevante para o êxito do processo, assim, afirma que “[...] não se pode cair no equívoco de delegar aos pais e à comunidade aquilo que compete ao Estado, por meio da escola, realizar”; (PARO, 2001, p. 67). Também não se trata de os pais prestarem uma ajuda unilateral à escola e nem de a escola repassar parte de seu trabalho aos pais. Não basta ainda, permitir formalmente que as famílias participem da administração da escola, e também “[...] não se pode exigir que eles participem do que não têm condições de dar conta e que é obrigação da escola fazê-lo [...]” (PARO, 2008, p. 52). No entanto, aos pais cabe, pelo menos, a responsabilidade e o compromisso de acompanhar o processo educacional dos filhos, buscando entender o funcionamento da escola e o papel que essa representa na vida dos filhos.

Percebeu-se que 30% dos pais afirmam fazer esse acompanhamento todos os dias da semana. Esse procedimento, além de melhorarem as condições de aprendizagem dos filhos, pode influir nas tomadas de decisão a respeito das ações e objetivos da escola. Assim, os pais estarão investindo na melhoria da qualidade da educação de seus filhos, bem como na melhoria de sua própria qualidade de vida, na medida em que esses adultos estarão mais capazes, intelectualmente, de usufruir melhor de bens culturais a que têm direito e que antes não estavam a seu alcance (PARO, 2000).

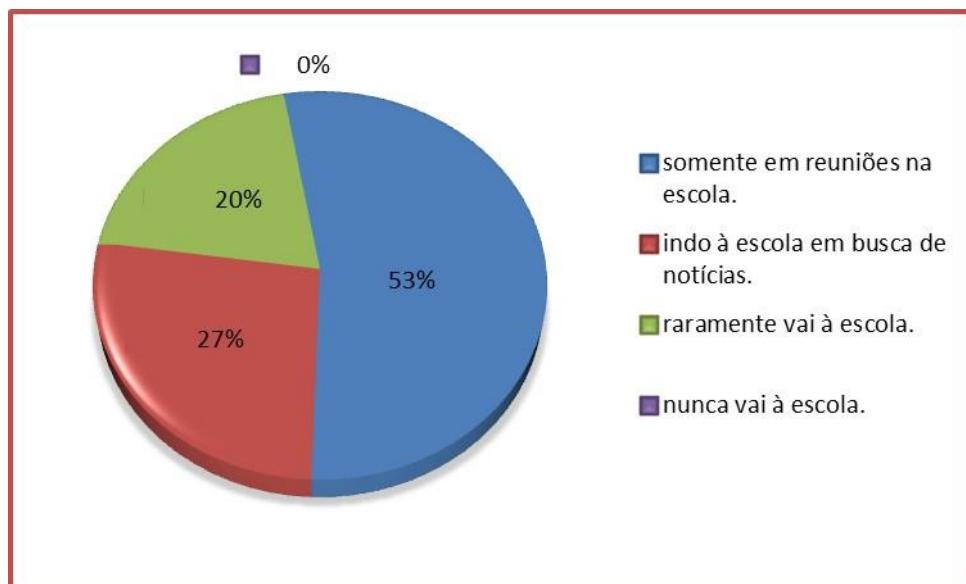
Apenas 23% dos pais disseram acompanhar a vida escolar de seus filhos em alguns dias da semana. Sobre esse acompanhamento, Fernández (2003) afirma que é importante a presença da família, que por sua vez, também é responsável pela aprendizagem dos filhos, já que os pais são os primeiros ensinantes e os mesmos determinam algumas modalidades de aprendizagem dos filhos. Fernández (2003) relata que todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem e os seus meios para construir o próprio conhecimento, e isso significa uma maneira muito pessoal para se dirigir e construir o saber, os pais são, da mesma forma, coadjuvantes nesse processo.

Confrontando esse ao primeiro gráfico, a maioria dos alunos responderam também – ‘algumas vezes’, notando-se uma grande diferença nas questões, concluindo-se, dessa forma, que há aí uma visão distorcida de algumas das partes: ou dos alunos ou dos pais. Os pais ainda não perceberam a grande

importância de fazer o acompanhamento a vida escolar de seus filhos.

3.2.2 Sobre os pais participantes da vida escolar do filho

Gráfico 10 - Pais que participam da vida escolar do seu filho



Fonte: pesquisa.

No gráfico 10, 53% dos pais disseram que participam da vida escolar de seus filhos, através das reuniões. A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar. O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho, o que é possível considerar que o aluno e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho. O tema sobre participação dos pais na vida escolar dos filhos tem sido tratado sob um enfoque multidisciplinar. Em relação aos aspectos históricos, autores como Rocha (2005), Ariès (1981), Libâneo (2003), Santana (2010) buscaram compreender a dinâmica da relação família-escola, com destaque para a família como agente socializador, ao enfatizarem que os filhos aprendem valores sentimentos e expectativas por influência dos pais.

Percebeu-se que 27% afirmaram que só vão à escola em busca de notícias, normalmente quando os resultados não são satisfatórios.

A importância da família para a escola também tem sido investigada em relação a outros fatores como: o comportamento dos alunos em sala de aula e os

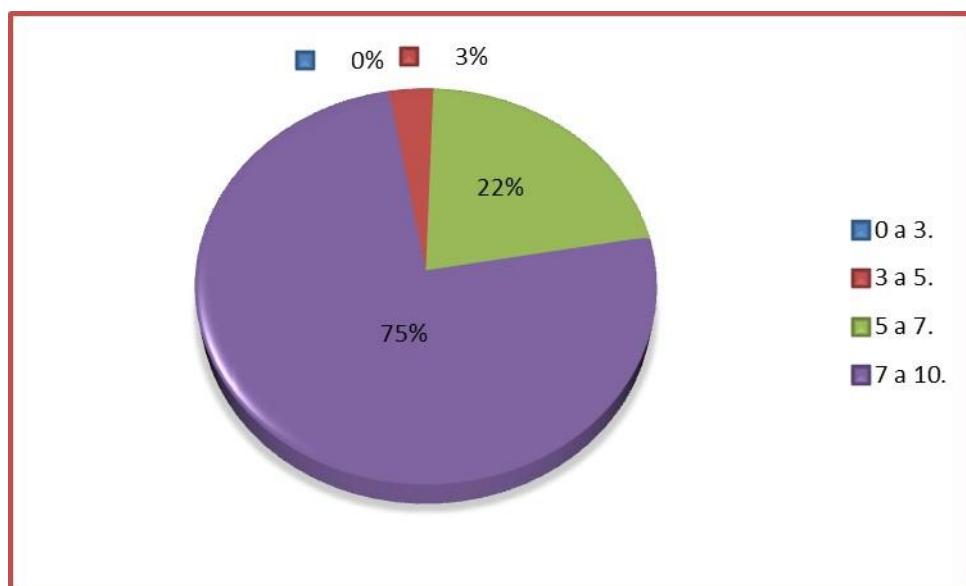
problemas de disciplina. Estudos de Luckesi (1995) e Souza (2011) procuram compreender como os pais concebem e contribuem para estes fatores do cotidiano escolar, que incluem no comportamento do aluno em sala de aula. Enfocando os problemas de indisciplina, os autores Tiba (1996), Caetano (2011), Medeiros (2003) permitem constatar a interdependência dos pais na disciplina dos filhos na escola. Tiba (1996) revela que não é possível analisar o aluno indisciplinado fora do contexto familiar e dá ênfase ao distanciamento entre pais e filhos, como fator de dificuldade no desempenho e na indisciplina.

Apenas 20% pais responderam que raramente vão à escola e nenhum dentre os pais participantes da pesquisa disse que nunca comparece à escola.

Relacionando esse gráfico ao 2, percebe-se que a maioria dos alunos, confirmou a participação do responsável na vida escolar por meio de reuniões. Percebe-se que o percentual de pais que participam efetivamente na vida escolar de seus filhos são poucos; essa realidade justifica o baixo rendimento dos mesmos no processo ensino aprendizagem.

3.2.3 Sobre a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos

Gráfico 11 - Importância, vista pelos pais, da participação na vida escolar de seu filho.



Fonte: pesquisa.

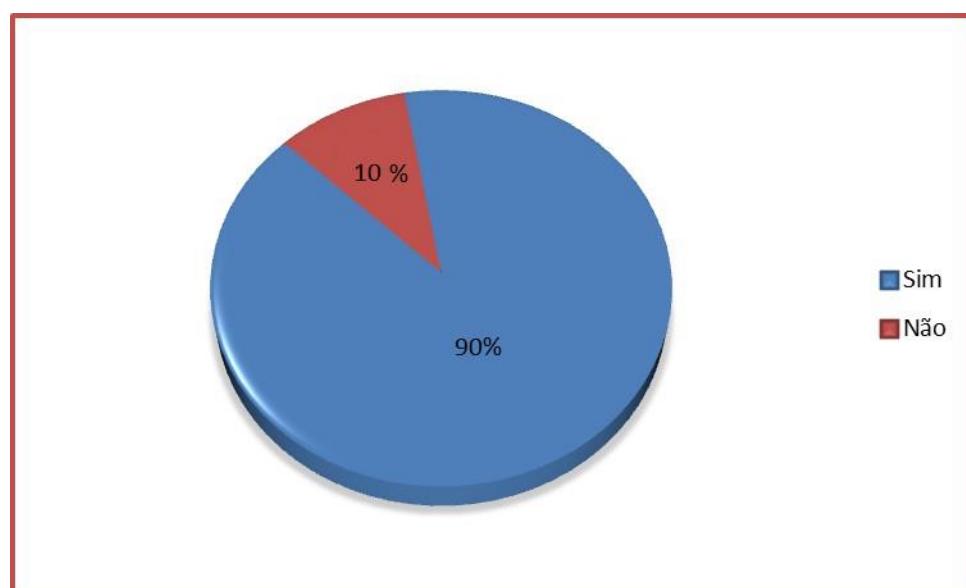
O gráfico 11 retrata a importância, na visão dos pais, desses na participação da vida escolar de seus filhos. Dentre os participantes, 75% responderam que a participação é importante. Observou-se que existe uma crença revelada no discurso dos pais, de que “a escola é importante”, que parece constituir um ponto de referência, apesar dos pais exprimirem uma percepção positiva, existe certa distância entre esses e a escola. Quando exprimem que a escola é importante, esta ideia parece decorrente da relevância que revelam em relação à escola, mesmo não entendendo que a presença deles na instituição também é relevante.

22% deles assinalaram entre 5 a 7, o que demonstra uma participação razoável; apenas 3% dos pais que responderam o questionário ficaram na escala de 3 a 5, demonstrando certa indiferença em relação à participação. A importância da participação na vida escolar dos filhos revelada pela família pode expressar que os pais, embora ajam contrariamente, compreendem a importância das suas presenças na vida escolar dos filhos.

Nenhum dos pais ou responsáveis negaram a importância dos mesmos na participação constante na vida estudantil de seu filho. Os pais sabem que é de suma importância serem presentes na vida escolar de seu filho, não só escolar, mas em todos os momentos. Esse gráfico está completamente em acordo com as respostas dadas pelos filhos no gráfico 4 – é importante.

3.2. 4 Sobre a interferência dos pais e o rendimento escolar dos filhos

Gráfico 12 - Pais que acreditam que sua participação na vida escolar do seu filho interfere no rendimento (aprendizado, notas, e frequência).



Fonte: pesquisa.

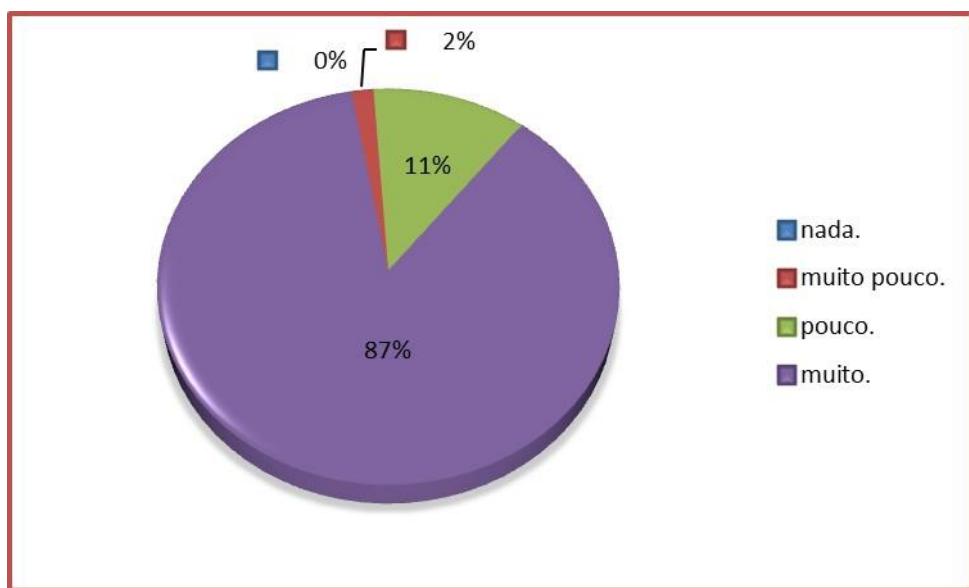
Embora o gráfico 12 demonstre que a maioria dos alunos (90%) acredita que a participação dos pais influencia muito na vida escolar deles mesmos, inclusive no rendimento e que os pais reconhecem essa verdade, o real não passa de ideal. Há uma grande dificuldade de se manter uma relação mais íntima entre os pais e a escola. O aprendizado, as notas e frequência, em especial, estão diretamente ligados no bom rendimento de educandos.

As pesquisas mais recentes que investigaram a relação família-escola e a questão do desempenho escolar podem ser classificadas em cinco perspectivas. A primeira enfatiza a influência dos fatores sociais da família no desempenho escolar dos filhos e inclui os estudos de Cury (1992), Rosemberg (1982), Baleeiro (1999), Santana (2004). A segunda perspectiva aborda a influência do contexto pedagógico da família na sua relação com a escola. Fichtner (1996), Ezpeleta e Rockwell (1998), indicando que a presença dos pais na vida escolar dos filhos constitui um fator indispensável para desempenho escolar e enfatizando a importância da presença dos pais, principalmente, nas reuniões realizadas nas escolas.

A terceira perspectiva se refere à participação dos pais na escola, como forma de ajudar no processo disciplinar. A quarta perspectiva discute a importância dos pais para o desempenho escolar dos filhos num sentido mais direcionado aos aspectos do desenvolvimento da aprendizagem. Os estudos de Paro (2005), Prado (1981), Fernandéz (2003) e Cunha (2008) referem-se à relação entre a família e o desempenho escolar, indicando questões de participação no processo de aprendizagem. Enfocam as aproximações entre a escola e a família, revelando que a mãe, com maior frequência é quem acompanha as atividades escolares dos filhos. A quinta perspectiva enfatiza a importância dos pais, mais especificamente, sobre o sucesso ou insucesso escolar dos filhos. Estudiosos chamam a atenção para que os pais sejam mais bem orientados sobre as atividades e obrigações escolares dos filhos, isso permitiria um compromisso maior com o sucesso escolar.

3.2.5 Sobre a influência da família no processo e ensino aprendizagem

Gráfico 13 - Influência da família no processo ensino-aprendizagem do aluno



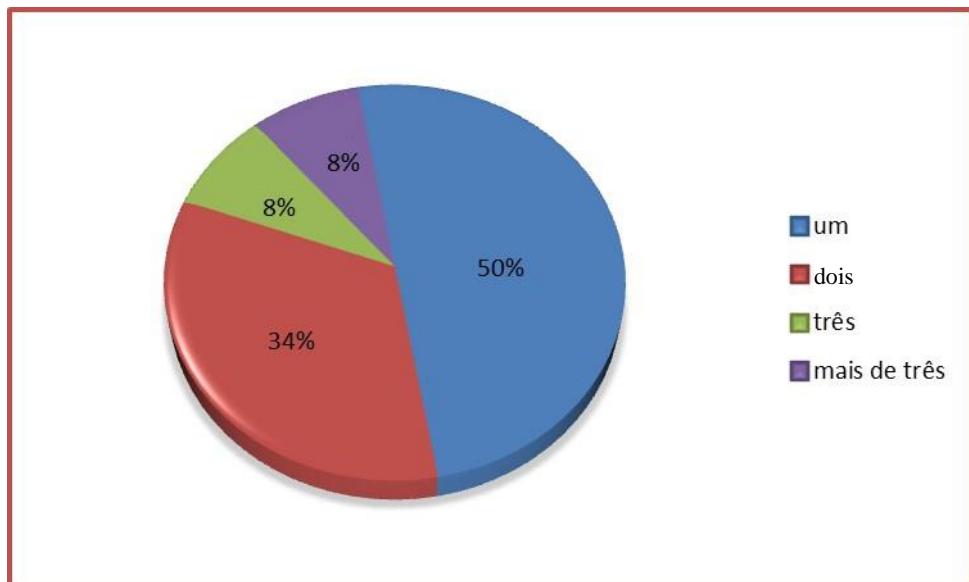
Fonte: pesquisa.

O gráfico 13 retratou que a família influencia no processo ensino aprendizagem dos alunos. 87% dos pais afirmaram que a presença da família influencia muito no processo ensino aprendizagem. Ao considerar a importância dos pais na vida escolar dos filhos os estudos de Portela e Bridi (2008) ofereceram uma contribuição especial para a presente pesquisa. O autor buscou compreender os fatores psicossociais do insucesso (repetência) a partir de entrevistas com os pais dos alunos.

Dos pais questionados, 11% responderam que a família pouco influencia no processo da aprendizagem dos filhos. Apenas 2% dos pais responderam que influencia muito pouco e nenhum pai ou responsável respondeu que nada influencia. Coerente com a resposta anterior, 87% dos pais tem consciência de que a família pode influenciar no processo ensino aprendizagem do aluno.

3.2.6 Sobre a quantidade de filhos na escola

Gráfico 14 - Quantos filhos possuem na escola?

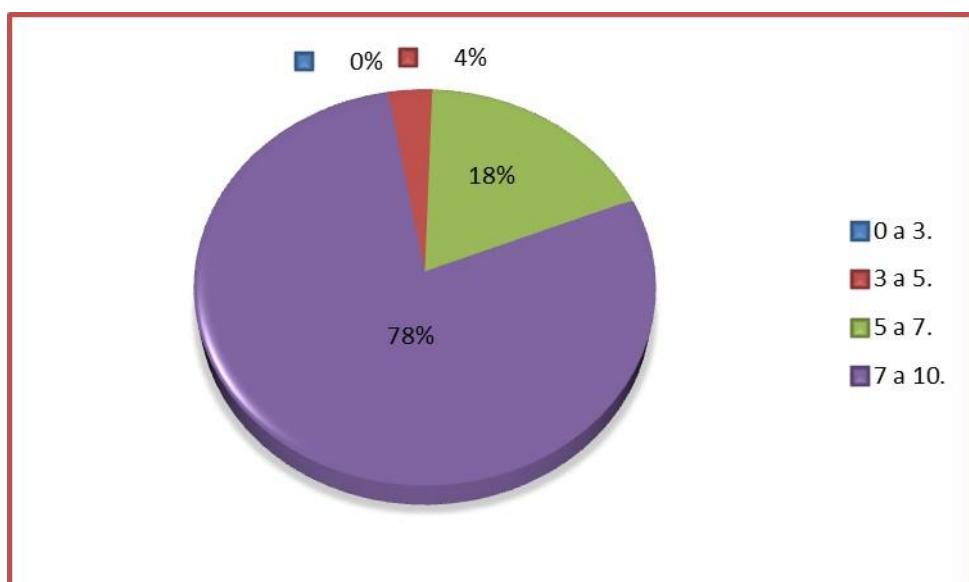


Fonte: pesquisa.

No gráfico 14 observou-se que, de acordo com o estilo da família das últimas décadas, da maioria dos pais pesquisados, 50% deles têm 01 filho na escola, 34% afirmam ter 02, 8% deles afirmam ter 03 ou mais filhos. Mesmo tendo uma média pequena de filhos na escola os pais não realizam o acompanhamento necessário aos filhos, em seu processo de ensino aprendizagem, conforme demonstram os gráficos.

3.2.7 Sobre o grau de importância da escola na preparação do aluno

Gráfico 15 - Grau de importância da escola na preparação do aluno



Fonte: pesquisa.

O gráfico 15 demonstrou o grau de importância da escola na preparação do aluno. 78% dos pais disseram que a escola é importante numa escala de 7 a 10, isso significa muito importante.

Em geral, os pais de aluno com sucesso escolar são os que mais valorizam o desempenho da escola e das ações pedagógicas. Valorizam, também, as notas dos filhos. Esses pais parecem perceber que o acompanhamento do processo de aprendizagem é uma forma de estarem vigilantes no desempenho escolar.

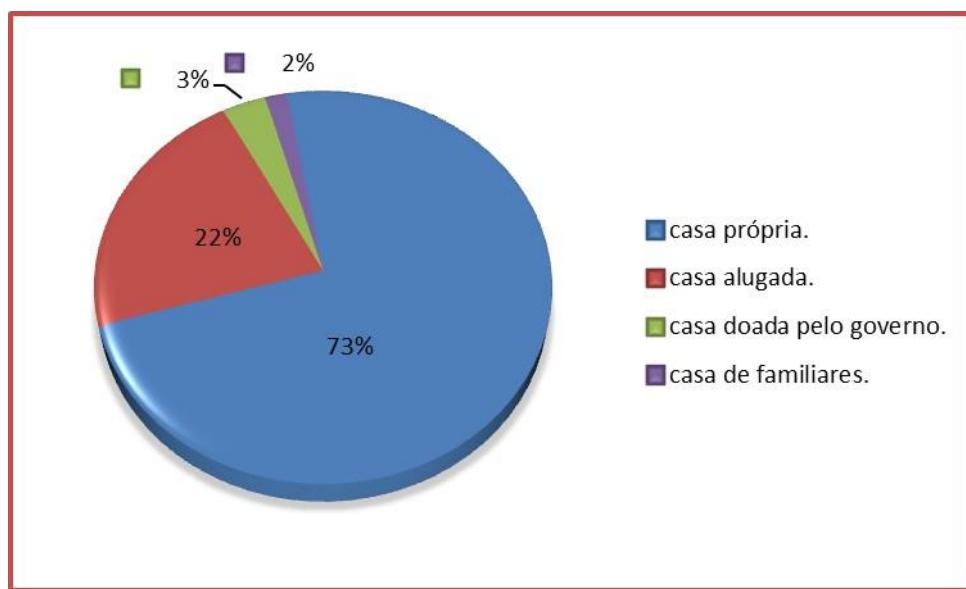
Responderam, numa escala de 5 a 7, 18% dos pais, o que significa poucos acham que a escola exerce um razoável poder de importância na preparação dos alunos. Uma média de 4% dos pais responderam que a escola é muito pouco importante na preparação dos alunos. Nenhum pai afirmou que a escola não é importante na preparação dos filhos.

A história escolar dos filhos, normalmente, está voltada para a relação que esses possuem entre o desejo de aprender e o desempenho escolar satisfatório. A maioria dos alunos com sucesso escolar tiveram uma trajetória de bom rendimento desde o início de sua vida escolar, de certa forma, o sucesso escolar inicial constitui um sentido positivo na realização das práticas escolares e determinam uma base importante para a continuidade da vida escolar. O auxílio dos pais nas atividades escolares é relevante.

Nenhum pai comprehende a escola como indiferente na preparação dos filhos. A minoria dos pais atribuiu notas menores, o que demonstra, claramente, que comprehendem a importância da escola no processo ensino aprendizagem dos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio na Escola pesquisada.

3.2.8 Sobre o tipo de residência das famílias

Gráfico 16 - Tipo de residência



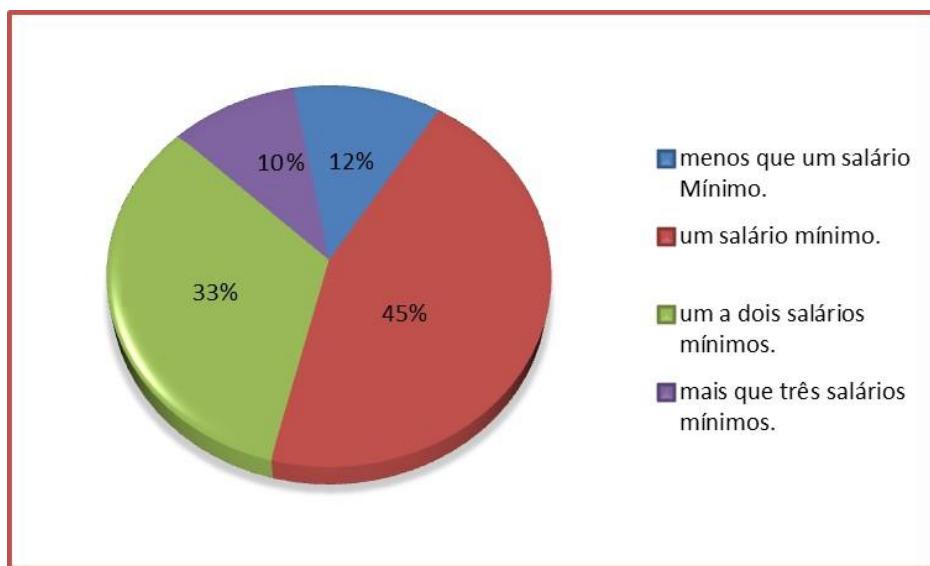
Fonte: pesquisa.

Como se pode observar no gráfico 16, 73% dos pais residem em casa própria, 22% deles em casa alugada, 3% em casa doada pelo governo e apenas 2% mora em casa de familiares. Esse resultado criou uma incoerência, em relação ao gráfico seguinte, no que diz respeito à renda familiar. Mesmo não tendo que gastar em aluguel, alguns dos pais pesquisados não canalizam seus rendimentos para a formação intelectual de seus filhos.

Serrão e Baleiro (1999) referem-se à classe social dos pais e sua relação com o desempenho escolar dos filhos, indicando que a existência de um grande número de pais analfabetos, dificulta a ajuda aos seus filhos na tarefa de casa. A segunda perspectiva aborda a influência do contexto pedagógico da família na sua relação com a escola, indicando que a presença dos pais na vida escolar dos filhos constitui um fator indispensável para desempenho escolar dos alunos.

3.2.9 Sobre a renda familiar

Gráfico 17 - Renda familiar

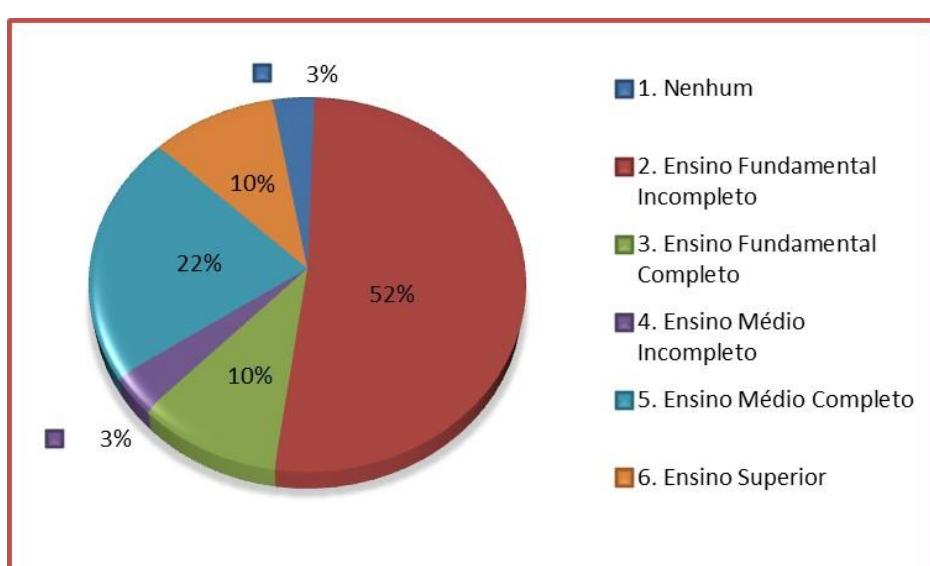


Fonte: pesquisa.

No gráfico 17, a pesquisa fez uma abordagem à renda familiar dos pais dos alunos. 45% dos pais declararam receber somente um salário mínimo, hoje representa R\$ 545,00. Num total de 33% dos pais recebem de um a dois salários mínimos. 10% recebem mais de três salários mínimos. E 12% recebem menos que um salário. Pela representação gráfica, a maioria dos pais recebem um salário muito pequeno, influenciando, assim, no apoio financeiro (aquisição de materiais).

3.2.10 Sobre o grau de escolaridade dos pais

Gráfico 18 - Grau de escolaridade dos pais



Fonte: pesquisa.

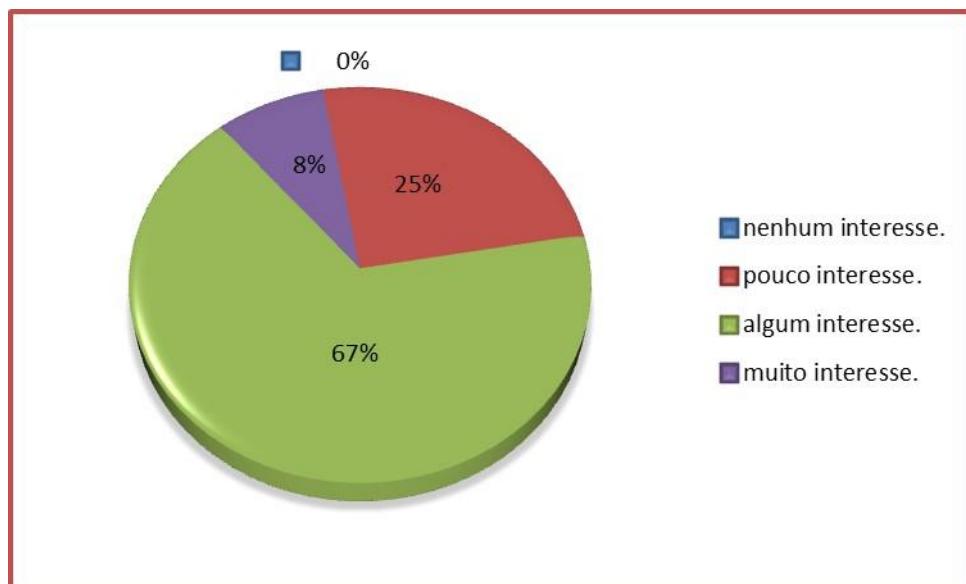
O gráfico 18 ficou bastante diversificado. Apenas 10% dos pais cursaram o Ensino Superior, 22% o Ensino Médio Completo, 3% o Ensino Médio Incompleto, 10% o Ensino Fundamental Completo, 52% o Ensino Fundamental Incompleto e 3% não apresenta nenhum grau de escolaridade. Dessa forma, percebe-se que, devido ao baixo nível de escolaridade dos pais, possivelmente esses encontram dificuldades para acompanharem, pedagogicamente, os seus filhos.

3.3 Sobre os Professores

As três turmas das primeiras séries do Ensino Médio, da EEEFM “Jerônimo Monteiro” são constituídas de doze professores. Foram entrevistados 12 professores (100% da população). Desse corpo, 01 (um) possui Curso Superior. Os demais (11 professores) são especialistas.

3.3.1 Sobre o interesse dos alunos

Gráfico 19 - Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, demonstram pelas aulas



Fonte: pesquisa

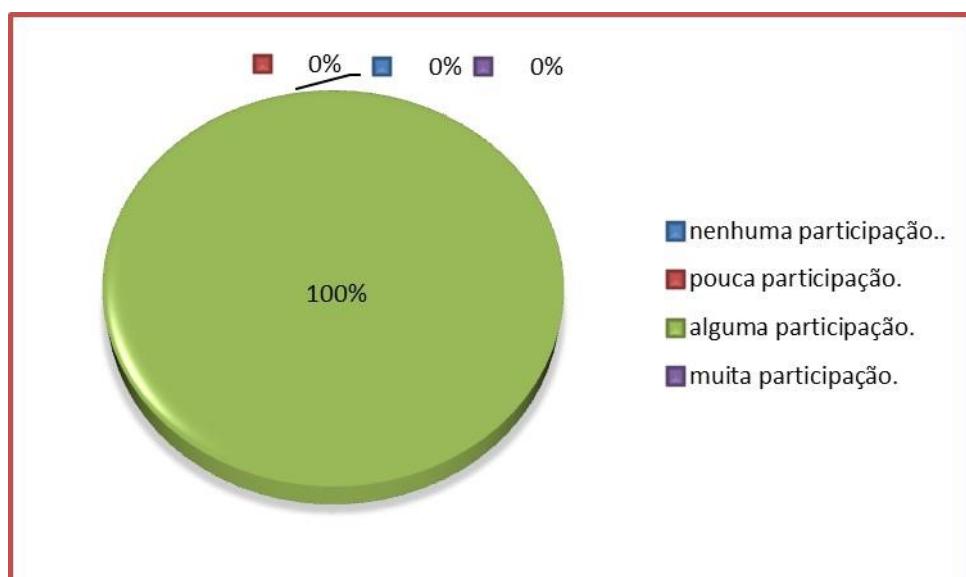
O gráfico 19 demonstrou que 67% dos professores percebem, por parte dos alunos, algum interesse pelas aulas por eles ministradas. 25% dos professores disseram que os alunos demonstram pouco interesse. Apenas 8%, dentre todos os professores disseram que há muito interesse por parte dos alunos. Nenhum dentre os professores das turmas disseram que os alunos não possuem interesse.

O processo de aprendizagem é pessoal, sendo resultado de construção e experiências passadas que influenciam as aprendizagens futuras. Dessa forma a aprendizagem numa perspectiva cognitivo-constitutivista é como uma construção pessoal, resultante de um processo experimental, interior à pessoa e que se manifesta por uma modificação de comportamento. Ao aprender o sujeito acrescenta aos conhecimentos que possui novos conhecimentos, fazendo ligações àqueles já existentes. Embora, aqui se pesquise como os professores percebem o interesse dos alunos, vale ressaltar que a aprendizagem está diretamente ligada ao fator interesse.

Proporcionar situações de interação tais, que despertem nos alunos motivação para interação com o objeto do conhecimento, com seus colegas e com os próprios professores, bem como interesse pelas aulas, deve ser uma busca constante. É necessário que sejam articuladas intervenções que possam articular ações que revitalizem o interesse desses alunos pelos assuntos relativos à escola.

3.3.2 Sobre a participação dos alunos nas aulas

Gráfico 20 - Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, apresentam nas aulas:



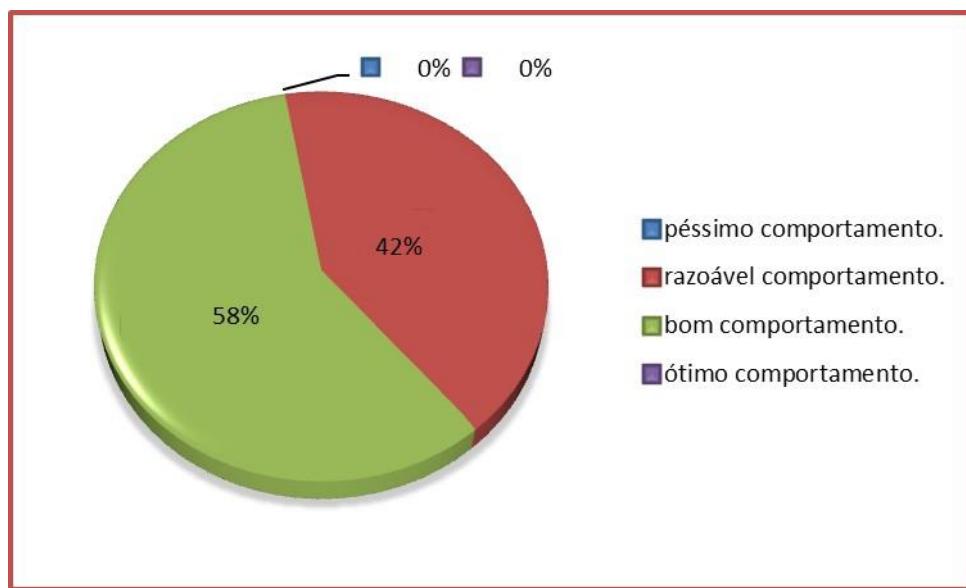
Fonte: pesquisa.

O gráfico 20 demonstrou que, na sua totalidade, os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, no turno vespertino, participam das aulas. Isso teria que repercutir nos resultados, pois para um bom rendimento se faz necessário muita participação. Embora os professores afirmem que os alunos sejam participantes nas aulas, os resultados do desempenho da aprendizagem não condizem com o que é esperado.

Mesmo entendendo que cada indivíduo apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem, é preciso rever situações que estejam atravancando o processo da aprendizagem, haja vista, a participação desses alunos nas aulas. Cada pessoa aprende a seu modo, estilo e ritmo, mas o processo de aprendizagem, também passa pelo interesse.

3.3.3 Sobre o comportamento dos alunos nas aulas

Gráfico 21 - Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, apresentam nas aulas:



Fonte: pesquisa.

Pelo gráfico 21, 58% dos professores responderam que os alunos apresentam bom comportamento. Apenas 42% deles classificaram como sendo

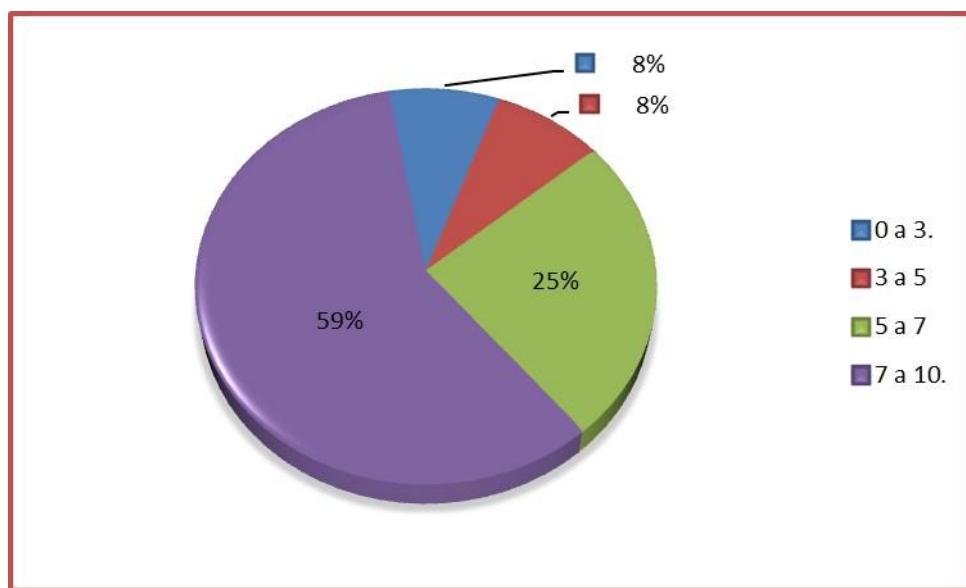
razoável o comportamento dos alunos. Nenhum dos professores os classificou com péssimo comportamento. Todavia, nenhum deles, também, fez a classificação em relação a ótimo comportamento. Isso implica, possivelmente, nos resultados finais do processo ensino aprendizagem.

O professor, em relação ao comportamento dos alunos, deve buscar estratégias, recursos para fazer com que o aluno queira aprender, deve fornecer estímulos para que o aluno se sinta motivado a aprender. Ao estimular o aluno, o educador desafia- o sempre, para ele, aprendizagem é também motivação, onde os motivos provocam o interesse para aquilo que vai ser aprendido.

É fundamental que o aluno queira dominar alguma competência. O desejo de realização é a própria motivação, assim o professor deve fornecer sempre ao aluno o conhecimento de seus avanços, captando a atenção do aluno, evitando, assim, o mal comportamento.

3.3.4 Sobre o cumprimento das atividades

Gráfico 22 - Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, cumprem com as atividades extraclasses (conf. Escala)



Fonte: pesquisa.

Dos professores pesquisados 59% afirmaram que, em relação ao cumprimento das atividades extraclasses, os alunos na escala são comprometidos. Com o aparecimento da Internet, as tarefas escolares extraclasses tornaram-se

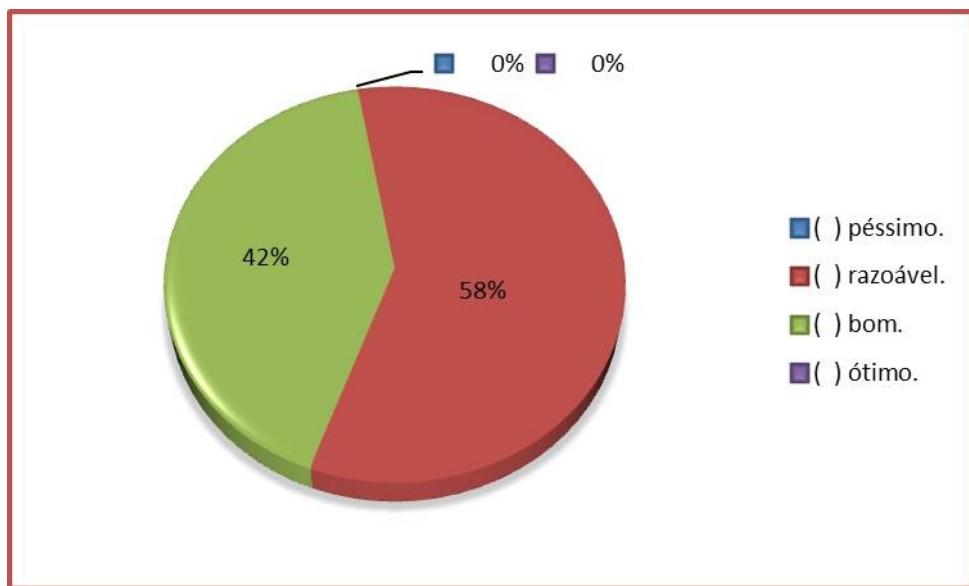
uma demanda mais complicada de ocorrer. Mesmo assim, para maior parte dos professores isso não é problema.

Apenas 25% deles os classificaram como quem realiza as atividades dentro da escala de 5 a 7, ou seja, fazem as tarefas dentro de um limite. 8% dos professores afirmaram que os alunos realizam atividades, insuficientemente e 8% afirmou que eles não realizam atividades quase nunca (0 a 3). No geral, percebe-se que os professores estão conseguindo fazer com que os alunos cumpram suas atividades de casa.

Os alunos, em sua maioria, têm buscado respostas para seus questionamentos, acerca de diversas disciplinas, através da resolução dos exercícios extraclasse.

3.3.5 Sobre o processo de aprendizagem dos alunos

Gráfico 23 - Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, demonstram um processo de aprendizagem.

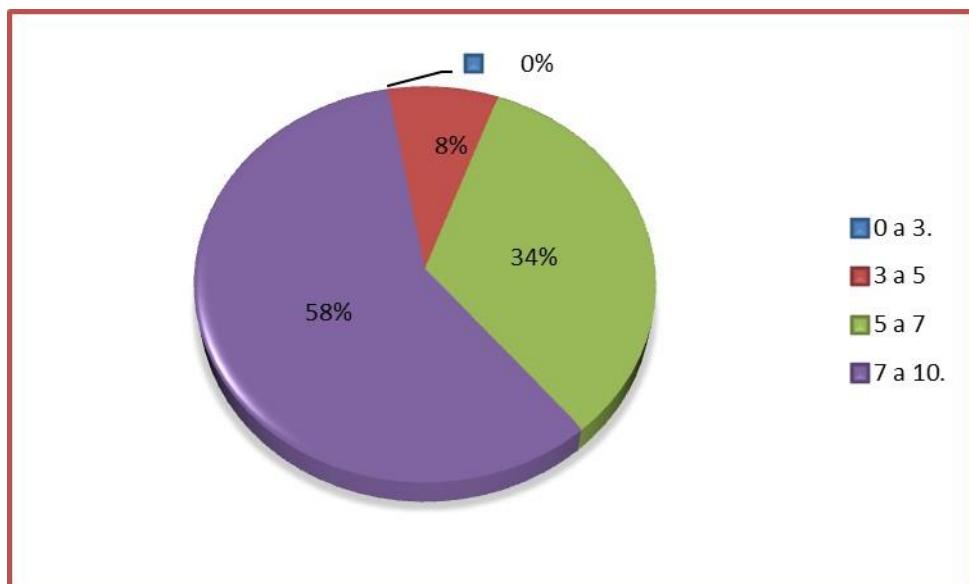


Fonte: pesquisa.

No gráfico 23, para a maioria dos professores, 58% deles, afirmaram que o processo ensino aprendizagem dos alunos está razoável. 42% disseram estar péssimo. Há uma conformidade dessas respostas em relação aos resultados obtidos pelos alunos nos dois primeiros trimestres. Segundo levantamento feito, junto à secretaria da escola, foi confirmado, pelas fichas de avaliações o resultado desfavorável dos alunos, em relação à aprendizagem. Essa está comprometida devido a múltiplos fatores, que se implicam mutuamente e que, embora se possa analisá-los separadamente, fazem parte de um todo que depende, quer na sua natureza, quer na sua qualidade e de uma série de condições internas e externas ao sujeito.

3.3.6 Sobre o respeito entre os próprios alunos

Gráfico 24 - Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, demonstram respeito entre si (conf. Escala)

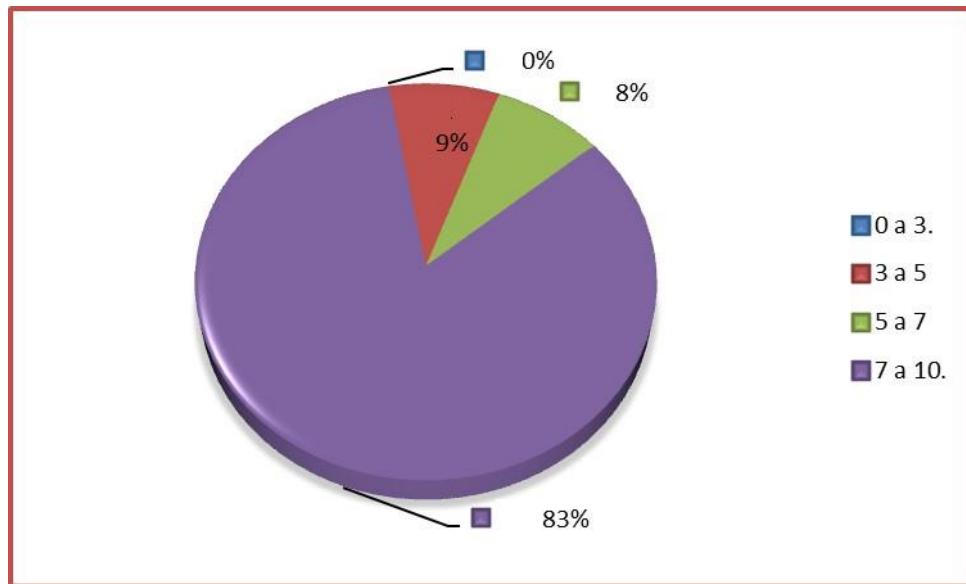


Fonte: pesquisa.

O gráfico 24 demonstra que 58% dos professores percebem que os alunos se respeitam entre si, satisfatoriamente. Percebeu-se que 34% disseram que os alunos apresentam um bom relacionamento. E, apenas 8% dos professores afirmaram que os alunos se respeitam remedavelmente. Nenhum dos professores entende que os alunos possuem um mau relacionamento.

3.3.7 Sobre o relacionamento entre os alunos e os professores

Gráfico 25 - Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, possuem um relacionamento com os professores (conf. Escala)

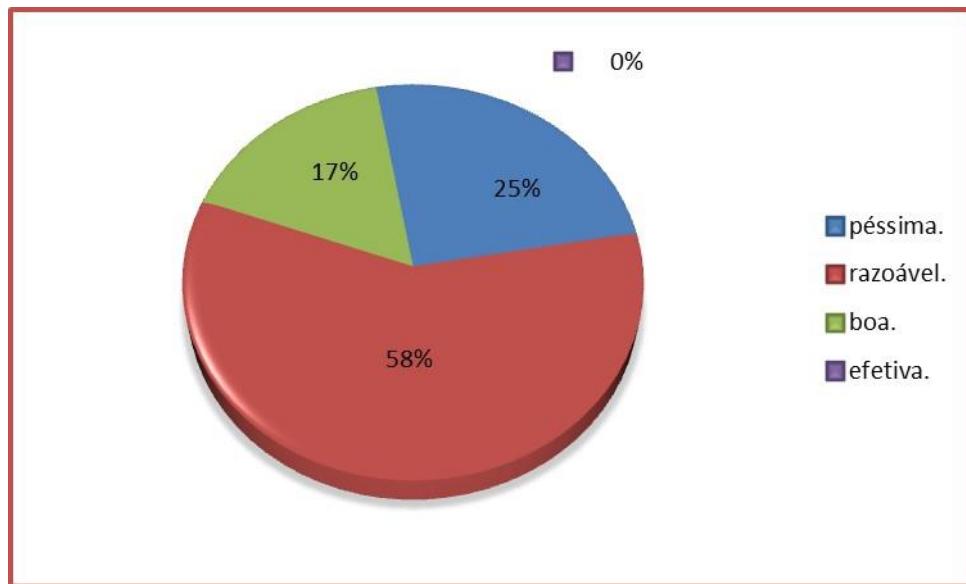


Fonte: pesquisa.

O gráfico 25 demonstra com uma vasta diferença dos demais que os alunos possuem de bom a ótimo relacionamento com os alunos temos um bom resultado também, pois no que diz respeito ao relacionamento dos alunos com os professores. 8% deles entende que há um relacionamento bom. 9% deles afirmou que os alunos apresentam relacionamento ruim ou péssimo com os professores. Percebe-se que o relacionamento entre os alunos e professores dos primeiros anos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro” é bom, não sendo, portanto, empecilho para um melhor rendimento do aluno.

3.3.8 Sobre a participação da família

Gráfico 26 - Participação da família na vida escolar dos alunos



Fonte: pesquisa.

O vigésimo sexto e último dos gráficos demonstra que grande parte dos professores 58% acham razoável a participação dos pais na vida escolar dos alunos, confirmando alguns dos resultados negativos acima mencionados. Viu-se que 25% dos professores entenderam como péssima essa participação. Apenas 17% deles afirmaram ser boa a participação dos pais. Nenhum deles pôde afirmar que a participação dos pais é efetiva. Provavelmente se houvesse uma efetiva participação dos pais, os resultados finais desses alunos seriam muitíssimo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou o papel da família no processo ensino aprendizagem do aluno e o reflexo no desempenho dos mesmos. Buscou-se analisar, interpretar e refletir sobre os dados inerentes às três primeiras séries do ensino médio, da EEEFM “Jerônimo Monteiro”.

A aprendizagem é um processo que sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender e apreender as situações que estão ao redor se não existir a presença do outro, aquele que fornece os significados que permitem pensar o mundo que está a volta.

Entende-se, dessa maneira, que o desenvolvimento do indivíduo é um processo que ocorre do exterior para o interior, sendo o meio um mediador desse processo. Se a aprendizagem, do nível de desenvolvimento alcançado, adquire um relevo especial, além da análise do processo de comunicação, analisa, também, como o sujeito constrói os conceitos comunicados e, portanto, a análise qualitativa das estratégias, dos erros, do processo de generalização e de outros processos que contribuem na sua vida diária.

A aprendizagem ocorre por um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação. Assim, para aprender é imprescindível poder realizar essa situação, através dessas relações, referenciando as capacidades, os conhecimentos, as estratégias e as destrezas necessárias. Para tanto, é necessário, antes de tudo, querer fazê-lo, ter a disposição, a intenção e a motivação suficientes.

A obtenção de bons resultados acadêmicos está ligada à necessidade do querer, da voluntariedade como habilidade, pois essa conduz à necessidade de integrar tanto os aspectos cognitivos como os motivacionais. A motivação é um processo que se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do processo da aprendizagem.

A afetividade representa um papel importante na construção dos saberes

pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional do aluno. Portanto, nota-se que a integração entre professor e aluno, contribui qualitativamente para o desenvolvimento do educando, ou seja, que a troca de experiências entre ensinante e aprendente, resulta na prática afetiva e na formação de vínculos, que contribuirá para o sucesso da educação. Verificou- se que professores e educadores que incluem a afetividade em seu cotidiano educacional apontam para os resultados positivos que conseguem alcançar no processo de ensino-aprendizagem.

Foram objetivos desse trabalho, investigar as causas do alto índice de reprovação dos alunos das séries iniciais do Ensino Médio e em consonância com os resultados do questionário percebeu-se que há pouca participação dos pais na vida diária dos alunos; a presença dos pais nas reuniões; a falta de interesse dos alunos nos assuntos inerentes à escola e a falta de compromisso com as atividades extraclasse são motivos que interferem no alto índice de reprovação dos alunos.

Outro objetivo foi reconhecer a importância da família no processo ensino aprendizagem, enquanto os primeiros educadores de seus filhos. Em relação a esse objetivo confirmou-se que tanto os alunos, como os pais reconhecem essa importância, no processo ensino aprendizagem, porém a prática do dia a dia é diferente do discurso. Os pais sabem que possuem responsabilidade com os filhos, querem que os filhos estudem, mas ainda participam muito pouco do cotidiano da escola e nas atividades diárias. Nota-se a esse respeito que a maior parte dos pais deve encontrar dificuldades, uma vez que estudaram até o final do Ensino Fundamental e/ou nem completaram o mesmo.

Coletar dados que comprovem a positividade do processo ensino aprendizagem foi outro objetivo e ficou claro que a participação dos responsáveis na vida dos alunos, a responsabilidade dos alunos com as atividades extraclasse, o interesse dos pais pela escola, o comportamento dos alunos nas aulas e a participação dos alunos nas aulas são fatores que interferem nesse processo.

Foi objetivo, também, averiguar a maneira em que a família participa no desempenho escolar do aluno e percebe-se que os pais acompanham esse desempenho, através das reuniões, visto que a participação poderia ser maior.

Outro objetivo foi analisar o nível sócio econômico dos pais dos alunos e conclui-se que mais da metade do total de pais possuem uma renda de um a dois

salários e possuem mais de três filhos.

Dessa maneira, analisou-se o papel da família no processo ensino aprendizagem dos alunos e, mesmo com as dificuldades encontradas no interior das famílias, a presença dessa trás uma interferência muito expressiva no processo ensino aprendizagem dos alunos.

Quanto aos pressupostos teóricos do ensino-aprendizagem a que devem fazer parte dos resultados positivos ou não dos alunos, destacam-se a afetividade, as relações desse aluno com a instituição em que está inserido, as relações familiares existentes entre os envolvidos e a democratização da escola, apoiados nas ideias de Taille; Ariès; Luckesi; Ferreira; Cury; Libâneo; Freire; Piaget, dentre outros.

Foi necessária uma investigação com os alunos; professores e pais ou responsáveis desses alunos, das primeiras séries do Ensino Médio, da EEEFM “Jerônimo Monteiro”, para que se compreendesse a relação existente entre esses segmentos e o processo que leva aos resultados de desempenho dos mesmos, a partir da ideia de que esse desempenho esteja intimamente ligado à participação da família na vida escolar dos alunos.

Dessa pesquisa emergiram aspectos que se podem delimitar os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem, apontando, assim situações que venham influenciar nos resultados acadêmicos dos alunos.

A função que cada ponto questionado assume – se há ou não influência – é determinada pelas situações interpretadas pelas respostas fornecidas. No contexto do qual surgem, apoiados no entendimento de Santana que as famílias são muito importante na vida escolar dos filhos, apresentando um papel relevante no desempenho escolar. O diálogo entre a família e a escola colabora para um equilíbrio no desempenho escolar, o que é possível considerar que os alunos e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho.

Nesse contexto, foram apresentadas situações evidenciadas como; pontos de interferência para o processo de aprendizagem, dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio, assim como, demonstrado pelos alunos: a falta de participação mais efetiva dos pais na vida desses alunos; a pouca presença dos pais na escola, no dia a dia dos alunos; a influência que a presença ou não dos pais pode causar os resultados dos alunos; o interesse pelos assuntos das

aulas – pelos pais ou responsáveis; o acompanhamento e a participação desses da vida escolar dos filhos; a importância da escola na formação dos alunos; a situação socioeconômica dos pais; o grau de escolaridade dos mesmos – pelos professores; o interesse e o comportamento dos alunos nas aulas, o compromisso dos alunos com as atividades escolares; a participação e o acompanhamento dos pais, em cada disciplina.

Acrescentou-se a essas considerações o fato verificado de que existe uma relação importante entre a participação da família na escola e as reuniões de pais, sendo uma das preocupações relacionadas à ausência da maioria dos pais no dia a dia da escola, acreditando na ideia de que essa ausência legitima o desinteresse pela vida escolar dos filhos.

Quanto às razões ou responsabilidades que os pais atribuem para o sucesso escolar, encontramos duas perspectivas: a primeira é na manifestação da crença divina, ou seja, Deus é o responsável pelo sucesso do filho. A segunda perspectiva sobre o sucesso escolar está relacionada à própria disposição do aluno para aprender, ao estímulo e apoio dos pais e ao trabalho do professor.

Normalmente, para os pais, durante o trajeto educativo, o aluno tem a possibilidade de adquirir uma estrutura cognitiva clara, estável e organizada de forma adequada, tendo a vantagem de poder consolidar conhecimentos novos, complementares e relacionados de alguma forma, independente de acompanhamento. Entendem, também, que o principal objetivo da educação é o de levar o aluno com um certo nível inicial a atingir um determinado nível final. Se conseguir fazer com que o aluno passe de um nível para outro, então terá registrado um processo de aprendizagem.

Outro aspecto, observado, não somente pelas respostas dos professores, mas pelo dia a dia dos professores é que cabe aos mesmos proporcionar situações de interação tais, que despertem no aluno motivação para interação com o objeto do conhecimento, com seus colegas e com os próprios professores. Porque, mesmo que a aprendizagem ocorra na intimidade do sujeito, o processo de construção do conhecimento dá-se na diversidade e na qualidade das suas interações. Por isso a ação educativa da escola deve propiciar ao aluno oportunidades para que esse seja induzido a um esforço intencional, visando resultados esperados e compreendidos. Essa realidade não está presente em

todos que se inseriram no processo educativo.

A aprendizagem está envolvida em múltiplos fatores, que se implicam mutuamente e que embora se possa analisá-los, separadamente, fazem parte de um todo que depende, quer na sua natureza, quer na sua qualidade, de uma série de condições internas e externas ao sujeito. A aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. É resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações.

4.1 Recomendações Finais

Para que sejam alcançados bons resultados, o professor tem que ter em mente a palavra/chave e sua melhor combinação para encontrar os resultados mais relevantes, respeitando os assuntos pesquisados. Acredita-se assim, que se pode aumentar as possibilidades de conhecer, avançar e reinventar, através do incentivo, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos.

Por meio da escola, o aluno tem possibilidade de descobrir um mundo diferente, coisas novas, curiosidades, conhecimentos que irão contribuir na sua formação futura. Dessa forma, o professor tem a incumbência de gerenciar e orientar seus alunos na busca de novos conhecimentos.

No nível social pode-se considerar a aprendizagem como um dos polos do par ensino-aprendizagem, cuja síntese constitui o processo educativo. Tal processo compreende todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições que, a escola ou a família, promovem a educação. Através dela o sujeito histórico exerce, usa utensílios, fabrica e reza segundo a modalidade própria de seu grupo de pertencimento.

A integração de todos os envolvidos no processo educativo, família, escola, professores irá proporcionar ao educando a possibilidade de ter um aprendizado mais significativo. Cabe ao professor investir em vínculos afetivos, recuperar no aluno a esperança e o prazer de aprender. É preciso que os educadores reflitam sobre o seu papel de mediador e facilitador, recuperando a afetividade no ensino-aprendizagem.

A escola deve considerar o que seus alunos já trazem enquanto seres históricos e culturais e só assim passará a conhecer um pouco daquela

comunidade, a fim de encontrar o ponto central das aspirações do grupo.

Sabe-se que as queixas são diversas e que é preciso uma reflexão sobre o conhecimento ou não que se tem da comunidade que vive ao entorno da escola, como seus problemas e anseios.

Nesse contexto a escola, principalmente a Coordenação Pedagógica deve ultrapassar todos os limites possíveis, criando iniciativas de participação e maior ligação na relação família e escola, respeitando e considerando todos os valores e as diferentes histórias de vida.

Com isso, a família participaria conscientemente das propostas elaboradas na escola e encararia de forma diferenciada toda a atividade docente, percebendo os professores como intelectuais transformadores, assumindo, unidos, um papel responsável na formação dos propósitos e condições da escolarização.

Dessa mesma forma, as famílias precisam assumir seus papéis na formação de seus filhos, mostrando o quanto a educação é essencial para a formação de um ser observador, investigador e mais humano.

Nesse sentido, a escola deve se voltar para uma educação cidadã, que valorize o diálogo, a solidariedade e o valor da vida. Para isso é preciso, manter laços estreitos com a família, através de uma gestão democrática, em que todos possam e devam assumir responsabilidades, resultando na valorização da escola pela família, reconhecendo nesse local, um lugar capaz de transformar socialmente os sujeitos, possibilitando aos mesmos a ampliação de sonhos e seus pensamentos.

Dessa maneira, a pesquisa pretendeu analisar o papel da família no processo de aprendizagem dos alunos, investigando causas do alto índice de reprovação, reconhecendo a importância da família na vida dos mesmos, considerando o nível intelectual e social desses pais.

Foram investigadas as bases teóricas sobre aprendizagem, identificaram-se as características desses alunos das primeiras séries do Ensino Médio e foram apresentados os resultados e as possibilidades de tornar essa situação menos drástica, no final de cada ano, focando termos e conceitos como afetividade, ensino- aprendizagem, família, alunos, professores e resultados acadêmicos.

O foco no eixo da pesquisa foi o grande desafio, pois muitos são os eixos que envolvem essa temática e muitas são as opiniões acerca da mesma. No

entanto, cumpriu-se, assim, a obrigação de incluir os possíveis aspectos observados no rol das recomendações finais.

Após realização da pesquisa de campo, análise dos resultados, comprovou-se que as famílias não estão presentes na escola como deveriam. Não acompanham de perto o processo ensino aprendizagem de seus filhos.

Sugere-se que os gestores, juntamente com sua equipe de trabalho trace mecanismos de forma a resgatar a maior participação da família na vida escolar de seus filhos.

Ao gestor cabe reunir com mais frequência esses pais, ofertando-lhes na medida do possível, cursos de preparação, troca de diálogos, incentivos de forma a acompanhar mais de perto o trabalho da escola.

Como mencionado, esses pais poderiam efetivamente participar da elaboração ou reelaboração do projeto Político Pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ANTUNIASSI, Maria Helena R. **Trabalhador infantil e escolarização no meio rural**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, R.J. Vozes, 2002.
- BASTOS, JOÃO BAPTISTA (org.). **Gestão democrática**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.
- BENCINI, R. *Como atrair os pais para a escola*. **Revista Nova Escola on line**. Rio de Janeiro. n. 166, out. 2003. Disponível em:
http://novaescola.abril.com.br/index.htm?/ed/166_out03/html/atrair_pais.htm. Acesso em: 20 mar. 2011.
- BIAGIO, Rita de. **Revista Nova Escola. Outubro de 2003. Revista TV**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/revistas/Revista28/PDF/entrevista.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. M. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999
- BRUSCHINI, Cristina. **Mulher, casa e família**. São Paulo: Vértice, 1990
- CAETANO, Luciana Maria. **Relação escola e família: uma proposta de parceria**. Artigo, 2011. Disponível em:
http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2011.
- CAMPOS, Maria Christina S.S. **Educação**: agentes formais e informais. São Paulo: E.P.U., 1985.
- CÂNDIDO, Antonio. The brazilian family, In: SMITH, Thomas L., **Brazil. Portrait of half a continent**. Westport, Connecticut, Greenwood press, 1972.
- CARTILHA. **Um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças**. 2002. Disponível em:
<http://www.scribd.com/doc/91519/cartilha>. Acesso em 20 mar. 2011.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CSIKSZENTMIHÁLYI, M: '*Flow: The Psychology of Optimal Experience*', Harper Collins, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1992

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras. 2000.

DELVAL, J. **Crescer e Pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família**: da propriedade privada e do estado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDÉZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Rosa Maria Fischer. **Meninos de rua**: valores e expectativas de menores marginalizados em São Paulo. São Paulo: IBREX/CEDEC, 1979.

FISCHER, R. M. B. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18-32.

FICHTNER, N. A criança e o contexto sócio-familiar e escolar. In: PRADO, L. C. (Org.). **Famílias e terapeutas-construindo caminhos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro. Edições Paz e Terra; 2004.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GATTI, B. A.; **Estudos Quantitativos em Educação. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KOSMINSKY, Ethel V. **A infância assistida**. *Tese de Doutorado*. São Paulo: USP, 1992.

KRAMER, Sônia. **Com a Pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 2 a ed., São Paulo: Ática, 1991

KORT, B, Reilly R and Picard R W: '**An affective model of interplay between emotions and learning: reengineering educational pedagogy-building a learning companion**', In Proceedings of International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2001), Madison Wisconsin (August, 2001).

KORT B, Reilly R and Picard R W: '**External representation of learning process and domain knowledge: affective state as a determinate of its structure and function**', Workshop on Artificial Intelligence in Education (AI-ED 2001), San Antonio, (May 2001).

LACERDA, Chislaine Keile Fernandes Ruiz. **Repetência e fracasso escolar**. Artigo. REPETÊNCIA E FRACASSO ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1049-4.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2011.

LEPPER, M R and Chabay R W: '**Socialising the intelligent tutor: bringing empathy to computer tutors**', in Mandl H and Lesgold A (Eds): 'Learning issues for intelligent tutoring systems', pp 242—257 (1988).

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995

MAIMONI, E. H.; MIRANDA, A. A. B. Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho. **Anais** do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes (CD-room), Viçosa, MG, 1999.

MANDLER, G: '**Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress**', W W Norton & Co, New York, NY, 1984.

MATSUBARA, Y and Nagamachi M: **'Motivation systems and motivation models for intelligent tutoring'**, in Frasson C (Ed): Proceedings of the Third International Conference in Intelligent Tutoring Systems, pp 139—147 (1996).

MARTINS, José Souza. **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2 ed.,. São Paulo: Atlas, 2001.

MEDEIROS, Tereza Régia Araújo de. *A participação da família na prática curricular da Educação Infantil*. **PÁTIO, Revista Pedagógica**. Porto Alegre: artmed, ano VII, n°28 Nov 2003/Jan 2004.

MÉDIONI, M. Alice. Saberes e cidadania na periferia. In: APAP, George (org.). **A construção dos saberes e da cidadania. Da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Flanarte Livros, 1997.

OSÓRIO, L. C.; VALLE, M. E. **Terapia de família**: novas tendências. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática na Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, Victor Henrique. In: **Revista do professor**, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão e qualidade do ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

PENNA, E. M. D. **Um estudo sobre o método de investigação da psique na obra de C.G. Jung**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

PICARD, R W et. al. **Affective learning** — o manifesto. BT Technology Journal. Vol 22 No 4. October, 2004.

PAROLIN, Isabel. As emoções como mediadoras da aprendizagem. Disponível em: <www.isabelparolin.com.br> Acesso em: 20 mar. 2011.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeira Passos).

REIS, José RobertoTozzoni. Família, emoção e ideologia, In: CODO, Wanderlei,

Psicologia social - o homem em movimento. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

RELVAS, A. P. **O ciclo vital da família. Perspectiva sistêmica**. Porto: Afrontamento, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (e col.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1999.

ROCHA, Fulvio Holanda; MAIA, João Vitor Moreira. Notas sobre a relação família-escola. In: REUNIÃO DE PAIS DE ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO/CEFETCE, 2005, Fortaleza, CE. Disponível em: <http://www.etfce.br/Ensino/Alunos/Psicologia_Escolar/Anexo%20II.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio do curso de administração**: guia para pesquisas, projetos e trabalho de conclusão de curso. 1 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

ROSEMBERG, Lia. **Educação e Desigualdade Social**. São Paulo: Loyola, 1982.

SALVADOR, C. C. (Org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTANA, S. **Tendência antissocial na escola. Uma postura indisciplinar ou um pedido de socorro?** São Paulo: Votor, 2004.

SANTANA, Ildislene Bernardo Da Silva et al. **A Participação da Família na Escola, Contribuído no Processo de Ensino e Aprendizagem dos Alunos da Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência final para obtenção de título de Pós-graduação em Gestão Escolar, Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2010.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. **As emoções nas interações e a aprendizagem significativa**. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANTOS, F.M.T. Afeto, Emoção e Motivação: uma nova agenda para a pesquisa em ensino de ciências. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Física da UFRGS, 1997, p. 249-255.

SANTOS, F.M.T.; MORTIMER, E.F. Investigando as Interações Afetivas nas Salas de Aula de Química. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 21. Poços de Caldas: Sociedade Brasileira de Química. 1998.

SANTOS, F.M.T.; MORTIMER, E.F. How Emotions Shape the Relationship between a Chemistry Teacher and Her High School Students. **International Journal of Science Education**. v. 25, n. 9. 1003. p. 1095-1110.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1965.

SERRÃO, M.; BALEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SOUZA, A. M. N. de. **A família e seu espaço: uma proposta de terapia familiar**. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

SOUZA, S. J. Educação na pós-modernidade: educar para que? In: SOARES, J. C.; EWALD, A. P.; DAMAS, C. (Orgs.). **Anais das terças transdisciplinares: experimentando a fronteira entre a psicologia e outras práticas teóricas**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE. 2001. p. 277-287.

SOUZA, Francisca das Chagas de; ALMEIDA, Leila Cristina da Conceição Santos. Escola e família, necessária cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem. Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas. Belém: Unama, 2002.

SPINDEL, Cheywa. **Crianças e adolescentes no mercado de trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SUTTER, Gabriela. **Refletindo Sobre A Relação Família - Escola**. Artigo, 2011. Disponível em:

<http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_762/artigo_sobre_refletindo_sobre_a_relação_família_-_escola>. Acesso em: 20 de mar. 2011.

STEINBERG, L.; LAMBORN, S. D.; DORNBUSH, S. M.; DARLING, N. **Impact of parenting practices on adolescent achievement**: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1992. p. 1.266-1.281.

TIBA, Içami. **Disciplina: O limite na medida certa**. 2 ed. São Paulo: Gentye, 1996.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar**. Comunicações, Piracicaba, Ano 18, n. 2, p. 79-91, jul.-dez. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ZAGURY, Tânia. **Escola sem conflitos**: Parceria com os pais. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ZENTI, L. Lição (que vem) de casa. Revista Nova Escola on-line. **Caderno de atividades**. n. 149, jan/fev 2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?/ed/149_fev02/html/ed_infantil.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança** [The Psychological Development of the Child], Edições 70, Lisboa, 1981.

_____. As origens do caráter na criança [*The origins of character in children*], Nova Alexandria, São Paulo, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO”

QUESTIONÁRIO – ALUNO

Nome do Aluno: _____
Idade: _____
Ano: _____
Responsável: _____
Escola: _____

1. A participação da família em sua vida escolar ocorre:
 Nunca.
 Algumas vezes.
 Alguns dias da semana.
 Todos os dias da semana.
2. A participação do seu responsável na sua vida escolar acontece através:
 De reuniões na Escola
 Da ida à escola em busca de informações.
 Da ida à escola, quando solicitado pela mesma. Raramente acontece.
 Nunca acontece.
3. A escola representa uma importância na sua formação, na escola de:
 0 a 3.
 3 a 5.
 5 a 7.
 7 a 10.
4. A participação de seu responsável na sua vida escolar é de:
 Fundamental.
 Importante.
 Pouca importância.
 Nenhuma importância.

5. A participação de seu responsável influencia no seu rendimento escolar:
() Nada.
() Muito Pouco.
() Pouco.
() Muito.
6. Você se interessa pelos assuntos da escola, numa escala de:
() 0 a 3.
() 3 a 5.
() 5 a 7.
() 7 a 10.
7. Você é responsável com as atividades escolares, do dia a dia, na escala de:
() 0 a 3.
() 3 a 5.
() 5 a 7.
() 7 a 10.
8. A escola é importante na preparação de sua formação, na escala de:
() 0 a 3.
() 3 a 5.
() 5 a 7.
() 7 a 10.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO DO RESPONSÁVEL

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO”

QUESTIONÁRIO – RESPONSÁVEL

Nome do Responsável: _____
Idade: _____
Ano: _____
Sexo: _____
Grau de Escolaridade: () Nenhum () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior
Educando: _____

1. O Sr. e/ou Sr^a acompanham a vida escolar de seu filho:
 nunca.
 algumas vezes.
 alguns dias da semana.
 todos os dias da semana.
2. O Sr. e/ou Sr^a participam da vida escolar do seu filho:
 somente em reuniões na escola.
 indo à escola em busca de notícias.
 raramente vai à escola. nunca vai à escola.
3. A sua participação na vida escolar do seu filho é importante, na escala de:
 0 a 3.
 3 a 5.
 5 a 7.
 7 a 10.
4. O Sr. e/ou Sr^a acreditam que sua participação na vida escolar do seu filho interfere no rendimento (aprendizado, notas, e frequência) dele?
 Sim.
 Não.

5. A família pode influenciar no processo ensino-aprendizagem do aluno:
 nada.
 muito pouco.
 pouco.
 muito.
6. Quantos filhos possuem na escola?
 um.
 dois.
 três.
 mais de três.
7. A Escola representa um grau de importância para a preparação do aluno, na escala de:
 0 a 3.
 3 a 5.
 5 a 7.
 7 a 10.
8. A família reside (mora) em:
 casa própria.
 casa alugada.
 casa doada pelo governo. casa de familiares.
9. Renda familiar:
 menos que um salário mínimo
 um salário mínimo.
 um a dois salários mínimos.
 mais que três salários mínimos.

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO”**

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

Nome do Professor: _____
Quantos Anos de Magistério: _____
Grau de Escolaridade: () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () Pós Graduado.
Disciplina que Atua: _____

1. Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, demonstram pelas aulas:
 () nenhum interesse.
 () pouco interesse.
 () algum interesse.
 () muito interesse.
2. Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, apresentam nas aulas:
 () nenhuma participação.
 () pouca participação.
 () alguma participação.
 () muita participação.
3. Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, apresentam nas aulas:
 () péssimo comportamento.
 () razoável comportamento.
 () bom comportamento.
 () ótimo comportamento.

4. Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, cumprem com as atividades extraclasse, numa escala de:
 0 a 3.
 3 a 5
 5 a 7
 7 a 10.
5. Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, demonstram um processo de aprendizagem:
 péssimo.
 razoável.
 bom.
 ótimo.
6. Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, demonstram respeito entre si, na escala de:
 0 a 3.
 3 a 5
 5 a 7
 7 a 10.
7. Os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Jerônimo Monteiro”, do turno vespertino, possuem um relacionamento com os professores, na escala de:
 0 a 3.
 3 a 5
 5 a 7
 7 a 10.
8. A participação da família na vida escolar dos alunos é:
 péssima.
 razoável.
 boa.
 efetiva.

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO”CARTA AOS PAIS DOS ALUNOS DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
MÉDIO VESPERTINO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
E MÉDIO “JERÔNIMO MONTEIRO”

Caros pais ou responsáveis gostaríamos que o questionário que segue, em anexou, pudesse ser respondido pelos senhores. Esse questionário faz parte do trabalho de pesquisa de campo que estou realizando.

Informamos ainda que o mesmo será de total sigilo. Não será divulgado nenhum dos nomes, conforme estabelecido em meu pré-projeto.

Contamos com a colaboração dos senhores para a realização dessa pesquisa.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Jerônimo Monteiro, outubro de
2011.

Professor Geovane dos Santos
Damaceno.

ANEXOS

CAPACIDADE DE MATRÍCULA
ANEXO 1

Distribuição das turmas por turno, espaços e capacidade de matrícula 2011.

ESPAÇO FÍSICO	M ²	CAPACIDADE MATRÍCULA POR SALA	MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO	
			SÉRIE	Nº DE ALUNOS	SÉRIE	Nº DE ALUNOS	SÉRIE	Nº DE ALUNOS
-	-	-						
SALA 65	50	40	7 ^a E.F	28	6 ^a E.F	28	3 ^a Etapa E.M	40
SALA 66	43.20	34	Sala de Leitura	-	Sala de Leitura	-	Sala de Leitura	-
SALA 67	63.20	51	3 ^º Ano E.M	39	1 ^º Ano E.M	28	8 ^a Etapa E.F	46
SALA 69	48	38	6 ^a E.F	32	7 ^a E.F	23	5 ^a Etapa E.F	42
SALA 70	48	38	7 ^a E.F	34	7 ^a E.F	19	1 ^a Etapa E.M	44
SALA 72	48	38	6 ^a E.F	31	5 ^a E.F	26	6 ^a Etapas E.F	34
SALA 73	48	38	5 ^a E.F	35	5 ^a E.F	28	2 ^a Etapa E.M	34
SALA 74	48	38	5 ^a E.F	34	6 ^a E.F	25	7 ^a etapa E.F	44
SALA 75	36.5	28	3 ^a E.F	26	3 ^a E.F	21	Ociosa	Ociosa
SALA 76	35.3	27	2 ^º Ano E.F	19	3 ^a E.F	18	Ociosa	Ociosa
SALA 77	33.8	26	-	-	3 ^º Ano E.F	19	Ociosa	Ociosa
SALA 79	34.3	27	1 ^º Ano E.F	21	2 ^º Ano E.F	21	Ociosa	Ociosa
SALA 80	35.3	27	1 ^º Ano E.F	22	1 ^º Ano E.F	18	Ociosa	Ociosa
SALA 81	35.3	27	-	-	-	-	-	-
SALA 82	34.3	27	3 ^º Ano E.F	30	Ociosa	Ociosa	Ociosa	Ociosa
SALA 83	34.3	27	4 ^a E.F	26	4 ^a E.F	23	Ociosa	Ociosa
SALA 84	34.3	27	4 ^a E.F	27	4 ^a E.F	23	Ociosa	Ociosa
SALA 85	34.3	27	2 ^º Ano E.F	18	Ociosa	Ociosa	Ociosa	Ociosa
SALA 87	42	33	8 ^a E.F	34	8 ^a E.F	23	1 ^a a 4 ^a E.F	16
SALA 88	47.5	37	1 ^º Ano E.M	34	1 ^º Ano E.M	27	Ociosa	Ociosa
SALA 89	47.5	37	1 ^º Ano E.M	37	3 ^º Ano E.M	27	Ociosa	Ociosa
SALA 90	48	38	2 ^º Ano E.M	30	2 ^º Ano E.M	24	Ociosa	Ociosa
SALA 91	48	38	2 ^º Ano E.M	32	8 ^a E.F	24	Ociosa	Ociosa
SALA 92	47.5	37	8 ^a E.F	37	1 ^º Ano E.M	27	3 ^º Ano E.M	20
TOTAIS	-	805	-	626	-	472	-	320

O Mesmo permite visualizar claramente a capacidade de matrícula por turno e total geral de cada sala nos turnos de funcionamento da escola. Como se vê, a escola possui capacidade de atender 2.415 alunos, a serem distribuídos nos 03 (três) turnos, comportando 805 alunos em cada turno. Constatase, porém, que atualmente a maior procura por vagas nesta instituição acontece no turno matutino, ficando os outros turnos com vagas disponíveis em algumas séries para novas matrículas, principalmente no turno noturno.

ANEXO 2**Índice de Reprovação dos alunos, nos últimos cinco anos.**

1ª Séries do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

“Jerônimo Monteiro”

Turno: Vespertino

Ano	Porcentage
2006	48,1%
2007	30,3%
2008	30%
2009	7,4%
2010	48%

ANEXO 3

CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE E DE ESPECIALISTAS EXIGIDOS

Para o desenvolvimento das atividades de gestão escolar, regência e atividades administrativas, inclusive as de apoio, a escola conta com profissionais com diversos níveis de escolaridade e habilitação.

No ano de 2010 a equipe da Educação Básica e Profissional está constituída:

ENSINO MÉDIO				
Nº.	NOME	DISCIPLINA	HABILITAÇÃO	VÍNCULO FUNCIONAL
01	Andrea Maria Maciel dos Santos	Língua Portuguesa	Licenciatura Plena em Letras – Especialização em Língua Portuguesa.	468955-11
02	Andréia Cristina Giri Dias	Geografia	Licenciatura Plena em História – Especialização em História Moderna e Contemporânea e Geografia do Brasil.	2556030-16
03	Antônio Carlos Nunes Ferreira	Educação Física	Licenciatura Plena em Educação Física – Especialização em Educação Física Escolar e Especial, Psicomotricidade.	2651181-15
04	Carlos Eron Fossi de Souza Junior	Física	Licenciatura Plena em Física, Bacharel em Ciência da Computação – Especialização: Metodologia do Ensino de Física.	2774437-17
05	Claudielaine Moreira Adão	Geografia	Licenciatura Plena em Geografia – Especialização: Educação Ambiental e recursos Naturais.	2886979-10
06	Delma Gaudêncio B. Álvares	Língua Portuguesa	Licenciatura Plena em Letras – Especialização em Educação Especial.	776534-1
07	Dilma Gaudêncio Bastos Dias	Língua Portuguesa	Licenciatura Plena em Letras – Especialização em Linguística, Língua Portuguesa e Educação Especial.	416300-35
08	Flavia Pereira de Siqueira Casagrande	Matemática	Licenciatura Plena em Matemática – Especialização em Matemática, Metodologia de Ensino da Física e Psicopedagogia.	517644-17

09	Flávio da Rocha Moulin	Matemática	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas com habilitação em matemática, Especialização em Matemática	2520133-13
10	Geovane dos Santos Damaceno	História	Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Licenciatura Plena em História e Licenciatura Plena em Pedagogia. – Especialização em História do Brasil, Docência do Ensino Superior, Planejamento Educacional, Informática na Educação e Orientação Educacional.	790658-1
11	Giselli Thomaz Reis Scarpe	História	Licenciatura Plena em História – Especialização História do Brasil, Ensino da Geografia e Meio Ambiente.	2610493-9
12	Janete Rodrigues Daudt de Oliveira	História	Licenciatura Plena em História, Licenciatura Curta em Estudos Sociais – Especialização: Formação Sócio Econ. do Brasil.	383275-51 383275-52
13	Joel Raimundo Neto	Química	Licenciado em Ciências – Curta Duração e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas – Especialização em Planejamento Educacional.	319706-1 319706-51
14	Júlia de Assis Pinheiro	Química	Licenciatura Plena em Química, Bacharelado em Farmácia – Especialização: Metodologia do Ensino da Química.	2916266-8
15	Luzia Helena dos Santos	Matemática	Licenciatura Plena em Ciências-Habilitação em Matemática - Especialização: Planejamento Educacional.	300527-51 300527-52
16	Maikom Joaquim B. E. da Silva	Língua Espanhola	Licenciatura Plena em Letras – Português/ Inglês (Cursando) Curso de Língua Espanhola: Leitura e Interpretação, Linguística textual.	3150151-4
17	Maria Luíza de O. Liparizi	Língua Portuguesa	Licenciatura Plena em Letras.	283750-51

18	Marceli Gonçalves Pires	Biologia	Licenciatura Plena em Ciências – Habilidade em Biologia - Especialização: Ciências Biológicas, Agro ecologia, Educação Especial Inclusiva.	607797-32
19	Maria do Carmo Gomes Alves	Sociologia, Filosofia	Licenciatura Plena em Pedagogia – Especialização: Psicopedagogia Institucional.	784099-1
20	Nelci Moreira	Artes	Licenciatura Plena em Educação Artística – Artes Plásticas - Especialização: Literatura, Cultura e Arte na Educação.	514333-25
21	Pollyana Binoti	Educação Física	Licenciatura Plena em Educação Física – Especialização: Educação Física Escolar.	2636239-15
22	Rosemary dos Santos Correa Lanes	Língua Portuguesa	Licenciatura Plena em Letras – Português, Inglês e Literatura – Especialização: Língua Portuguesa.	584724-14
23	Sara Gomes	Língua Inglesa	Licenciatura Plena em Letras – Especialização: Língua Portuguesa	385200-51
24	Zélia Maria Oliveira Monteiro	Língua Portuguesa	Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Letras – Habilidade Português e Inglês – Especialização: Educação Especial e Psicopedagogia Institucional.	106700-11

Mapa de Classe

Anexo 4

Sala	Série Classe	MANHÃ	NOITE	TARDE
01	1º ANO - 9-1ºM01EF	17	0	0
	1º ANO - 9-1ºV01-EF	0	0	18
	Total	17	0	18
02	1º ANO - 9-1ºM02-EF	20	0	0
	Total	20	0	0
03	2ª SERIE - 8-2ªM01EF	21	0	0
	2ª SERIE - 8-2ªV01EF	0	0	24
	Total	20	0	0
04	2ª SERIE - 8-2ªM02EF	22	0	0
	3ª SERIE - 8-3ªV01EF	0	0	22
	Total	22	0	22
05	3ª SERIE - 8-	26	0	0
	3ª SERIE - 8-	0	0	23
	Total	26	0	23
06	3ª SERIE - 8-	30	0	16
	4ª SERIE - 8-4ªV01EF	0	0	16
	Total	30	0	16
07	4ª SERIE - 8-4ªM01-	30	0	0
	4ª SERIE - 8-4ªV02EF	0	0	17
	Total	30	0	17
08	4ª SERIE - 8-4ªM02-	29	0	0
	Total	29	0	0
09	5ª SERIE - 8-5V01EF	0	0	25
	5ª SERIE - 8-	26	0	0
	Total	26	0	25
10	5ª SERIE - 8-	32	0	0
	5ª SERIE - 8-	0	0	22
	Total	32	0	22
11	6ª SERIE - 8-	31	0	0
	6ª SERIE - 8-	0	0	34
	Total	31	0	34
12	6ª SERIE - 8-6ªM02-	32	0	0
	6ª SERIE - 8-6ªV02EF	0	0	28
	Total	32	0	28
13	7ª SERIE - 8-7ªM01EF	32	0	0
	7ª SERIE - 8-7ªV01	0	0	25
	Total	32	0	25
14	7ª SERIE - 8-7ªM02EF	36	0	0
	7ª SERIE - 8-7ªV02	0	0	20
	Total	36	0	20

Sala	Série Classe	MANHÃ	NOITE	TARDE
15	8 ^a SERIE - 8-8 ^a M01EF	25	0	0
	8 ^a SERIE - 8-8 ^a V01EF	0	0	23
	Total	25	0	23
16	8 ^a SERIE - 8-	25	0	0
	8 ^a SERIE - 8-	0	0	17
	Total	25	0	17
17	1 ^a -1 ^a M01-EM	35	0	0
	1 ^a -1 ^a V01-EM	0	0	24
	2 ^a -2 ^a N01-EM	0	9	24
	Total	35	9	24
18	1 ^a -1 ^a M02-EM	39	0	0
	1 ^a -1 ^a V02-EM	0	0	32
	3 ^a -3 ^a N01-EM	0	19	0
	Total	39	19	32
19	2 ^a -2 ^a M01-EM	28	0	0
	2 ^a -2 ^a V01-EM	0	0	34
	Total	28	0	34
20	2 ^a -2 ^a M02-EM	29	0	0
	Total	29	0	0
21	3 ^a -3 ^a M01-EM	38	0	0
	3 ^a -3 ^a V01-EM	0	0	21
	Total	38	0	21
22	2 ^o ANO - 9-2 ^o M 01-EF	18	0	0
	2 ^o ANO - 9-2 ^o V01	0	0	10
	Total	18	0	10
Total		62	28	435