Participação dos pais na escola: a representação dos professores.

Lúcia Velloso Maurício*

s pais são ausentes da escola?

Professores reclamam da ausência dos pais em reuniões ou de seu descaso em relação ao desenvolvimento dos alunos sob sua responsabilidade. Diversas pesquisas (Carvalho; Bhering e Siraj-Blatchford; e Tancredi e Reali) já registraram que os professores consideram que os pais são desinteressados em relação à vida escolar.

Pergunta-se: que tipo de participação está na expectativa dos professores?

- Em reuniões de pais?
- Em eleição para diretor?
- Na gestão da escola?
- Em preocupações com a freqüência do aluno?

Se verificarmos o significado de participação, na ótica dos professores, poderemos saber se há realmente alienação dos pais em relação à vida escolar ou se o chamado desinteresse é fruto de diferentes perspectivas no entendimento do que seja o papel dos pais no contexto escolar.

* Lúcia Velloso Maurício é professora-adjunta do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa) e professora-adjunta da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: luciavelloso@terra.com.br.

É recente a retórica do Banco Mundial apontando a participação dos pais no processo educacional como um dos fatores determinantes da eficácia escolar. Essa relação pode levar à consideração de que melhores resultados escolares dos alunos estão vinculados a maior nível de escolaridade dos pais. É necessário verificar se os professores incorporam esse discurso ou se contextualizam as condições educacionais brasileiras: grandes desigualdades sociais, altos índices de analfabetismo e distância entre cultura escolar e cultura popular.

Há estudos que indicam que, para funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (Paro, 2000 a). Assim, a escola, cuja preocupação é levar o aluno a querer aprender, precisa buscar continuidade entre a educação familiar e a escolar. Segundo o autor, a prática tem indicado que essa continuidade só é vista pelo ângulo dos pais, desconsiderando a necessidade de a escola dar seqüência à educação do lar.

Investir na vontade de aprender implica tratar o educando como sujeito, levando a escola a buscar conhecer os interesses dos pais como cidadãos. Entre as funções dos pais, estaria a de desenvolver valores favoráveis à produção do saber.

Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em dois municípios do Estado do Rio de Janeiro – um do interior e um do Grande Rio, em 2004, envolvendo 208 professores, 155 dos anos iniciais e 53 dos anos finais do Ensino Fundamental.

Seu objetivo foi investigar as representações sociais construídas por professores de escolas públicas sobre a participação de pais nessa instituição. Procuramos verificar se os professores desejam a participação dos pais na vida escolar, que tipo de participação esperam dos pais e em que medida se confirma, do ponto de vista dos professores, o desinteresse dos pais em relação à escola dos filhos.

O que significa participar?

A concepção de participação dos pais junto à instituição escolar abrange um leque bastante amplo de formas de inserção. Sá (2000) afirma que a participação dos pais na gestão da escola, na União Européia, apresenta diversas composições: variam no peso que a representação dos pais tem em decisões da escola, tanto administrativas quanto pedagógicas, e nos poderes que são conferidos aos organismos em que os pais participam.

Investir na vontade de aprender implica tratar o educando como sujeito, levando a escola a buscar conhecer os interesses dos pais como cidadãos.

O autor relaciona exemplos de países em que a representação dos pais é minoritária; outros, em que é majoritária; e ainda os que têm representação paritária. Acrescenta que esses órgãos em que os pais têm assento podem ser consultivos ou deliberativos e que estes últimos ainda podem se distinguir pelo tipo de decisão que lhes compete, mais operacionais ou de formulação de grandes linhas para a instituição.

Já em 1978 Horta considerava que

> A decisão de criar e ampliar os canais de participação no processo educativo é uma decisão política, como são políticas as opções por uma determinada pedagogia, por determinados objetivos, por um determinado método ou conteúdo programático. Não há neutralidade nestas opções, pois a educação não é neutra (Horta, 1978, p. 16).

Horta distinguia a participação no nível da ação e no nível da política escolar.

O nível da ação abrange atividades de ensino e de estudo, tanto sua preparação e execução como tudo que se relacione diretamente com elas. O nível da política escolar envolve a participação em órgãos que exercem influência oficial sobre o nível da ação: conselhos de professores, conselhos de estabelecimento, conselhos de administração.

O autor ressalta que a participação no nível da política escolar deve levar à modificação nas relações e procedimentos no interior da escola.

Em pesquisa realizada sobre a opinião dos pais a respeito das diferentes formas de seu envolvimento com a escola, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) consideram que os pais brasileiros participam ativamente do processo escolar, de forma direta ou não, conscientes ou não, mas acreditando que estão fazendo algo para que seus filhos sejam bem sucedidos na escola.

Mas, talvez, a maneira pela qual participem não se enquadre na tipologia de participação que tem sido utilizada em alguns estudos. As autoras usaram as categorias **comunicação**, **ajuda** e **envolvimento** para analisar a relação entre pais e escola.

A categoria **envolvimento** mostrou-se relacionada a atividades intelectuais, que requerem preparação dos pais, orientação constante dos professores e avaliação periódica. As atividades, iniciadas pelos próprios pais em casa ou sugeridas pelos professores, são abrangentes e incluem desde deveres de casa até a participação ativa dos pais na escola. A informação exerce papel crucial para que haja envolvimento.

A categoria **ajuda** esteve relacionada com prestação de serviços, por exemplo, em eventos sociais, feiras, esportes, passeios etc. Outra maneira de ajudar estava no fornecimento de materiais ou equipamentos. Os pais inseridos nessa categoria sentiam-se mais à vontade para colaborar com atividades práticas do que com as que exigiriam esforço intelectual e mais tempo de preparação. Claro que são necessárias informação e organização para que a ajuda seja incorporada produtivamente pela escola.

A categoria **comunicação** é a base de tudo que pode ser criado e desenvolvido entre os pais e a escola, condição tanto para **ajuda** como para **envolvimento**. As reuniões e circulares, formas mais comuns de comunicação com os pais, têm caráter informativo sobre assuntos ligados à rotina escolar. Os contatos individualizados costumam tratar de dificuldades para os professores ou para os alunos. Bhering e Siraj-Blatchford concluíram que a falta de conhecimento das possibilidades de existência da relação escola-família determina o escasso contato entre pais e escola.

Tancredi e Reali (2000), em pesquisa sobre a interação escola-família pela ótica dos professores, afirmam que, seja qual for a expectativa dos pais a respeito do papel da escola, consideram importante a escolarização dos filhos, mantendo-os na escola por longo tempo. Concluíram que a voz da família não repercute nas escolas, pelo menos no âmbito de seus anseios. Os pais podem participar da escola por meio de aspectos financeiros, organizacionais ou pedagógicos ou podem ir além dessas atribuições, dependendo da proposta da escola.

A pesquisa, feita em escola de educação infantil, mostrou que:

- os professores parecem desconhecer as famílias atendidas e até o próprio bairro em que a escola se insere;
- eles consideram que os pais procuram a escola pela refeição oferecida, ou para que o filho não fique na rua: a escola seria um depósito seguro;[1]
- os professores consideram que a comunicação é boa e eficiente, apesar de se constatar que ela é de mão única, havendo pouco espaço institucional para a manifestação dos pais;
- famílias iletradas podem ser interpretadas como desinteressadas por não conseguirem ler os bilhetes, que são a base da comunicação.

Em síntese, a pesquisa sugere que a escola não vai até os pais, e sim que eles são atendidos por concessão pela escola. Concluiu-se que a maior parte dos professores estabelece interações com as famílias dos alunos, ancoradas em valores que as colocam em posição de inferioridade...

> [...] o que tende a afastá-las [...] Por meio desse processo de concordância silenciosa, mesmo sem o desejar, parte das famílias referenda a visão de "desinteressados e incompetentes" que os professores têm a seu respeito (Tancredi e Reali, 2000, p. 14).

Paro (2000 b) corrobora essa visão sobre comunidade. Considera que, em nossas escolas públicas, está disseminada a impressão de que as camadas populares, principais usuárias da escola pública, "por sua condição econômica e cultural, precisam ser tuteladas, como

se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro" (p. 305).

Diante desta visão depreciativa da comunidade, muitos usuários se distanciam da escola, seja por se sentirem diminuídos, seja por perceberem o preconceito com que são tratados.

Segundo o autor, alegando baixo nível de escolaridade e ignorância a respeito de questões pedagógicas, a escola deixa de contar com os pais que têm conhecimentos suficientes para exercer fiscalização e contribuir para a tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola.

Dessa forma, reduz-se a gestão escolar a um caráter estritamente técnico, quando a grande contribuição dos usuários é de natureza eminentemente política. Outro aspecto que destaca é a descrença sobre a possibilidade de participação, fazendo com que os professores se sintam à vontade para defendê-la, pois não acreditam que ela se concretize.

Dois fatores enfatizados como passíveis de aferir a intensidade das relações com a comunidade são: a utilização do espaço escolar pela comunidade em horários ociosos e o grau de depredação do patrimônio escolar.

O autor refere-se a relatos que indicam que, quando a escola tem relações amistosas com a comunidade, inclusive cedendo suas dependências para atividades em finais de semana, os usuários tendem a colaborar com a escola e as depredações diminuem: seja porque os próprios elementos que provocavam estes atos se sentem inibidos, seja porque os usuários interessados desenvolvem mecanismos de proteção à escola.

O que são representações sociais?

Como era objetivo deste estudo conhecer o que pensam os professores a respeito da participação dos pais no ambiente escolar, consideramos necessário analisar as representações sociais que os professores têm a esse respeito. A visão que externam sobre os pais vai influir na compreensão que têm a respeito de participação e de que tipo.

Configurada essa expectativa a respeito da inserção dos pais na vida escolar, é possível entender como agem os professores em relação aos pais e se o desinteresse alegado em relação à escola se confirma ou evidencia diferença de expectativas.

A representação social é aqui entendida como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado,

[...] muitos usuários se distanciam da escola, seja por se sentirem diminuídos, seja por perceberem o preconceito com que são tratados

tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Designada como saber de senso comum" (Jodelet, 2001, p. 22), a utilização desse quadro teórico oferece instrumental para apreender os conceitos que vão sendo construídos por grupos sociais por meio de suas interações.

As representações partilhadas pelos grupos funcionam como teorias que orientam suas intervenções na sociedade. Aqui verificamos se o grupo de professores constituiu uma representação típica de sua profissão a respeito da participação dos pais e se ela determina a atitude dos professores de incorporação ou não dos pais ao cotidiano escolar.

O ponto de partida da Teoria da Representação Social é o abandono da distinção entre sujeito e objeto, conferindo novo significado ao que chamamos "realidade objetiva", porque toda realidade é reconstituída pelo indivíduo ou pelo grupo de acordo com seu sistema cognitivo e de valores.

Essa realidade reapropriada é o que constitui, para o indivíduo ou grupo, a própria realidade.

> A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas (Abric, 2000, p. 28).

Segundo Abric, de acordo com a abordagem estrutural das representações, elas são compostas por um núcleo central e por elementos periféricos. O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado; de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto (valores, normas sociais).

O núcleo central tem duas funções fundamentais:

- uma **generadora**, pois é por meio dela que se cria ou se transforma o significado dos elementos constitutivos da representação social;

- uma **organizadora**, pois é ela que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação.

Em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos. Eles respondem por três funções:

- de **concretização**, pois os elementos periféricos constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é colocada em funcionamento;
- de **regulação**, já que os elementos periféricos têm papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto, dando flexibilidade à representação;
- de **defesa**, pois sendo o núcleo central resistente à mudança, é no sistema periférico que podem aparecer contradições.

É esse duplo sistema, composto por um núcleo central e por elementos periféricos, que permite compreender por que as representações sociais são simultaneamente rígidas e flexíveis.

Adotamos a Teoria do Núcleo Central porque nosso objetivo privilegiava revelar a constituição da representação, seus componentes e a articulação entre eles, configurando seu significado. Não tínhamos interesse, nessa etapa do estudo, de investigar a gênese da representação dos professores a respeito da participação dos pais na escola.

A pesquisa passo a passo

A pesquisa de campo foi realizada por meio de múltiplas técnicas, como requer a Teoria da Representação Social. Foram trabalhadas: ficha de caracterização socioprofissional; associação livre de idéias sobre a função dos pais na escola; e hierarquização de significados para repertório com 20 opções sobre a função dos pais na escola.

A pesquisa foi aplicada em curso de atualização para professores de ensino Fundamental e Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Entre os 29 municípios participantes, foram selecionados dois, um da periferia do Grande Rio e outro do interior. O critério para seleção dos pólos foi a presença do maior número de professores de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio envolvidos no curso.

Assim, obtivemos, em apenas dois municípios, um grupo significativo de professores, tanto de primeiro segmento do Ensino Fundamental, como de professores especialistas. A preocupação era verificar se havia diferenças na representação social construída pelos grupos a respeito da participação dos pais na vida escolar, bem como se a representação construída por professores do Grande Rio diferia daquela dos professores do interior.

Os municípios selecionados foram São Pedro da Aldeia, interior, e São Gonçalo, periferia do Grande Rio. Antes deles, para ajustar os instrumentos da pesquisa, o estudo foi testado no pólo de Itaboraí.

Na primeira aplicação, foi trabalhada a ficha de caracterização, dividida em três blocos (identificação, formação, profissão) e a associação livre de idéias. Nessa parte, os professores completaram três vezes a mesma frase: "Os pais/mães estão participando da escola quando eles..." e, depois, numeraram em ordem de importância decrescente as três respostas dadas. A seguir, pedia-se, em resposta única, qual a atribuição que de forma alguma seria compatível com a função dos pais na escola.

Na tabulação dos resultados, percebeu-se a ausência de respostas para determinadas funções que eram mencionadas na literatura consultada. Decidiu-se, assim, além das perguntas livres, formular repertório com alternativas que apareceram no teste e outras oriundas da literatura para serem hierarquizadas em ordem decrescente de importância afirmativa (12 alternativas) e negativa (8 alternativas diferentes).

No momento da aplicação, primeiro eram pedidas as respostas livres e, só depois de recolhidas, era apresentado o repertório para ser hierarquizado, de forma a evitar o sugestionamento. Assim, foram obtidas condições para comparar respostas livres com estimuladas.

A pesquisa envolveu 264 professores distribuídos em 15 turmas. Desse total, 211 eram de 1ª a 4ª série e 53, de 5ª a 8ª e Ensino Médio. Os resultados foram apurados apenas em 12 turmas, por diferenças de procedimentos na tabulação. Na tabela, está o quantitativo de professores respondentes válidos, por segmento e por pólo. Os números entre parênteses correspondem ao quantitativo de turmas pesquisadas.

Número de professores que participaram da pesquisa, por município

Município	1ª a 4ª série	5ª a 8ª e E. Médio	Total
Itaboraí	47 (2)	06 (1)	53 (3)
São Pedro	46 (2)	14 (2)	60 (4)
São Gonçalo	62 (3)	33 (2)	95 (5)
Total	155 (7)	53 (5)	208 (12)

Num primeiro momento, os resultados tiveram como referência as 12 categorias afirmativas e as oito categorias negativas presentes nos repertórios apresentados. Na tabulação das respostas, foi atribuído peso de acordo com a posição na hierarquia, feito o somatório e dividido pelo número de respondentes válidos por turma. Estabelecida a ordem média por turma, os dados foram organizados por pólo e, depois, por segmento. Com as respostas livres, foi adotado procedimento semelhante para obter a ordem média, mas sem atribuição de peso.

Num segundo momento, referenciamos nossa tematização a categorias encontradas na literatura. Em primeiro plano, adotamos a visão de Horta (nível político ou nível de ação), conjugada à de Paro (tomada de decisões ou execução), para distinguir a função dos pais vista pelos professores; em segundo plano, desmembramos a execução ou nível de ação tomando como referência a caracterização de Bhering e Siraj-Blatchord: **comunicação**, **ajuda** e **envolvimento**.

Num terceiro momento, tendo em vista a homogeneidade de resultados, decidimos compactar as categorias em cinco temáticas, para verificar se os resultados indicavam novas possibilidades.

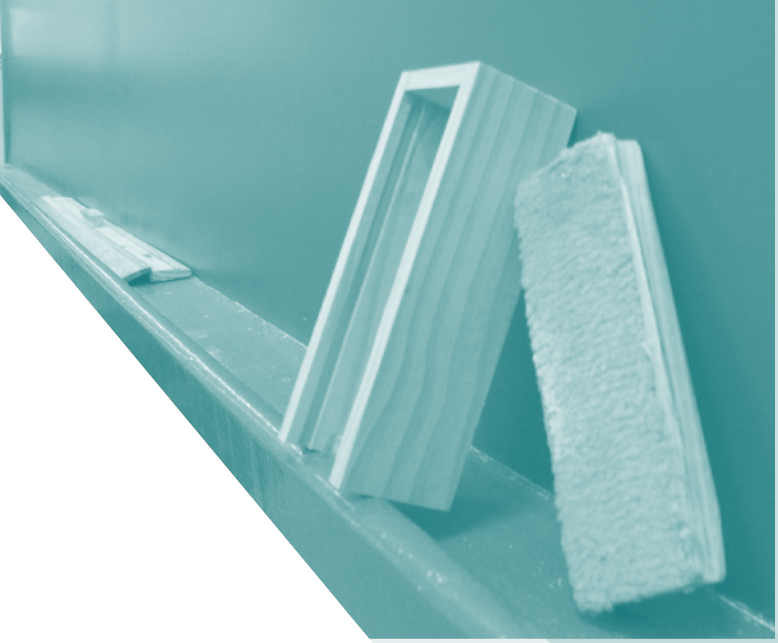
Para fazer a compactação das 12 categorias afirmativas e das oito negativas em cinco, sem alterar a hierarquização, adotamos sempre o valor mais alto atribuído às categorias compactadas.

A categoria **prestar serviços voluntários**, que poderia estar inserida no grupo **envolvimento**, ficou isolada como uma sexta temática denominada **ajuda**, tendo em vista a polêmica que sua especificidade causa.

Perfil dos professores pesquisados

O perfil socioeconômico traçado possibilita explicar diferenças identificadas nas respostas livres ou nas estimuladas.

- A caracterização feita mostrou, em primeiro lugar, que, no grupo de 208 respondentes, 63 não tinham se formado professores ainda, eram normalistas.
- Do grupo, 88 são solteiros; supondo que as professorandas, mais novas, sejam solteiras, ficaríamos com 25 solteiros, 97 casados e 10 divorciados; 90% do grupo é do sexo feminino.
- Entre os 85 respondentes com filho em idade escolar, 52 estudam em escola particular e 32 em escola pública, indicando que, apesar da baixa renda, 60% dos professores colocam seus filhos em estabelecimento particular, indício de que não confiam na escola pública.
- Interessante observar que os resultados do interior mostram equilíbrio entre filhos em escola pública (18) e em escola particular (19), o que não ocorreu na periferia do Rio de Janeiro, onde registramos 14 filhos de professores em escola pública e 32 em escola particular.
- Não pudemos confrontar esses dados com o rendimento financeiro dos professores porque o índice de abstenção sobre esse tema foi alto. O universo de professores pesquisados na periferia se distingue daqueles



do interior, pela presença significativa de professores estatutários e por tempo de serviço bem mais longo. Quem pertence ao Estado e tem tempo de vivência na escola pública parece ser exatamente quem não acredita nela.

- Entre os professores em exercício, o número de contratados (62) quase alcançou o de efetivos (76). Como a inscrição nesse curso era optativa, podemos afirmar que os contratados estão investindo na sua formação, em geral têm pouco tempo de magistério; e os efetivos, apesar de carreira já longa, ainda não desistiram de buscar aprimoramento.
- No grupo de professores com formação universitária, quase 1/3 deles tinha pós-graduação *latu sensu* e dois tinham mestrado. Dos professores pesquisados, 60% declararam rendimento abaixo de R$ 1.000,00, muitos com comentários de que era bem abaixo deste valor.
- As diferenças entre os professores efetivos e os contratados são nítidas e inter-relacionadas. Primeiro, os contratados estão fortemente concentrados no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em oposição aos efetivos que se dividem entre os dois segmentos e o Ensino Médio.
- Os contratados se distribuem homogeneamente entre menos e mais de cinco anos de magistério e entre formação de nível médio e superior.
- Entre os efetivos, 70% tem mais de dez anos de magistério e 80% tem nível superior. Este último índice se explica pelo fato de mais da metade deles trabalhar com 5ª a 8ª ou Ensino Médio, cuja formação mínima é a universitária, e pelo plano de carreira do estado prever avanço no enquadramento, de acordo com a formação. Mas é uma surpresa positiva haver índice tão alto de professores com mais de dez anos de magistério freqüentando um curso optativo.

Respostas dos professores pesquisados

Na tematização das respostas estimuladas, em que foram hierarquizadas 12 alternativas afirmativas sobre a participação dos pais na escola, repetiram-se três categorias com pequena diferença entre seus índices:

- acompanhar tarefas;
- interessar-se pelo desenvolvimento escolar;
- estimular freqüência e participação do aluno.

As três categorias referem-se à execução/envolvimento. São categorias que os pais exercem na sua própria casa.

Num segundo patamar, apareceram duas categorias em ordem exatamente igual, seja por pólo ou por segmento:

- freqüentar reuniões;
- comparecer à escola quando chamado.

Ambas se enquadram em execução/comunicação e são ações em que os pais atendem à escola, não é deles a iniciativa.

As categorias referidas à **tomada de decisão** ficaram nos dois últimos patamares, ou seja, não se constituem em funções importantes, na ótica dos professores.

A função **prestar serviço voluntário** ficou no último patamar, seja qual for o pólo ou o segmento.

Na tematização das respostas estimuladas para hierarquização de oito alternativas do que **não** é função dos pais, num primeiro patamar, tivemos novamente três categorias, com diferença insignificante entre os índices dos pólos ou dos segmentos:

- criticar professor;
- fazer dever do aluno;
- transferir responsabilidade da educação para a escola.

São enquadradas no item **execução**. Elas, de certa forma, constroem limites à participação dos pais, pois não se admite criticar o professor ou atribuir à escola novas funções.

Num segundo patamar, tivemos duas categorias ordenadas de forma idêntica por qualquer dos pólos ou segmentos:

- interferir no conteúdo, atividades, horário, planejamento;
- interferir na relação do filho com o colega.

Essas categorias indicam que, na ótica do professor, os pais não devem opinar sobre a prática do professor em sala de aula. As categorias classificadas como **tomada de decisão** e **prestar serviço voluntário** ficaram no último patamar, ou seja, não há uma recusa do

professor em relação a essas funções, os pais até podem votar, participar de conselhos ou prestar serviço voluntário, mas essa função não acrescenta muito ao trabalho da escola.

O leque de variação de índices das respostas livres foi muito mais estreito, típico da pergunta aberta. As categorias que foram priorizadas nos três pólos e nos dois segmentos, para a definição afirmativa da função dos pais foram:

- acompanhar desenvolvimento escolar;
- freqüentar reuniões.

A diferença entre o primeiro e o segundo segmentos não apareceu na ordem das alternativas, mas na ênfase. Os docentes de 1ª a 4ª se preocupam mais com **desenvolvimento escolar** que os de 5ª a 8ª e estes observam mais a **freqüência a reuniões** que aqueles.

Outra pequena diferença entre os segmentos apareceu no segundo patamar de respostas, em que os professores do primeiro elegeram **comparecer à escola quando chamado** e **acompanhar tarefas**, enquanto os do segundo indicaram **participar de projetos**.

Outras categorias tiveram médias semelhantes, mesmo que pequenas. Ficou claro que, excetuando-se **acompanhar tarefas**, as demais categorias não são valorizadas pelos professores. As opções que dizem respeito à **tomada de decisões** estiveram sempre entre os menores índices, por pólo ou por segmento.

As respostas livres negativas indicaram que, segundo os professores, não é função dos pais **interferir no conteúdo, atividade, planejamento** e **horário**. Essa categoria ficou em primeiro lugar em todas as ordenações. A periferia do Rio de Janeiro teve índice três vezes maior que os outros pólos. Essa diferença pode ser atribuída tanto ao tempo de serviço como à relação profissional:

- em São Gonçalo, havia o dobro de professores estatutários e de contratados em comparação com a presença de 59% de professorandas nos outros pólos;
- o universo de respondentes de São Gonçalo tinha tempo de serviço quatro vezes maior que os outros pólos.

Esses fatores talvez expliquem este excesso de preservação das tarefas típicas da profissão.

Os professores do primeiro segmento apresentaram um segundo patamar de funções indesejáveis: **criticar o professor** e **transferir responsabilidade para a escola**.

Na ótica do professor, os pais não devem opinar sobre a prática do professor em sala de aula.

No segundo segmento, nenhuma alternativa além da já apontada mereceu destaque.

Resistência dos professores

Ao confrontarmos os resultados das diversas categorias afirmativas, seja da forma estimulada ou da forma livre, por turma de professores, podemos perceber uma tendência que se consolida através de índices próximos e identificar diferenças que contrastam com essa tendência.

Numa turma com predomínio de professorandas (22 em 25), a categoria **comparecer quando chamado** ficou abaixo da tendência no agrupamento por pólo e por segmento. Quem ainda não tem prática de professor não valoriza esse atendimento do responsável.

Nessa mesma turma, **participar de projetos** teve índice superior à tendência predominante no segmento, indicando que os futuros professores estão mais preocupados com o envolvimento dos pais do que os professores já em exercício.

Nesse grupo, as respostas estimuladas não coincidiram com as respostas livres: estas privilegiaram **freqüentar reuniões**, ou seja, espontaneamente, as professorandas acham importante que os pais participem de reunião; mas, na resposta estimulada, não se preocupam muito com seu comparecimento à escola quando chamados.

Numa turma de segundo segmento e Ensino Médio, com 18 professores efetivos, em 20, e 16 com mais de dez anos de magistério, percebemos contradição entre as respostas livres e as estimuladas.

Acompanhar tarefa destacou-se na resposta estimulada; entretanto, na resposta livre, essa mesma categoria chamou atenção por seu baixo índice, ou seja, por não ser lembrada como uma função importante do responsável.

De forma semelhante, na resposta estimulada **interagir com a comunidade** teve índice acima da tendência; mas, na resposta livre, **participar de comemoração**, que é uma forma de envolvimento, teve baixo índice.

Numa outra turma de 5ª, 8ª e Ensino Médio, com características semelhantes, predomínio de estatutários com mais de dez anos de magistério, verificou-se a consistência de respostas entre a forma livre e a estimulada em relação à pouca importância da categoria **interagir com a comunidade**.

Compactadas as categorias em seis temáticas, foram construídos quadrantes baseados na ordem média e na freqüência: tivemos como núcleo central das funções afirmativas **apoiar pedagogicamente** e **atender comunicação** (quadrante superior esquerdo).

Em patamar bem abaixo (quadrante inferior esquerdo), temos as funções relacionadas a **envolver-se** e a **demandar**.

E, no último quadrante, temos as categorias de **intervir** e **ajudar**.

As prioridades não mudaram, mas as categorias compactadas revelaram com mais clareza a hierarquia estabelecida pelos professores para a função dos pais na escola, das categorias menos ativas para as mais ativas dos pais na vida escolar:

- em primeiro lugar, **apoiar pedagogicamente** de acordo com as orientações emanadas da escola;
- logo a seguir, **atender as convocações** da escola para reuniões ou encontros individuais para transmitir orientações emanadas da escola;
- só então começam a aparecer categorias que revelam **envolvimento**, como **participar de projetos**, ou de **comemorações** (a rigor, aqui poderia ser incluída a **prestação de serviço voluntário**);
- crescendo um pouco mais a iniciativa dos pais, e a incidência de respostas diminuindo, temos a **demanda por informações e serviços**;
- finalmente, no último patamar, todas as categorias em que o pai é ativo: **participar de conselhos, de eleição e de gestão**;
- a **prestação de serviço voluntário**, isolada do **envolvimento**, fica também no último patamar.

Os quadrantes construídos com as funções que o pai não deve desempenhar na escola mostraram essencialmente dois fatos: a resistência dos professores à participação ativa dos pais, seja **votando** ou fazendo **parte da gestão**, seja discutindo ou **opinando sobre planejamento, conteúdo, horário** e outras determinações consideradas exclusivas dos professores.

Por lógica, a **prestação de serviços** deveria estar junto com as categorias ativas, no quadrante superior esquerdo, já que ambas estão no último quadrante das funções afirmativas. Mas este não foi o resultado encontrado. A **prestação de serviço**, tanto na função afirmativa quanto na negativa, encontra-se no último patamar. Ou seja,

essa função está no final da escala de prioridades e também está no final da escala de recusa.

Esse resultado sugere que a rejeição à **prestação de serviço** deve ter motivos muito diferentes daqueles relacionados à **tomada de decisão**. Pode-se supor que essa rejeição tenha relação com a crítica ao abandono, pelo Estado, da escola pública, levando à necessidade de se buscar serviço voluntário.

Nas categorias compactadas, também não encontramos diferenças significativas entre os segmentos. Há pequenos detalhes. Por exemplo: os professores de primeiro e de segundo segmento e Ensino Médio priorizam **apoiar pedagogicamente**, seguido de **atender a comunicações**.

A ordem foi a mesma nos dois segmentos. Mas os professores de 1ª a 4ª séries foram mais intensos na preocupação com o **apoio pedagógico** que os de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio; e estes revelaram-se mais preocupados com **atendimento a comunicações** que aqueles.

Outra pequena diferença foi registrada no segundo patamar de respostas, em que os professores de primeiro segmento priorizam ações ligadas a **envolvimento** e os professores especialistas priorizam posturas mais ativas, como **demandar informações e serviços**.

Representações dos professores sobre a participação dos pais

O primeiro fato que chamou atenção foi a homogeneidade dos resultados. Não foram constatadas diferenças significativas entre os pólos. E também não foram encontradas distinções que chamassem atenção entre a visão dos professores do primeiro segmento e a dos docentes do segundo segmento ou Ensino Médio sobre a função do pai na escola, diferentemente do que costuma ocorrer sobre outros assuntos.

Ou seja, temos aqui uma questão cuja representação parece ser única para a corporação. Essa homogeneidade também ficou patente no paralelismo de resultados entre a maioria das respostas livres e a das estimuladas.

Finalmente, a homogeneidade também se revelou na reincidência das categorias eleitas dentro de cada patamar de respostas: mesmo que um segmento ou pólo pudesse ter estabelecido ordens diversas dentro daquele patamar, as categorias eram as mesmas.

Ficou evidenciado que a representação dos professores sobre as funções dos pais na escola privilegiou acompanhar o **desenvolvimento escolar** e **freqüentar reuniões**.

[...] a representação dos professores sobre as funções dos pais na escola privilegiou acompanhar o desenvolvimento escolar e freqüentar reuniões

Ambas as categorias dizem respeito à **execução**, uma voltada para o **envolvimento** e outra para a **comunicação**. As duas funções são decorrentes de determinações da escola: o pai acompanha aquilo que a escola propõe para o desenvolvimento do aluno e comparece às reuniões convocadas pela instituição.

Para desempenhar a primeira função, o responsável nem precisa sair de casa. A segunda exige a presença dele na escola; entretanto, ela está revestida de um caráter de obrigação.

Outras categorias que tiveram presença reincidente no primeiro e segundo patamares, tanto das respostas livres quanto das estimuladas, endossaram a mesma interpretação, pois acompanhar tarefas está dentro da mesma área de significação que **acompanhar o desenvolvimento escolar** e **comparecer à escola quando chamado** e mantém o mesmo teor de comparecer às reuniões, com o mesmo caráter de exigência.

Na compactação, isso ficou evidente, deixando isoladas no núcleo central as categorias **apoiar pedagogicamente** e **atender a comunicação**.

As categorias que envolvem iniciativa dos pais, seja para **tomada de decisões**, seja para **estabelecer comunicação**, nas respostas livres e nas estimuladas, não foram privilegiadas pelos professores, pois tiveram os menores índices.

A função que não compete aos pais concentrou pólos e segmentos em torno da mesma opção: **não interferir no conteúdo, atividade, planejamento e horário**. Ficou nítido que o professor rejeita a intervenção do pai naquilo que considera a essência do seu trabalho.

Essa compreensão foi reforçada pelas respostas estimuladas. **Criticar o professor**, na resposta estimulada, superou a interferência na sua prática, pois o professor, espontaneamente, nem ousaria sugerir a possibilidade de ser criticado.

As categorias que colocam iniciativa na mão dos pais – **discutir a função da escola, questionar o professor ou**

o dever – só podem ser rejeitadas nas respostas estimuladas, pois, na forma livre, nem seriam formuladas.

Assim, confirmamos o que Tàncredi e Reali afirmam: os professores parecem resistir às interferências familiares, especialmente ao seu fazer pedagógico, e ainda mais se a interação é iniciada pelos pais.

As categorias **participar de gestão** e **prestar serviço voluntário** nem apareceram nas respostas livres sobre a função que não compete aos pais.

Na respostas estimuladas, obtiveram os menores índices. Ou seja, essas ações não são consideradas funções típicas paternas e também não são recusadas como funções inadequadas.

Conclui-se que o professor não está preocupado se os pais participam ou não da gestão, se votam ou se prestam serviço voluntário. E se os pais desempenharem essa função, aparentemente, nada muda, pois não há qualquer reação consistente a essas funções.

Pode-se supor, como indicou Paro, que os professores não acreditam que os pais vão desempenhar essas funções; portanto, podem responder sem qualquer compromisso com coerência.

Em suma, a representação dos professores parece indicar que a função dos pais na escola distancia-se do **nível da política escolar**, como quer Horta, ou da **tomada de decisão**, como afirma Paro.

A função dos pais fica, então, circunscrita ao atendimento da escola:

- os pais devem estimular a freqüência e a participação do filho, acompanhar as tarefas, interessar-se pelo seu desenvolvimento, freqüentar as reuniões, comparecer à escola quando chamado;
- mas o pai não deve solicitar informação ou serviços, opinar sobre aspectos pedagógicos, ou discutir a função da escola.

Com essa visão a respeito da função dos pais na escola, é difícil acreditar no empenho dos professores em busca de sua participação.

Segundo Paro, a participação democrática não se dá espontaneamente, há necessidade de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas participativas na escola.

Cabe aos educadores escolares erigirem esses canais.

Infelizmente, nossa pesquisa referenda a observação de Paro, que esses profissionais não valorizam práticas que pressuponham o envolvimento do sujeito na solução de seus problemas.

REFERÊNCIAS

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.

ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, A. OLIVEIRA, D. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-46.

CARVALHO, M. E. *A família enquanto objeto de política educacional:* crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. Disponível em: ‹http://www. educacaoonline.pro.br/art_a_familia_enquanto_objeto.asp›. Acesso em: 2 abr. 2004.

_____. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?: o dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan. - abr. 2004.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.17-44.

HORTA, J. S. Educação e participação. *Revista de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 2-17, 1978.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, 2004.

PARO, Vitor. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p.101-112.

_____. *Qualidade do ensino:* a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000 a.

_____. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000 b.

TANCREDI, R.; REALI, A. *Visões de professoras sobre as famílias de seus alunos:* um estudo na área da educação infantil, 2000. p. 1-16. mimeo.

SÁ, Virgínio. Políticas educativas e participação dos pais na escola: novos direitos ou velhos deveres? In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4, 2000, Coimbra. *Anais*... Coimbra, 2000. 1 CD-ROM.

NOTA

1 Esta mesma perspectiva por parte dos professores foi registrada em pesquisa sobre a demanda da escola pública de horário integral, indicando que não se trata de estigmatização desse tipo de escola.