

PERCEPÇÕES DE PAIS E PROFESSORES SOBRE O ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL¹

ELIANA BHERING²

Resumo

O envolvimento de pais na educação escolar é hoje considerado como um aspecto tão importante quanto os outros elementos do processo educativo do indivíduo. Ele é visto como um procedimento que pode levar a grandes melhorias não só da escola enquanto espaço físico como também como um espaço de interações essenciais para o desenvolvimento das crianças e profissionais. O principal objetivo deste estudo foi descrever o que os professores da educação infantil e do ensino fundamental consideravam como pertinentes no que diz respeito ao apoio ao envolvimento dos pais (EP); e sobre a opinião e experiências de um grupo de pais sobre o tema. Examinou-se as percepções de pais e professores sobre as práticas de EP a partir de uma tipologia criada por Joyce Epstein. A análise fatorial dos dados revelou o clima de EP dos professores. Os resultados indicam que os professores tendem a valorizar mais as práticas que incluem a adesão dos pais em atividades que os professores indicam e instruem como fazer ao invés da ajuda dos pais nos processos de ensino-aprendizagem na escola. O padrão revelado pelas percepções dos professores sugere um conhecimento limitado sobre as possibilidades de EP. Os pais destacaram o pouco investimento na inclusão da ajuda efetiva dos pais principalmente no que diz respeito às instruções sobre como os pais podem atender as necessidades educativas das crianças.

¹Este artigo é a versão traduzida do artigo intitulado "Teachers' and Parents' Perceptions of Parent Involvement in Brazilian Early Years and Primary Education", publicado no *International Journal of Early Years Education*, Vol. 10, No. 3, pp. 227-241, 2002. Carfax Publication – Taylor & Francis Group. – Inglaterra.

²Doutora em Educação pela Universidade de Londres. Professora do Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: ebhering@cehcom.univali.br

Abstract

The involvement of parents in school education is now considered as important as other elements of the individual educational process. It is seen as a procedure that can lead to major improvements in the school, not only as a physical space but also as a space for essential interactions for the development of children and professionals. The main objective of this study is to describe the factors considered important, by kindergarten (pre was in the original resumo which I received) and primary school teachers, in relation to support for parent involvement (PI), and the opinions and experiences of a group of parents on the theme. It examines parents' and teachers' views on PI practices, based on a typology created by Joyce Epstein. A factorial analysis of the data reveals the PI climate among the teachers. The results indicate that the teachers tend to attribute more value to parent involvement in activities which the teachers have recommended and given specific instructions for, rather than in teaching-learning processes within the school. The standard revealed by the teachers' views suggests a limited knowledge of the possibilities of PI. The parents highlighted a lack of investment in effective inclusion of the parents, in particular, a lack of instruction on how the parents can meet the educational needs of their children.

Palavras-chave

Educação de Crianças; Ensino Fundamental; Educação; Participação dos Pais.

Key words

Child Education; Primary School; Education; Parent Involvement.

Introdução

Já está cientificamente reconhecido, tanto no Brasil como em outros países que as escolas podem ser mais eficientes quando as famílias participam de maneira mais ativa na educação escolar dos filhos (DfES, 2001). As pesquisas das últimas décadas continuam a mostrar os benefícios de práticas bem elaboradas de envolvimento parental (Epstein, 1991; 1996). De acordo com Epstein (1987), os pais estão entre os quatro elementos essenciais para uma educação de melhor qualidade junto com ensino, currículo, ambiente. As discussões sobre as maneiras que podemos desenvolver e implementar práticas que facilitam a inclusão do envolvimento de pais como medida definitiva nas escolas e sobre a perspectiva de como devemos entender a participação dos pais na educação escolar dos filhos avançam como nunca visto antes. Epstein (1987) desenvolveu um modelo teórico de “esferas sobrepostas”, baseado na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) Bronfenbrenner e Crouter (1983) que explica a parceria e o compartilhamento de responsabilidades entre o lar e a escola. As esferas sobrepostas representam a interação escola-família sendo que o grau de sobreposição delas pode ser determinado pelas perspectivas políticas,

pedagógicas e práticas de inclusão e integração da escola. Mortimore e colegas (1988) incluem o envolvimento parental em sua lista de doze variáveis organizacionais para escolas eficientes e Bastiani (1989) afirma que o envolvimento parental atualmente é considerado como “uma preocupação necessária e legítima e não mais como uma opção extra”. Siraj-Blatchford e Sylva (2001) argumentam que o clima educacional do lar pode ser influenciado por educadores infantis de maneira a influenciar e melhorar o desempenho das crianças. Bastiani (1993) ressalta que é responsabilidade da escola iniciar e desenvolver práticas e políticas de envolvimento parental que possam influenciar a qualidade da atuação dos professores, da equipe técnica da escola e do ambiente escolar em geral.

Tipologia do envolvimento parental

Nas últimas três décadas, foram desenvolvidos vários modelos e tipologias de envolvimento parental na educação. De acordo com David (1993), “das contribuições da literatura sobre PI no final da década de 80, Epstein (1990) nos EUA, Bastiani (1987), MacBeth (1989) e Tomlinson (1991) na Grã-Bretanha, e Beattie na Inglaterra e País de Gales, juntamente com a França, Alemanha e Itália (1985), desenvolveram tipologias de envolvimento parental” (p. 99). Epstein e Tomlinson percebem estas tipologias como distintas e categorizam os tipos como diferentes formas e práticas de envolvimento parental, ao passo que Macbeth vê a questão das tipologias como um processo de desenvolvimento em quatro estágios que se sucedem, através dos quais as relações família-escola se desenvolvem, podendo ou não culminar em uma parceria.

Embora outros pesquisadores (Smith, 1980; Bastiani, 1986; Cyster et al, 1979; Wolfendale, 1983; Jowett, 1991) tenham identificado e categorizado várias práticas de envolvimento parental que a educação infantil e escolas utilizam, o modelo de Epstein se destaca por ter agrupado práticas de envolvimento parental em seis grandes tipos de envolvimento que incluem a maioria das práticas de EP revelados em suas pesquisas. A tipologia foi validada e tem sido utilizada em muitas escolas de várias partes do mundo (EUA, Portugal, Dinamarca e Austrália, em Epstein, 1996) visando melhorar os programas de parceria com as famílias e a comunidade e auxiliar na produção do conhecimento científico nesta área. Epstein (1990) afirma que a tipologia é parte necessária de um ‘programa inclusivo para os contatos entre a família e escola, em toda e cada escola’ (p. 133). Embora os tipos sejam descritos como categorias diferentes, Epstein e Dauber (1991) enfatizam que “os cinco tipos não são ‘puros’ e envolvem alguns aspectos que se sobrepõem, mas a maior parte das práticas que as escolas utilizam para envolver as famílias na educação de suas crianças estão sob a influência de um destes cinco tipos”.

Tipologia de Epstein

A tipologia de Epstein está basicamente associada à criação de ambientes que intensifiquem, instiguem e promovam a aprendizagem das crianças, e, portanto, que auxiliem e interfiram positivamente no aproveitamento escolar. A tipologia inclui também a possibilidade de desenvolver um programa de orientação e supervisão para os pais para que eles possam aprimorar suas habilidades enquanto pais e enquanto adultos capazes de auxiliar direta e indiretamente seus filhos em questões que tem implicações para o convívio social e para a aprendizagem e desempenho pessoal e acadêmico de seus filhos. Os tipos de 1 a 5 incluem:

- Obrigações básicas dos pais
- Obrigações básicas da escola
- Envolvimento voluntário dos pais na escola
- Envolvimento de pais nas atividades de ensino/aprendizagem
- Envolvimento de pais em Associação de Pais, Associação de Pais e Professores etc.

Os primeiros 4 tipos estão centrados na criança e na família, isto é, em ações que tem implicações diretas para ambos, ao passo que o tipo 5 diz respeito às tomadas de decisão. O último envolve um número limitado de pais (Epstein e Scott-Jones, 1989) mas, mesmo assim, auxilia os pais a compreender os mais diversos aspectos da escola. Um sexto tipo de envolvimento – colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias – foi incluído na tipologia mais tarde. Este se estende a outras instituições da comunidade que trabalham ajudando a garantir a saúde e o bem-estar das crianças, a educação de qualidade, o acesso a recursos que auxilia o desenvolvimento e crescimento das crianças e que apóia/ressalta o sucesso escolar (Epstein e Dauber, 1991).

Clima escolar e envolvimento de pais

Geralmente as escolas são avaliadas (leiga e profissionalmente) a partir da atuação dos seus diretores, professores, equipe técnica, métodos de ensino, projeto político-pedagógico, localização, comunidade atendida discutindo também o seu 'clima'. Os integrantes de uma instituição freqüentemente expressam, implícita ou explicitamente, suas percepções sobre a mesma. Suas percepções geralmente estão baseadas nas diferentes experiências, práticas, relações, tarefas e perspectivas. Todos estes aspectos contribuem na formação, deterioração ou melhoria do clima da instituição. Assim, não só o clima em si mas também como

as pessoas o percebem, varia de acordo com cada instituição e seu grupo de indivíduos. Anderson (1982) afirma que o clima escolar é um 'constructo amplo', definido por uma composição de variáveis, e nelas encontramos relacionamentos, parcerias e participação. Estudos demonstraram a importância de relações sociais e relacionamentos positivos entre todos aqueles que de alguma maneira tem interesse que a escola seja bem sucedida para todos (Epstein, 1991; Lareau, 1987; Coleman, 1996).

Segundo Coleman (1996), o clima escolar pode ser avaliado a partir de como ele é percebido pelos seus integrantes internos assim como pelos pais e alunos. Coleman (1996) estabelece uma relação entre o clima escolar e o aproveitamento escolar, e explica que o procedimento para melhorar o aproveitamento/desempenho escolar das crianças envolve aquilo que os pais pensam sobre o desempenho da escola e as habilidades dos professores, bem como a percepção dos pais sobre o clima escolar. Coleman reconhece e ressalta a importância do papel e da participação dos pais no clima escolar e também nas atividades escolares. Desta forma, pode-se inferir que o clima da escola inclui uma série de dimensões que incluem os professores, a equipe técnica, os diretores, os funcionários, os alunos, o material, o ambiente, as relações e a combinação destes elementos. Mas, além de suas características internas, a percepção dos pais sobre o desempenho e atuação da escola não só influencia o clima da escola, como também delineiam a participação, o envolvimento e o interesse pela escola.

A literatura brasileira tem destacado a importância da família no processo educacional. As pesquisas têm mostrado que comunidades vêm se conscientizando e se movimentando cada vez mais para garantir a escolarização de seus filhos principalmente em áreas de população de baixa renda e ainda por uma educação de qualidade (Bhering, Garcia, 2001; Bhering, De Nez, 2002). As pesquisas mostram também que os pais estão preocupados com a educação de seus filhos, especialmente em áreas de muita demanda nos grandes centros. Eles não só querem o acesso à escola como também que a escola garanta a permanência de seus filhos por todo o tempo de escolarização, pois acreditam que só haverá um futuro melhor para seus filhos se eles permanecerem na escola o tempo necessário para uma formação adequada. Esta atitude já demonstra um movimento positivo e receptivo por parte dos pais para o EP. O clima dos pais brasileiros parece ser favorável a esta iniciativa. Por um outro lado, sendo responsabilidade da escola iniciar o EP e comunicar sobre o que for necessário aos pais (Epstein, 1991), o clima dos professores para o EP é também assunto de relevância. Em outros países, já foi demonstrado que os professores dão maior importância às práticas de envolvimento de pais que são prioridades bem implementadas em suas escolas (Epstein, 1991). Parece que o clima para o EP é fortemente determinado pelo consenso dos professores sobre quais práticas são consideradas possíveis, desejáveis, implementáveis e que responda às necessidades da nossa cultura. Portanto, nosso estudo tenta demonstrar o clima dos professores para a implementação de práticas de envolvimento de pais, através de suas percepções sobre os diversos tipos de EP; e a posição de alguns pais sobre a experiência deles naquelas escolas.

Metodologia

A pesquisa incluiu dois estudos: um com professores (pré-escola a quarta série) e outro com pais (crianças do 4º ano, para assegurar que os pais já tinham sido expostos a várias experiências sobre o tema na escola). O estudo dos professores envolveu a coleta de dados através de questionário estruturado, com 181 professores em 11 escolas estaduais em Belo Horizonte/MG que atendia crianças de 6 anos em diante. O questionário foi construído para analisar as crenças e percepções dos professores em relação aos cinco tipos de envolvimento parental, conforme descrito por Joyce Epstein (1989 in Brandt, 1989) e outros (Cyster et al, 1979, Jowett et al, 1991). O principal objetivo do estudo era identificar, através das percepções dos professores sobre as diversas práticas de EP, uma tendência que refletisse o clima daquele contexto para o envolvimento de pais. Este estudo se baseia nos argumentos de que: o clima dos professores pode determinar a que nível os professores estão preparados para o envolvimento de pais; as escolas podem tomar direções diferentes na implementação de tipos diferentes de envolvimento parental se compreendem quais são seus pontos fortes e fracos (no que tange o alcance dos professores nos processos de decisões sobre o envolvimento de pais naquele contexto) e; é possível que os professores e pais brasileiros não estejam preparados para tipos mais complexos de envolvimento de pais, como a presença dos pais em sala de aula para ajudar a aprendizagem das crianças.

○ estudo dos pais

A amostra de pais incluiu pais de crianças de quarta série que apresentavam um desempenho escolar acima da média, daqueles estavam dentro da média geral e daquelas que estavam enfrentando dificuldades na escola. Este critério de seleção de pais foi usado para obter um cenário mais diverso em termos de experiência/ contato dos pais com a escola e baseado na experiência de seus filhos na escola. Além disso, ainda poderíamos identificar através dos relatos dos pais, o grau de necessidades deles, das crianças e da escola a partir de suas experiências nas diferentes etapas da vida das crianças. Isto é, de acordo com a idade, o ano e o nível acadêmico das crianças, as experiências, opiniões e clima dos pais poderiam apresentar variações (Epstein, 1987). Ainda assim, esperávamos que os pais apresentassem suas razões e motivações para o EP a partir de suas próprias experiências na escola enquanto alunos.

Foram entrevistados vinte e um pais (na maioria mães). A escolaridade das mães e pais variou de ensino médio incompleto à pós-graduação strictu sensu; as ocupações deles foram de não-especializadas, semi-especializadas (a nível técnico) a qualificadas. Embora esta amostra não seja muito grande, ela apresenta background social, econômico e cultural diferenciados e diferente formação

educacional/profissional. Para selecionar os pais, foi pedido aos professores que nos desse uma lista de pais de crianças com rendimento acima, na e abaixo da média. O desempenho das crianças (12 meninos e 9 meninas), conforme apresentado pelos pais e pela indicação dos professores, variava assim: 5 crianças abaixo da média, 6 na média e 10 acima da média.

Resultados e discussão do estudo dos pais

A comunicação é crucial no desenvolvimento do envolvimento de pais e portanto ela merece atenção especial e muito cuidado quando as estratégias de informação são preparadas. A comunicação visa atrair os pais para a escola de seus filhos, ao invés de apenas informá-los superficialmente sobre a escola, os professores e as crianças.

O background de professores e pais variou no contexto estudado e verificou-se na literatura que o mesmo ocorre em escolas em outras regiões do Brasil (Barreto, 1997). A escolaridade e formação assim como as ocupações (trabalho) dos pais e dos professores podem ser um dos fatores que influenciam a opinião sobre o EP de todos os dois grupos. Neste contexto, desentendimentos acerca de fatos e tomada de decisões pela escola adicionados a comunicação (oral e escrita) infrequente pareciam ocorrer. A literatura aponta que provavelmente devido à falta de conhecimento sobre as semelhanças e diferenças entre o papel da escola e da família e de recursos disponíveis para que pudessem se conhecer agrava os desencontros entre pais e professores. A comunicação entre eles parecia ser limitada pois os relatos dos pais revelaram a natureza distante do relacionamento entre eles e a escola. Problemas foram mencionados com muita frequência no relato dos pais como o único elo de ligação entre eles: o ponto de encontro entre a escola e os pais/família parecia ser mais frequentemente desencadeado através dos problemas (muitas vezes que a escola não conseguia solucionar) do que para relatar e discutir o progresso das crianças, planos da escola ou oportunidades para socialização entre a escola e comunidade, entre as crianças e etc. Se as escolas não desenvolvem meios adequados e eficientes de transmitir mensagens importantes aos pais da forma mais clara e acessível possível, é provável que os problemas de comunicação repercutirão em vários momentos e situações vividas por todos na escola. Isto ocorre em qualquer instituição educacional e em qualquer nível de escolaridade, seja educação infantil, ensino fundamental ou médio.

Nossa análise revelou o que os pais achavam sobre o envolvimento de pais em três categorias – envolvimento, ajuda e comunicação. A comunicação foi a categoria mais presente nos relatos dos pais sobre os diferentes aspectos do envolvimento de pais. A discussão enfatizou a importância da troca de informações entre pré-escola/escola e pais. Além disso, a análise revelou que os

pais se preocupavam/interessavam pelo progresso e trajetória de seus filhos na escola; que queriam saber mais sobre o processo de aprendizagem das crianças e que portanto a comunicação teria que ser o ponto central das práticas de EP. No entanto, apesar de se demonstrarem interessados no processo de aprendizagem, eles revelaram não querer compartilhar com os professores as responsabilidades no que diz respeito ao ensino. Os pais assumiram explicitamente que precisavam de mais orientação e explicações sobre assuntos nos quais não são especialistas, mas que ainda assim, fazem parte de suas preocupações e direitos. Eles queriam aprender mais sobre quais são os objetivos e metas da escola; como e o que a criança deve aprender; e como eles poderiam participar de maneira eficaz deste processo.

O questionário dos pais foi elaborado usando afirmativas sobre as diversas maneiras que podemos envolver os pais com a educação escolar e informal das crianças. Os pais tendiam a citar mais os itens sobre o tipo 1 de Epstein - as obrigações dos pais (como aprontar as crianças para a escola, ensiná-las a se comportar bem, estabelecer uma hora e local de estudo em casa, etc.) do que aqueles relacionados ao envolvimento parental nas atividades de ensino e aprendizagem (por exemplo, - tarefas que exigem a ajuda dos pais, atividades que podem apoiar a aprendizagem dos conteúdos escolares, etc.). Além disso, esperavam que as escolas cobrissem os aspectos básicos para o envolvimento de pais, como comunicação simples e compreensível sobre o progresso e os problemas das crianças, enquanto as obrigações deles incluíam o encorajamento/estímulo para que seus filhos pudessem aproveitar da melhor maneira possível, as suas experiências e oportunidades vividas na escola (incluindo as sociais).

Os pais indicaram que a escola e eles têm tarefas diferentes: cada um tem um papel específico a desempenhar na educação escolar de seus filhos. Entretanto, os pais sugeriram que o fato de terem tarefas diferentes não deveria evitar a complementação das obrigações entre ambos. A troca de informações é bem-vinda e necessária, e 30% responderam que as obrigações da escola deveriam incluir uma educação de alta qualidade e a responsabilidade de orientá-los (pais) sobre as atividades desenvolvidas por seus filhos na escola. Na verdade, o envolvimento de pais foi considerado como um direito implícito da educação escolar. Um grupo menor de pais nem sequer considerou a possibilidade de se envolver em questões mais específicas da escola. Como exemplo disto, os itens que seguem foram citados como os menos importantes:

- Os professores deveriam designar tarefas para casa que exigissem a interação das crianças com seus pais (tipo IV);
- Os professores poderiam solicitar a ajuda dos pais para auxiliar as crianças com as tarefas na sala de aula (tipo III);
- Os professores deveriam atender os pais individualmente pelo menos quatro vezes ao ano (tipo II);

- Os pais deveriam poder envolver-se com papéis de liderança, em comitês e nos processos de tomadas de decisão na escola (tipo V);
- Os pais poderiam ajudar os professores na sala de aula sempre que possível (tipo III);
- Os professores deveriam dar aos pais idéias para a discussão de programas de TV com as crianças em casa (tipo IV).

A análise revelou que as opiniões dos pais (reveladas pelo questionário fechado e a entrevista aberta) estavam de forma geral consistentes no que tange aquilo que eles desejam e precisam para alcançar um envolvimento mais efetivo e eficaz. Acreditam que só assim haverá uma educação mais eficiente para seus filhos. Ambas as análises (de professores e pais) revelaram que as visões sobre as formas não tradicionais de envolvimento (como o envolvimento de pais em sala de aula, com tarefas em casa relacionadas às escolares) se mostraram mais desafiadoras. O envolvimento de pais com os conteúdos curriculares e atividades relacionadas à aprendizagem dentro e fora da sala é um exemplo disto, pois sempre que mencionado, os pais indicavam as barreiras de cunho pessoal; críticas ao desempenho da escola e dos professores; e fatores impediam o desenvolvimento de tais práticas (como limitação de tempo). Os pais relataram que não possuíam um conhecimento mais detalhado sobre a situação (administrativa, pedagógica e social) da escola e quais eram as suas limitações principalmente no que toca às possibilidades financeiras. Segundo os pais, a comunicação clara, objetiva, consistente e freqüente é o ponto mais essencial para que o envolvimento de pais seja produtivo e, a partir do qual as escolas e os pais poderiam iniciar o desenvolvimento de uma parceria eficiente no futuro.

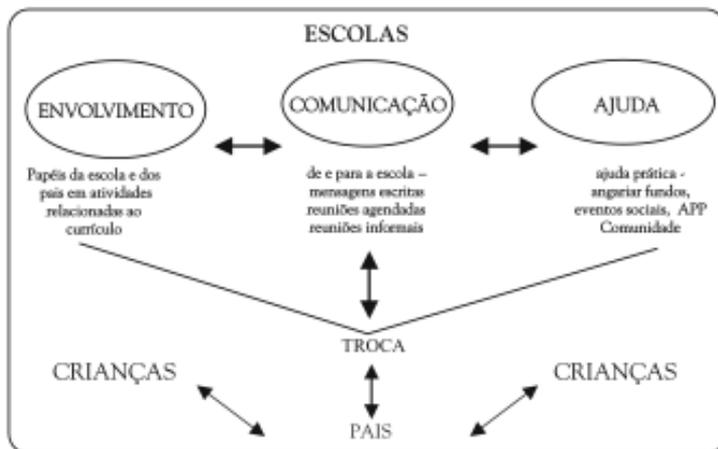
Categorias	Citado como	Relacionado a	Atitude para:
Envolvimento	Iniciativa e obrigação da escola	Atividades referentes ao currículo	Não definida, e não há clareza sobre as possibilidades existentes
Ajuda		Aspectos práticos	É geralmente possível e bem aceita
Comunicação		Um instrumento importante de ligação entre as possibilidades dos pais e da escola	Espera-se que melhore

Iljxud#4=#Ulvxpr#gd#srvt#fr#h#shufhs#hv#grv#sdlv#vreh#HS

A Figura 1 resume a posição e percepções dos pais com relação ao EP. Para os pais o envolvimento de pais deveria ser responsabilidade e iniciativa da escola em todos os três níveis mencionados acima, enquanto o papel deles seria complementar e não referentes às metas educacionais da escola. É importante ressaltar que o envolvimento em si é visto com uma ênfase no currículo, nas

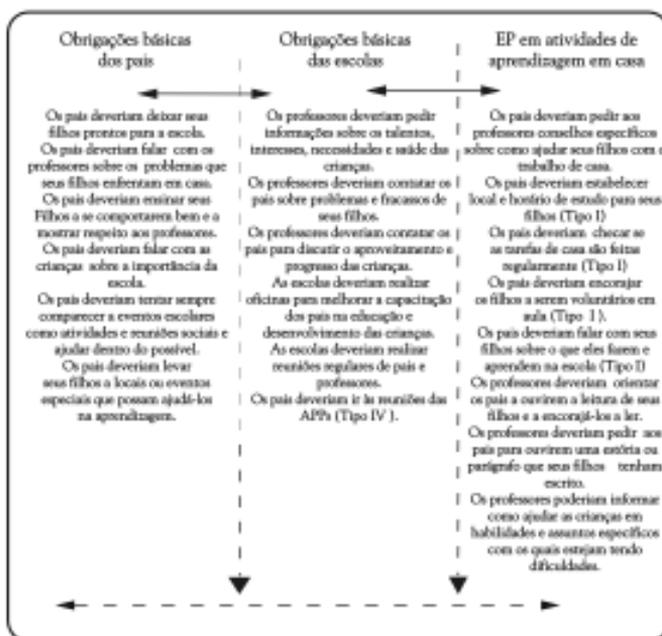
atividades pedagógicas e didáticas da escola e professores assim como da equipe técnica e portanto não há clareza sobre as possibilidades de envolvimento (com exceção de uma mãe que gostaria muito de contribuir com o desenvolvimento de um laboratório de ciências, pois via a possibilidade de uma parceria entre a universidade que trabalhava e a escola de seus filhos).

A Figura 2 mostra que a comunicação está posicionada no centro de todo o processo de troca. A ajuda e o envolvimento só podem ocorrer quando se reconhece que a comunicação é a geradora de relacionamentos/parcerias/ envolvimento que podem ser produtivos e eficazes. O sistema de troca considera todas as partes envolvidas e revela o posicionamento de cada um e o seu respectivo papel. Lembramos que o envolvimento de pais tem um caráter sempre ativo, pois as características/potencial/disponibilidade dos pais variam todos os anos à medida que as crianças crescem, suas necessidades mudam, os pais conhecem a escola e identificam as necessidades e potencialidades dela, e a equipe da escola identifica as necessidades e potencialidades dos pais. O fator tempo (histórico e dos indivíduos envolvidos) influencia assim a dinâmica do envolvimento de pais.



Iljud# 5=#Surfhvvr#gh#Wurfd1#Uhxowdgrv#h#dq«obvh#gh#gdgrv#gr#hvwgr#grv#surihvvrulv

Na Figura 3, a análise mostra os três tipos de EP que os professores desta amostra apontaram, e enfatiza o caráter evolutivo do EP. As setas superiores mostram que um tipo pode levar a outro. Os aspectos que se sobrepõe (setas com dois sentidos e linhas verticais) mostram que os tipos não são puros. A Figura 3 reflete também a flexibilidade destes elementos (setas de dois sentidos inferiores – as escolas deveriam estar preparadas para desenvolver estratégias na medida em que surgem as necessidades e demandas, novos pais se juntam ao grupo, ou para complementar antigas políticas) e, acima de tudo, sua singularidade no contexto das pré-escolas e escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG.



*Iljxud#6=#Wlsrv#gh#HS#h#vxdv#ojdf*7v*

Após a análise exploratória dos dados dos professores, a análise fatorial foi utilizada compreendermos melhor a dinâmica do clima dos professores sobre o EP.

Principal-Axis Factoring - PAF

Estatística final:

Fator	Valor Eigen	Pct de Var	Acum Pct
1	12,56929	31,4	31,4
2	2,72987	6,8	38,2
3	1,73989	4,3	42,6
4	1,27501	3,2	45,8
5	1,10362	2,8	48,5
6	1,04260	2,6	51,2

Wlehod#4=#Hvwdv,vwlfj#ilqdo#0#73#ydukyhv#0##Sulqfslsdo0D{lv#ldfvrulqj#0#SD I

Interpretação dos fatores extraídos por PAF, a ser interpretada:

Fator 1 - Construção das atitudes de pais e filhos em relação à educação escolar.

O Fator 1 é sempre o mais importante, uma vez que representa a maior variação (31,4%). A primeira variável é a mais importante do fator, pois tem a maior carga do fator absoluto e, portanto, influenciou grandemente o nome do fator.

O Fator 1 salienta aspectos do EP que se referem ao papel/responsabilidade dos pais em relação à preparação das crianças para o processo de aprendizagem e entrada na escola; o auxílio dos pais realizado em casa para preparar seus filhos para a escola (aspectos como disciplina, boas maneiras de convivência, respeito ao próximo etc.); e a participação em eventos sociais escolares. Aspectos como a criação de uma atmosfera adequada para o estudo em casa, os valores morais e o respeito ao próximo, as atitudes positivas dos pais para com a escola e para as questões escolares estão agrupadas neste fator. Estes elementos influenciam de forma positiva o desempenho e o sucesso escolar das crianças. Este fator se aproxima muito do tipo I de Epstein, pois considera os valores e atitudes que os pais nutram em si mesmos e em seus filhos. Neste sentido, ele pode também ser relacionado ao tipo IV de Epstein (EP em atividades de ensino), uma vez que o tipo IV também enfatiza a responsabilidade dos pais em auxiliar as crianças em através da preparação de um ambiente propício para desencadear atividades que fomentem a aprendizagem e que esteja relacionado com as atividades de sala de aula. Assim, o Fator 1 pode incluir aspectos dos tipos I e IV de Epstein e pode referir-se ao caráter de sobreposição de outros tipos e práticas de EP.

Hornby (1990) sugere no seu modelo de EP que nem todos os pais são capazes, podem ou se interessam em participar de certas práticas de EP. Ele argumenta que as escolas devem pensar em desenvolver práticas variadas e flexíveis para incluir o maior número possível de pais e para que eles possam optar entre os níveis de EP oferecidos. A análise do Fator 1 revelou um agrupamento de práticas que podem favorecer o envolvimento da maior parte dos pais, uma vez que o Fator 1 não sugere maior treinamento e envolvimento dos pais com o currículo. Da mesma forma, parece que ele destaca aspectos que correspondem ao EP em seus estágios iniciais, como sugerido pelo processo de três estágios de Long (1992): que são: envolvimento periférico, colaboração e parceria. O 'Envolvimento Periférico' (Long, 1992) preocupa-se principalmente com as atividades que não demandam envolvimento dos pais com as questões de sala de aula.

Fator 2 - Oficinas, idéias, conselhos, relacionamento - voluntário: oportunidades e estratégias para fazer com que os pais se envolvam nos processos escolares das crianças.

O Fator 2 trata do apoio que os pais podem dar aos professores em casa. A variável "as escolas deveriam realizar oficinas para os pais sobre a criação de condições de estudo em casa" vem como a primeira do fator. Esta variável resume bem o conteúdo deste fator, uma vez que todas as variáveis se referem às idéias que os professores podem dar aos pais sobre o que e como ajudar as crianças com os trabalhos e atividades escolares de modo a melhorar a aprendizagem, e que principalmente podem apoiar o trabalho dos professores.

O Fator 2 agrupou variáveis que complementam as informações contidas no Fator 1, pois reuniu itens que sugerem o que os professores podem dar aos pais. Oficinas, a recepção de pais-voluntários, idéias e conselhos, e relacionamentos produtivos resumem os aspectos de EP. Estes dependem muito da abertura e preparação dos professores para trabalhar em parceria com os pais. O Fator 2 aponta para um importante aspecto do EP - a habilidade de troca de experiências. Os professores fornecem aos pais idéias de como ajudar seus filhos adotando

uma atitude que favorece a interação demonstrando interesse; e por outro lado, os pais oferecem ajudas que irão promover a qualidade da escola, criar novas oportunidades para a aprendizagem das crianças e fomentar um melhor relacionamento com a escola.

‘Maneiras diferentes para obter um relacionamento mais próximo com os pais’ incluem uma variedade de práticas de EP que podem ir desde formas simples e tradicionais de contato com os pais (como através de circulares e reuniões gerais) a uma forma mais complexa de troca de informações e ajudas, como a ajuda de pais como voluntários em diferentes situações dentro da escola, na sala de aula, biblioteca, laboratórios, parque, cantina e atividades externas.

Aconselhar os pais sobre a criação de condições favoráveis para os momentos de dedicação aos estudos em casa incluindo idéias para desencadear discussões sobre os temas em estudo e ouvir seus filhos lerem, são atividades que aproximam os pais do processo escolar e que lhes fornecem uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem. Entretanto, ainda assim, estas atividades por si só não convidam os pais ao envolvimento com questões curriculares, como sugestões para o planejamento, atividades em sala de aula e a avaliação das crianças. Este fator enfatiza um relacionamento dos pais com seus filhos que encoraja a ajuda e a assistência às crianças nas questões escolares em casa como apoio e não como uma participação do processo pedagógico ou do planejamento (através por exemplo, da inclusão da discussão sobre as diferentes culturas, religiões e hábitos das famílias das crianças para contemplação dos mesmos no currículo).

As outras variáveis incluídas no Fator 2 as escolas deveriam realizar oficinas para os pais sobre a criação de condições de estudo em casa; os professores deveriam fornecer aos pais idéias para discutir de programas de TV com seus filhos; os pais deveriam perguntar aos professores o que seus filhos deveriam aprender; os professores deveriam aconselhar os pais a ouvir seus filhos lerem e a encorajá-los a fazê-lo, também têm características em comum. Todas elas se referem ao auxílio aos pais na promoção de um ambiente adequado e fomentador do processo de aprendizagem em casa.

O Fator 2 reúne elementos importantes para uma parceria bem sucedida. A iniciativa da escola considerada aqui como sendo o elemento gerador do desenvolvimento do EP eficiente, foi incluída neste fator. Ele ressalta que os pais podem ter a oportunidade do envolvimento se respondem às iniciativas da escola à medida que são oferecidos diferentes tipos, e, consecutivamente, poderiam adquirir mais conhecimento sobre os programas, métodos, metas e objetivos da escola (como no item que trata do trabalho voluntário). As iniciativas da escola isoladamente não podem agir sozinhas em direção ao curso ideal que o EP deve tomar. Este fator ressalta a importância de ambas as partes serem pró-ativas na realização e desenvolvimento do EP e enfatiza a importância da participação ativa de ambos os lados, pais e professores.

O Fator 2 acrescenta novos elementos aos dados gerados no Fator 1. Enquanto o Fator 1 enfatiza aquilo que os pais deveriam fazer em casa em relação à educação escolar de seus filhos, o Fator 2 ilustra o papel dos professores para permitir que

ambas as partes trabalhem juntos e possam a vir se complementem de forma mais eficiente. Ambos os fatores sugerem muito claramente as bases do EP: responsabilidades compartilhadas, troca de habilidades e experiências, e a promoção de melhores oportunidades para o processo de aprendizagem (Siraj-Blatchford et al, 2002). Ambos os fatores revelam que a troca é necessária. A troca é a base para qualquer relacionamento e é um elemento muito importante em e para uma parceria significativa. Entretanto, um relacionamento pode se desenvolver em níveis diferentes, com ênfases diferentes. O clima dos professores para o EP parece ser construído a partir destes pontos básicos.

Fator 3 - Comunicação: um contato positivo com os pais.

O Fator 3 se refere à comunicação útil e pró-ativa. Este fator levanta um outro aspecto do EP que também agrega informações aos fatores anteriores. Este se volta para a preocupação da instituição em disponibilizar informações para os pais compreenderem os vários aspectos escolares. Este fator agrupa variáveis que incluem de modo bastante amplo formas da escola desenvolver a comunicação com os pais. Contatar os pais para dar informações inclui o que pode ser feito individualmente, em grupo, por escrito ou oralmente; reunir informações úteis que os pais podem disponibilizar através de canais abertos e propícios visando melhorar a qualidade da escola; e mensagens de fácil compreensão para toda a comunidade de pais que visem principalmente obter feedback dos pais.

As formas de comunicação agrupadas neste fator asseguram contatos que são essencialmente positivos e que podem ser vistos como um convite para a parceria. Contatos que abrem canais e que incluem a apreciação das habilidades, aproveitamento e desempenho das crianças podem levar os pais à colaboração e ajuda, e gradualmente ao desenvolvimento de uma parceria escola/pais mais complexa. A troca de idéias já foi mencionada nos fatores anteriores, mas ouvir as mensagens, opiniões e sugestões dos pais principalmente no que diz respeito à individualidade de seus filhos é tão importante quanto dar instruções e informações sobre o processo escolar da criança para ajuda em casa.

O Fator 3 aponta a comunicação como responsabilidade da escola e dos professores. A escola, de acordo com a literatura, é responsável por desenvolver habilidades no que diz respeito às práticas de envolvimento de pais pertinentes a sua realidade específica e a encorajar os professores a tomarem iniciativas visando a promoção da parceria, e a melhora do atendimento das necessidades e demandas de pais e alunos. A partir desta abertura, é possível visualizar as possibilidades do EP.

Fator 4 - O EP sob orientação dos professores – uma tentativa de incluir os pais no processo de aprendizagem.

Para decidir quantos fatores que tem relevância para o grupo de dados coletados, alguns autores recomendam a verificação do valor de Eigen projetado em gráfico (screen plot). Quando a curva começa a se transformar em uma reta, nós selecionamos os fatores até aquele ponto na curva. Desta forma, embora o Fator 4 agrupe apenas duas variáveis, seu valor de Eigen ficou bem acima de 1 e no gráfico (scree plot) ficou logo antes do ponto no qual a curva do gráfico começa a ficar horizontal. Diante destes fatos, ele foi incluído na análise. O Fator 4 se

refere à possibilidade de situações que visam instruir/ajudar/capacitar os pais a ajudar os filhos nas atividades relacionadas às atividades escolares principalmente tirando mais proveito das situações que as crianças têm no seu convívio familiar cotidiano. Este fator inclui as práticas de EP que vão um pouco além do sugerido pelos outros fatores. Ele enfatiza a participação ativa dos pais nas atividades de aprendizagem das crianças fora da escola, pois estas podem ajudar a intensificar a aprendizagem na escola.

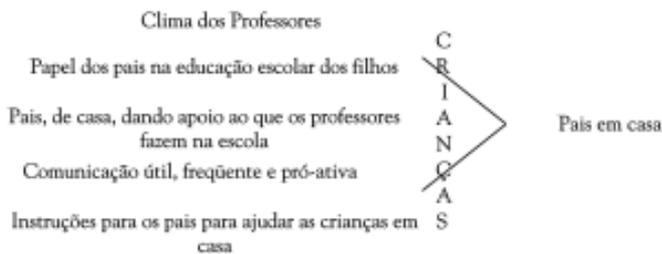
Auxiliar nas tarefas de casa e no desenvolvimento de atividades que auxiliem a aprendizagem escolar requer que os professores tenham maior disponibilidade para a orientação e esclarecimento de dúvidas dos pais. A partir dos dados do estudo dos pais, verificou-se que freqüentemente os pais ajudam seus filhos nas tarefas escolares e em outras atividades relacionadas à escola mesmo quando os professores não solicitam a ajuda. Os pais relataram que muito raramente eles informavam os professores que haviam tentado ajudar os filhos, pois, na maioria dos casos, eles acreditavam que sua ajuda não agregaria valor algum ao que a criança estava aprendendo na escola. Este relato dos pais parecia mostrar uma atitude que envolvia uma certa relutância em compartilhar com os professores os seus pontos de vista e seu jeito/maneira de fazer as tarefas escolares e um certo grau de ceticismo com relação a possibilidade de os professores virem a acreditar que a ajuda deles seria aceita e compreendida pelos professores como positiva. Os pais, conforme seus relatos, não estavam acostumados a contatos deste tipo com a escola/professores. Ainda assim, os pais manifestaram interesse em receber dos professores orientação sobre os procedimentos para a realização de tarefas escolares. Os pais relataram que algumas vezes decidiam que não mais dariam qualquer tipo de ajuda por se sentirem inseguros quanto àquilo que estavam fazendo. Demonstraram também insegurança em relação a alguns temas (principalmente relacionados à matemática), pois muitas vezes não sabiam como resolver os problemas e as tarefas de casa em geral afastando a possibilidade de aprender e/ou procurar os professores para receber orientação.

Discussão dos dados

De acordo com a perspectiva de Epstein, cada tipo de EP engloba diversas maneiras e práticas que incluem pais e/ou famílias no processo escolar das crianças. No entanto, ela afirma que os tipos de EP não são puros, é possível que diferentes práticas pertençam a um ou mais tipos de EP. A natureza do envolvimento de pais é de fato flexível: uma prática pode desencadear outra ou simplesmente desencadear um procedimento específico. A flexibilidade deve ser ressaltada como uma característica necessária ao desenvolvimento de práticas de envolvimento de pais, pois somente sendo flexível poderemos identificar as demandas, necessidades e possibilidades que o EP pode nos trazer ou pode ser gerado. Na verdade, o clima da escola para o EP será determinado através e pela extensão desta flexibilidade.

Verificamos que todos os fatores deste estudo incluíram variáveis de mais de um dos tipos descritos por Epstein, exceto o Fator 4 que considera somente 2 variáveis do Tipo II. Os quatro tipos de EP, conforme Epstein os descreve, estavam incluídos nos fatores extraídos. O Tipo V – Envolvimento de pais em Associação de Pais e Professores não foi incluído em nenhum dos fatores acima citados. Os professores não revelaram preocupação com a participação dos pais nas questões que tocam a parte administrativa e organizacional da escola.

Com base nesta perspectiva, o clima dos professores para o EP pareceu estar limitado ao envolvimento de pais em atividades que possam ser desenvolvidas fora da escola (indicando que há pouco conhecimento sobre as estratégias para inclusão em ambas as perspectivas social e educacional), e que exijam pouca assistência dos pais. Nenhuma das instituições incluídas nesta amostra tinha uma sala para onde os pais pudessem se dirigir para ter acesso às informações sobre a escola, cursos, atividades, competições ou reunir com outros pais em momentos de espera (como por exemplo, entrada e saída das crianças). Tanto os dados dos pais e como os dos professores não indicavam compartilhamento ativo ou políticas definidas para o envolvimento de pais. Os pais e professores pareciam compreender suas responsabilidades como sendo separadas: eles cuidam da educação geral das crianças em casa preparando-os para a vida escolar e os professores cuidam da educação formal (aquisição de conhecimentos necessários e estipulados pelo currículo) na escola. O baixo nível de interação entre professores (e escola como um todo) e pais, subentendido na análise dos dados dos professores e expresso pelos pais, indica claramente a falta do mais importante elemento para o estabelecimento de uma parceria efetiva: contato freqüente, com comunicação bidirecional eficiente e de fácil compreensão para ambas as partes. Segundo os pais, existiam problemas (falta de disponibilidade e ausência dos professores quando necessário, problemas de interpretação na comunicação, uso de jargões, reduzido número de reuniões, especialmente individuais, reuniões gerais de pais são geralmente ineficientes, superficiais e distantes etc.) a serem resolvidos antes que políticas mais claras de EP possam ser elaboradas para que a parceria ocorra.



Iljxud# 7=#Folpd#grv#Surihvvrulv#h#HS#μ#uhvxpr#grv#uhvxowdgrv1

Embora apresentem preocupações comuns como o bom desempenho escolar das crianças, os resultados parecem sugerir que os professores e pais acreditam ter tarefas diferentes. Os professores e pais pareciam relutantes em fazer aquilo que consideravam ser tarefa do outro: os professores deveriam manter a educação

escolar como sua responsabilidade, enquanto os pais deveriam assegurar que as crianças estivessem prontas para a educação escolar. Os resultados indicaram claramente que os professores e pais estão nos primeiros estágios do EP: responsabilidades divididas e não compartilhadas; contatos que não sugerem reciprocidade; maneiras mais tradicionais de contato demonstrando pouco conhecimento sobre as possibilidades do EP; pouca relação entre potencialidades dos pais e oportunidades de aprendizagem; e uma compreensão limitada sobre a flexibilidade que o EP sugere e precisa para ser efetivo e eficaz.

Todos os fatores extraídos se referem ao apoio que os pais podem dar aos professores, mas o apoio se limita a reforçar aquilo que o professor realiza e pedi às crianças, ao invés de sugerir que os pais poderiam se envolver mais com questões escolares de maneira mais participativa e recíproca. Os dados indicam que os professores esperavam que os pais compreendessem quais eram as funções da escola para que de acordo com as funções da escola, os pais se designassem atividades complementares e preparatórias. Neste sentido observa-se a falta de reciprocidade ressaltando apenas como os pais poderiam trabalhar com questões relacionados ao currículo/aprendizagem em casa com seus filhos. A comunicação era vista então como um instrumento que tem como objetivo transmitir instruções da escola para casa. O questionário dos professores continha afirmativas que englobavam atividades que sugerem reciprocidade e complementaridade, isto é, que as atitudes e ações dos pais não alcançassem somente o domínio e limites do lar, mas que compreendessem todo os ambientes que a criança freqüentasse.

Os resultados dos pais mostraram que eles gostariam de saber o que fazer para ajudar seus filhos e para auxiliar o trabalho dos professores. Embora os pais enfatizassem também que o envolvimento com questões curriculares/pedagógicas fossem difíceis e nem sempre possíveis devido a uma variedade de razões (como tempo, autoconfiança, formação, disponibilidade dos professores, parcerias com outros pais, etc), alguns queriam ter uma chance de poder vivenciar a escola de uma maneira mais ampla. Pais, alunos e professores passam por situações difíceis, e os pais relataram que através destas situações difíceis novas alternativas poderiam surgir para aproximar as partes. Os problemas vivenciados pelos pais e sentidos/refletidos na escola foram em geral variados, incluindo dificuldade de aprendizagem (sem diagnóstico definido), falta de capacitação/treinamento para lidar com os pais (e seus filhos) em situações específicas, falta de investimento nas políticas de EP, falta de recursos para criar um espaço de discussão e encontro entre a comunidade dos pais e das escolas, problemas graves associados à dinâmica familiar, situação financeira e social destas famílias, e falta de conhecimento sobre o background das crianças. A falta de articulação entre as partes associada à falta de recursos e políticas definidas para a melhoria do EP e conseqüentemente do atendimento à criança e sua família agrava os problemas da escola e distancia a possibilidade de atingir uma compreensão sobre as dificuldades dos outros e sobre a flexibilidade e reciprocidade necessárias ao desenvolvimento do EP. O clima para o EP define-se por esta inflexibilidade e ações unidirecionais. É importante ressaltar aqui que o EP vem sendo defendido pela literatura como uma medida de inclusão: inclusão da criança como personagem principal para os quais nossos esforços devam ser direcionados. Segundo Bronfenbrenner, o

ambiente (com as atitudes e ações das pessoas) no qual a criança está inserida influencia sua vida e, portanto, seu desempenho e aproveitamento escolar (Bronfenbrenner, 1979, 1998). Acredita-se, portanto, que a vida social produzida nos ambientes em que preparamos para as crianças (ambiente ao qual o indivíduo tem acesso) influencie seus processos escolares. Pais e professores, a partir da iniciativa da escola se reúnem para produzirem ambientes onde as crianças poderão utilizar/desenvolver/reconhecer seus potenciais da melhor maneira possível. Se os problemas sociais (entre pais e professores, das famílias das crianças, das relações entre as crianças na escola) persistem nos ambientes que as crianças frequentam, nossas escolas continuarão criando oportunidades para as crianças vivenciarem somente parcialmente tudo aquilo que poderia fomentar seu desenvolvimento e crescimento saudável.

Os problemas escolares associados aos sociais são normalmente difíceis de lidar nas escolas públicas brasileiras devido aos limitados recursos (humanos e financeiros) para tratar dos problemas/dificuldades. Mesmo se a escola tiver conhecimento da situação precária do lar do aluno, muito pouco pode ser feito dentro da escola para alterar a situação da criança (e sua família). As soluções geralmente estão restritas às necessidades imediatas, não abrangendo medidas preventivas. Assistentes sociais são muitas vezes convidados às escolas para tentar encontrar soluções para casos extremos, como histórias de abuso físico, psicológico, social e sexual, mas raramente conseguem adotar medidas que influencie a melhoria da situação. As visitas aos lares, embora consideradas como uma estratégia de intervenção eficiente e adequada para estes casos, quase sempre estão além das possibilidades dos serviços disponíveis dentro da escola ou a outras instituições ligadas a ela (conselhos tutelares, serviços psicológicos, de saúde, etc.). Além disso, na nossa atual abordagem à educação, não se espera que as escolas forneçam este tipo de assistência ou sequer desencadeie ou seja ambiente para assimilar mais iniciativas. Diante deste cenário, os pais são atendidos de acordo com as suas próprias possibilidades: caso ele tenha meios e recursos para atender a solicitação da escola quando há algum problema, os pais agradecem a escola pela informação; se forem pais que dependem totalmente de terceiros para auxiliar na tomada de decisão, a escola não poderá ir além da informação que pode fornecer (nota-se aí a inflexibilidade e falta de reciprocidade, pois a informação é passada do mesmo jeito para todos sem levar em consideração a demanda de grupos diferentes de pais). É importante ressaltar que esta amostra de escolas atende crianças de todos os níveis sociais, isto é, famílias de classe média até crianças que vivem abaixo de linha da pobreza ou miséria. Por outro lado, pais de difícil acesso, isto é, aqueles que nunca aparecem na escola mesmo quando são chamados, só são convidados informalmente à escola quando surgem problemas que a escola não consegue resolver. As formas tradicionais de EP não parecem combater os problemas comuns enfrentados pelas escolas públicas, não parecem ser uma estratégia convidativa à parceria e conforme relato dos pais não atingem o que precisa ser atingido.

A falta de capacitação dos professores (mencionado pelos professores na parte aberta do questionário) para lidar com os pais parecia ajudar a afastar os pais e aumentar o ceticismo em relação à construção de políticas para o EP. A falta de tempo (por exemplo, professores trabalhando em duplas jornadas e escolas

funcionando em três turnos) faz com que as escolas evitem incluir e desenvolver atividades que poderiam envolver os pais. Isto pode explicar as raras reuniões individuais e a falta de políticas que encorajem os pais a visitarem a escola com frequência. Falta de apoio para crianças e pais com problemas familiares dentro e fora da escola (mas que influenciam problemas na escola); a ausência de serviços sociais e psicológicos e a falta de recursos adequados para lidar com questões extracurriculares são exemplos das dificuldades que as escolas enfrentam e que podem influenciar as práticas e políticas de EP nas escolas. Todos estes aspectos, na verdade, ofuscam a motivação dos professores em dedicar tempo extra aos problemas e ao progresso dos alunos. Na realidade, estes aspectos moldam o clima para EP e impõe limites não desejados.

Os problemas sociais também podem incluir problemas que nem sempre estão relacionadas somente à pobreza, mas também ao processo desenvolvimental da criança, como amizades/relacionamento, dificuldade em expressar sentimentos e desejos; falta de compreensão ou desentendimentos familiares; comportamentos agressivos e violentos entre amigos e com adultos; dúvidas sobre questões morais; medos, ansiedades etc. Estes problemas parecem influenciar não só relacionamentos escolares, como também familiares e podem conseqüentemente afetar a atitude para EP. Foram mencionados, em ambos estudos, que estes tipos de problemas são sentidos com intensidade pelas crianças e que os mesmos não são discutidos nem em casa, nem na escola. Esta é uma oportunidade para a escola de poder investigar sobre o desenvolvimento das crianças e suas respectivas necessidades, demandas e potencialidades adequando suas intervenções, planejamentos e práticas de EP de acordo com o grupo de necessidades das crianças sob sua responsabilidade. Pais e professores precisam se unir de modo que ambas as partes compartilhem e compreendam os procedimentos adotados para lidar com as situações que surgem ao longo do ano. As estratégias de EP, se planejadas de acordo com as necessidades da criança em questão, podem ajudar a lidar com as dificuldades e buscar alternativas para melhorar a qualidade da educação brasileira.

As escolas públicas brasileiras atendem a crianças de diferente background. A formação dos professores varia com a mesma intensidade apesar de hoje a grande maioria se encontre em formação a nível universitário. Pesquisadores e autores brasileiros acreditam que o impacto social causado pelas diferenças sociais influencie fortemente as relações da escola com os pais e a comunidade, para não dizer o desempenho e o aproveitamento das crianças. Os professores brasileiros freqüentemente enfrentam demandas diversas das crianças e de seus pais até mesmo em uma mesma sala de aula. Os professores, sem apoio de políticas claras de EP na escola (muitas vezes sem autonomia para lidar diretamente com os pais) e sem treinamento para lidar com as diferentes situações, acabam tendo que lidar com os pais de acordo com seu próprio arbítrio, julgamento pessoal tomando decisões isoladas muitas vezes contrárias ao que a escola desejaria. Tradicionalmente, as escolas têm lidado com os pais através de reuniões gerais, numa tentativa de desenvolvimento de políticas comuns, as quais, por sua vez, espera-se, lidem com a diversidade. Como conseqüência, a falta de conhecimento e compreensão dos professores sobre a vida familiar, relações e contextos das crianças torna o relacionamento com os pais superficial

e leva ao julgamento inadequado das situações. Conclusões isoladas podem ser uma da causa do retardamento de ações efetivas e parcerias produtivas. A capacidade e as estratégias dos professores para lidar com os pais foram classificadas como limitadas, tornando difícil a inclusão efetiva das crianças e suas famílias no desenvolvimento escolar.

Todas as escolas e professores precisam reconhecer a diversidade de culturas da nossa população, uma vez que isto pode significar/trazer não somente problemas de difícil solução, mas também uma rica diversidade de ajuda positiva, colaboração e parceria, e acima de tudo, acesso ao conhecimento sobre a comunidade que está sendo atendida. Os resultados do estudo dos professores destacam a necessidade de maior contato com os pais visando obter mais informações sobre os talentos, interesses, necessidade, saúde e problemas das crianças, e a experiência dos pais.

Os pais citaram desentendimentos e problemas, relataram que se sentem bastante impotentes para realizar qualquer mudança ou melhoria nos serviços da escola. As razões para se sentirem impotentes incluem a escola não demonstrar interesse em ouvir a visão e as opiniões dos pais. Os pais também reconheceram que as condições atuais de trabalho não estimulam a formação de parcerias, uma vez que as condições de trabalho (incluindo recursos humanos) são limitadas. Por outro lado, durante conversa informal após a aplicação dos questionários, alguns professores mencionaram que acham o trabalho com os pais bastante difícil pois estes não compreendem a visão, o escopo de ação, as metas e as políticas da escola. A falta de flexibilidade da escola para lidar com novas exigências, para rever suas políticas e atitudes e ouvir mais abertamente os pais, está refletida em suas falas. Esta descoberta é confirmada em outras pesquisas realizadas recentemente no Brasil (Bhering e Garcia, 2001; Bhering e De Nez, 2002) principalmente na educação infantil.

Ambos pais e professores reconheceram a importância do EP. Ambos os estudos sugeriram aquilo que eles podem ser capazes de fazer e estar preparados para enfrentar a situação de demanda. Os pais indicaram que gostariam de ajudar, mas que não saberiam como fazer algo diferente daquilo que vêm fazendo. Os professores pareciam sentir que o EP iria ajudar não somente as crianças, mas também iria ajudá-los a ser mais bem sucedidos no sua convivência com as crianças. Apesar disso, ainda pareciam relutantes em aceitar a ajuda dos pais que estariam relacionadas ao ensino e ajuda em sala de aula. Eles também pareciam ter uma idéia limitada sobre EP. As dificuldades que podem surgir ao lidar com o EP podem estar intimamente ligadas às suas próprias filosofias, experiências, formação continuada, principalmente quando não inclui o desenvolvimento de habilidades e experiência para lidar com os pais de forma flexível, criativa, com abertura para mudanças.

Os resultados refletiram o clima geral dos professores daquelas escolas públicas, suas possibilidades e limitações, indicando alguns dos problemas comumente enfrentados pelas escolas, que influenciaram o desempenho e as decisões de pais e professores. Os resultados refletiram o escopo da ação, seu nível de preparação para o EP, e revelaram também o que falta nas escolas para que sejam capazes de desenvolver práticas de EP que auxiliem a solucionar problemas e a melhorar o

desempenho em todos os níveis (alunos, professores, pais, equipe técnica e setor administrativo).

Apesar disto, o clima dos professores incluiu uma atitude positiva que destacou os esforços de integração por melhores práticas e pelo estabelecimento de uma comunicação eficiente. Ambos os elementos são necessários em cada estágio do EP e para cada tipo de EP. Os resultados revelaram que o clima do EP está intimamente ligado aos problemas que atualmente estão além do escopo de ação das escolas. Os resultados podem indicar que problemas relacionados às classes sociais também podem ajudar a determinar, modelar e influenciar as políticas de EP que ajudarão a intensificar os relacionamentos pais/professores. Isto é, o EP no contexto dos países em desenvolvimento terá que estar associado ao Tipo VI da tipologia de Epstein, que considera as instituições sociais que lidam com as questões de infância e família.

Modelos e tipologias de EP e estudo do clima para o EP

As tipologias de EP, especialmente a tipologia de Epstein, reconhecem um grande número de práticas de EP que exigem certas habilidades dos professores ao empregá-las. Entretanto, elas não consideram aspectos específicos que refletem a realidade do cenário educacional no que concerne a exigências, necessidades individuais e preparação. O padrão de EP encontrado por esta pesquisa indica o que outras tipologias ainda não abordaram.

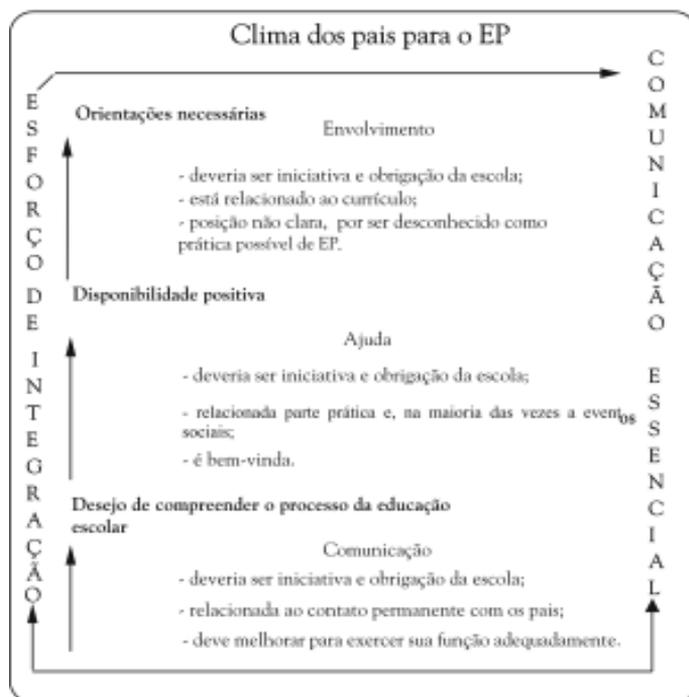
A flexibilidade dos professores a mudanças e a capacidade de desenvolver relacionamento/parcerias com os pais/famílias indicam a aceitação de que sempre surgirão novas exigências em um contexto educacional. A flexibilidade a mudanças não só afeta os relacionamentos da escola, mas também seu desempenho e sucesso, seus processos de tomada de decisão e de melhoria e do enfrentamento dos desafios que nossas escolas hoje enfrentam.

Sob esta ótica, há necessidade de mais pesquisas nas escolas brasileiras sobre o EP, especialmente visando compreender melhor os aspectos e condições que influenciam o clima para o EP e o processo de tomada de decisão quanto às ações adequadas; e avaliar como as práticas brasileiras de EP afetam as crianças, a escola e os pais. A pesquisa do clima para o EP conseguiu revelar as tendências dos professores quanto a posição por eles assumidas, bem como quanto à posição dos pais, mas não revelou a forma com que as influências externas, como os aspectos sociais e psicológicos, e a capacitação dos professores, influenciam o clima e as políticas de EP no nosso sistema. Acredita-se que as políticas atuais respondam e reflitam as habilidades dos professores e das escolas em lidar com os pais e as crianças, mas a partir do relato dos pais, parece não estar atacando eficientemente os problemas e medidas de prevenção. As diretrizes nacionais (nova LDB) chamam a atenção para a participação dos pais na construção do

projeto político-pedagógico das escolas e para a criação APPs mais fortes. A pesquisa pode indicar o que é necessário para transformar intenções, visões e entendimento básico de conceitos de EP em parcerias efetivas e significativas, bem como seus efeitos sobre crianças, pais e professores.

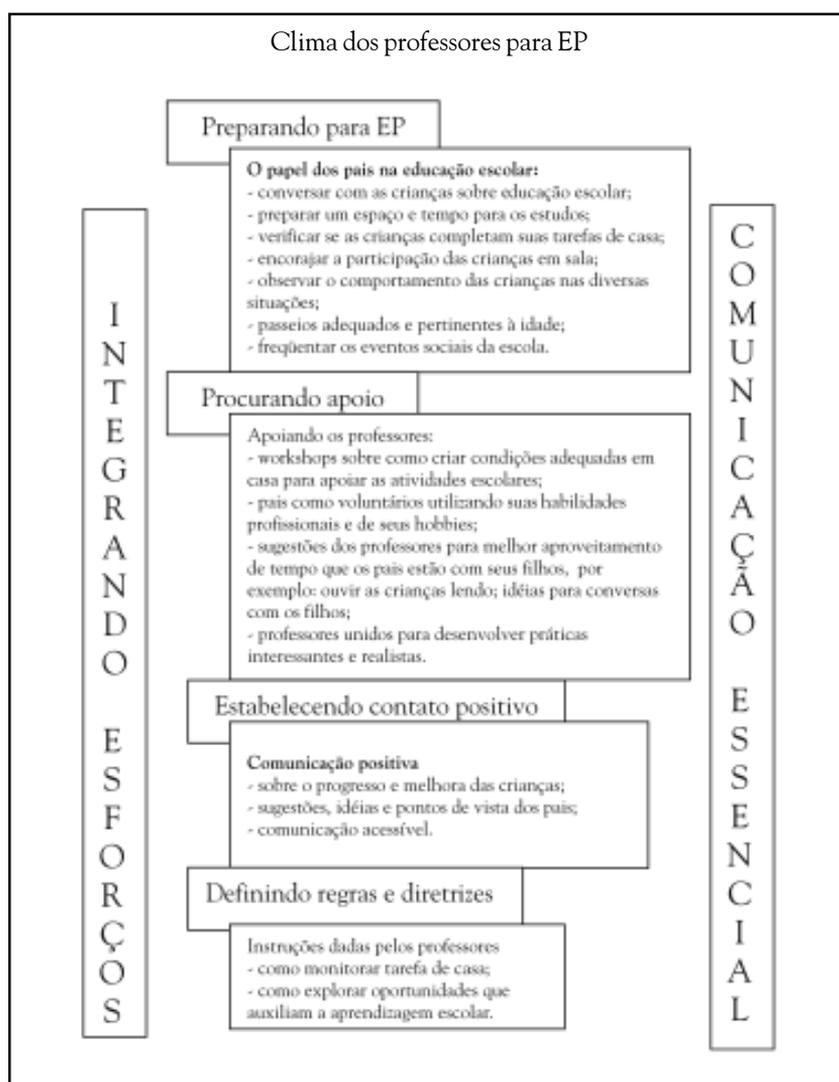
Os professores continuarão sendo o foco de atenção e pesquisa em muitos aspectos da educação brasileira. Programas vêm sendo elaborados visando preparar os professores para encontrar alternativas para antigos problemas, como evasão escolar e repetência, bem como para ajudar as crianças a alcançarem o nível educacional de acordo com suas idades cronológicas. As crianças não são mais condenadas por seu fracasso e nem vista como a única causa dele. Ao invés disto, as autoridades nacionais, regionais e locais têm investido na melhoria do desempenho dos professores e em fazer com que os pais ajudem as crianças, juntamente com as escolas, na busca de um desempenho que esteja de acordo com a potencialidade de cada um. Não podemos mais afastar os pais, uma vez que atualmente reconhecemos que a aprendizagem ocorre de forma contínua (em ambientes formais e informais), em todos os ambientes que a criança está inserida e que o conhecimento não se adquire apenas na escola. Parece que a responsabilidade compartilhada começa a assumir as devidas proporções na educação brasileira.

A figura que segue resume os resultados e combina os resultados dos estudos dos pais e dos professores, de modo a revelar o clima predominante das escolas públicas investigadas.



Iljxud#8=#Folpd#grv#sdlv

As figuras 5 e 6 mostram a dinâmica do EP nas escolas estaduais estudadas. As setas indicam a interdependência de todos os aspectos do EP levantados pelos pais e professores. As setas apontando para cima indicam aspectos básicos, como a comunicação, que irão influenciar práticas mais complexas e gerar importante reflexão sobre as características do EP (aspectos entre as setas). Os limites (esforço de integração e comunicação essencial) devem ser flexíveis, pois são responsáveis pelos processos de troca de novas informações e entre os participantes da parceria. As setas bidirecionais na parte inferior e na superior das figuras indicam que é um sistema em desenvolvimento, que precisa revelar e avaliar constantemente as práticas, já que seus limites são flexíveis para integrar novos membros e suas exigências e contribuições.



Iljxud#9=#R#folpd#grv#surihvruhv

Panorama das conclusões

A Figura 7 mostra o entrelaçamento dos resultados e revela as dados dos pais e professores indicando suas conexões e relacionamentos. O clima para o EP de pais e o de professores estavam intimamente inter-relacionados, permeados pela necessidade de maiores esforços para a integração e pelo desenvolvimento de uma comunicação efetiva.



Iljxud#:#Folpd#gh#sdlv#h#gh#surihvvrhuv#sdud#r#HS

A triangulação dos dados reuniu importantes aspectos do EP e permitiram uma análise mais ampla de ambos estudos. As opiniões, percepções e preocupações de pais e professores naquele contexto parecem variar mas ainda partem dos pontos comuns. O esforço para a integração no sentido de estabelecer a direção e os objetivos das políticas de EP e permear o que pensavam naquele momento, parece revelar o clima deles. As figuras 5, 6 e 7 enfatizam os aspectos básicos do EP. A existência de problemas complexos e constantes desentendimentos com os pais provavelmente devido a diferenças de crenças e valores pode ter ajudado a determinar as principais características do clima dos professores daquelas escolas. As decisões dos professores sobre EP estão associadas aos aspectos e demandas

sociais (hoje sentidas na sala de aula com intensidade e frequência) da educação escolar que, que por sua vez, estão relacionados às relações desenvolvidas entre todos os participantes. Isto é, os problemas sociais enfrentados pela população estão e são refletidos na escola e que por sua vez influenciam o EP. O clima para o EP pode não refletir exatamente aquilo que os professores podiam estar praticando naquele momento, mas revela como se posicionam e em que acreditam.

O estágio de EP no qual se encontram aquelas escolas estabelecia o que é básico para o desenvolvimento de EP: as orientações, a busca pelo apoio, a disponibilidade positiva, o estabelecimento de contato, apreciação positiva, o desejo de que os pais compreendam o processo da educação escolar e a definição das regras/normas e diretrizes. No entanto, é interessante notar que os professores se referiam mais aos pais como parceiros que adotam suas instruções do que parceiros que trocam informações, opiniões, idéias e experiências. Embora os pais tenham revelado um relacionamento entre professores (escolas) e pais (famílias) não tão encorajador quanto o desejado em uma parceria eficiente, parece que ainda existia a tentativa de busca por metas e políticas claras. Desta forma, poderíamos considerar que o clima pode ser interpretado como flexível o suficiente para se tornar, na prática, mais positivo e suscetível à incorporação de iniciativas vindas de casa. Isto pode levar a políticas mais claras e democráticas, ao invés de ficar limitado às formas tradicionais de desenvolvimento do EP.

Apesar de aqui argumentarmos que o clima para o EP reflete as percepções, a posição e intenções do grupo, ele não revela aquilo que se deve considerar para o desenvolvimento do EP. A classe social por exemplo, não foi objeto de investigação desta pesquisa como um determinante de políticas de EP ou sequer um aspecto que poderia influenciar o clima dos professores para o EP, portanto recomenda-se que pesquisas futuras busquem a compreensão das oportunidades sociais que podem levar a melhores práticas de EP nas escolas brasileiras, bem como a um clima geral melhor dos professores para o mesmo. Além disso, é muito importante verificar se a classe social dos pais influencia o clima e a política de EP das escolas.

Ouvimos durante a coleta de dados que as escolas decidem seguir determinadas políticas (que muitas vezes é uma tentativa de responder às demandas da comunidade de pais e alunos), mas que as autoridades locais não as acompanham. Portanto, é necessário um esforço de integração mais abrangente (que significa que a Secretaria da Educação precisa colaborar e compreender as necessidades individuais das escolas). Se os professores reconhecem a importância do EP, mas as práticas não estão adequadas por falta de apoio ou de capacitação, significa que a nossa meta não será atingida.

As escolas públicas brasileiras têm recursos limitados, embora esforços estejam sendo direcionados para a inclusão de todas as crianças a partir de 7 anos na escola. Os professores sofreram: seus salários estão desatualizados, a formação inicial e continuada tornou-se mais acessível, as oportunidades de investimento na carreira ainda se encontram limitadas, e assim a auto-estima, segurança e motivação estão ainda em níveis bastante baixos (Codo, 1999). Os professores

brasileiros estão trabalhando em jornadas duplas para melhorar sua renda familiar. Uma pesquisa realizada no estado de São Paulo revelou que o desempenho dos professores piora sob tais condições. Os pesquisadores, então, implementaram projetos que convidam os professores a se capacitarem para expandir suas habilidades e a deixarem uma jornada de trabalho para fazer melhor, e ampliar sua atuação na escola. (Magina, 1997, PUC - SP, publicada na revista Exame, Novembro 1997).

Apesar destes esforços para melhorar as condições de trabalho dos professores e a educação brasileira, o envolvimento dos pais parece ainda seguir um modelo básico: parece que pais e professores formam mundos à parte, e portanto não sabem como se ajudar, se complementar e formar parcerias. A inclusão parece ainda longe de atingir todos os participantes, uma vez que este estudo sugere que pouco se sabe sobre as possibilidades de inclusão dos pais, famílias e comunidade nos processos escolares e educacionais.

Apesar disto, o ponto de partida é; quaisquer que sejam as condições de trabalho, os professores sempre terão que lidar com os pais. Os pais também terão que ter contato com a escola (professores) para discutir a educação de seus filhos, os problemas e decisões. Se isto não é feito, como consequência, os pais e professores desenvolvem suas próprias percepções sobre EP que não necessariamente inclui parceria. Estas percepções não são necessariamente compartilhadas entre as pessoas envolvidas e, logo, a inclusão parental permanece como uma questão a ser tratada num futuro que nem sempre é atingível.

O EP é uma estratégia eficiente quando há união de esforços. A educação e o cuidado das crianças demandam esforços conjuntos das famílias e instituições para a criação de ambientes inclusivos, estimulantes e eficientes no que tange o desenvolvimento e o crescimento das crianças. A literatura sobre EP não só sugere formas de práticas pertinentes, mas também discute sobre a inclusão e integração de todos aqueles que são importantes para as crianças nas escolas brasileiras. O envolvimento parental é uma questão chave para a educação, para o desenvolvimento infantil, para a performance dos professores e principalmente para a melhoria das nossas escolas.

Referências

- ANDERSON, C. S. The Search For School Climate: A Review of the Research. In: *Review of Educational Research*, vol. 52, n.3, p. 368-420, 1982.
- BARRETO, E. S. S. Professores de Periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BASTIANI, J. *Parents and Teachers I: perspectives on home-school relations*, 1987.
- _____. *Working with parents. A Whole School Approach*. Routledge, 1989.
- BHERING, E.; GARCIA, S. O Envolvimento de Pais: um estudo sobre as expectativas dos pais e o trabalho desenvolvido por atendentes e crianças. *Revista Alcance*, vol.3, p. 24 -38, Itajaí, 2001.

- BHERING, E.; DE NEZ, T. Envolvimento de Pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 18, p. 63-74, Brasília, 2002.
- BRANDT, R. On Parents and Schools: A Conversation with Joyce Epstein. **Educational Leadership**, p.24-27, 1989.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U.; CROUTER, A C. The evolution and environmental models in developmental research. In: KESSEN, W. **History, theory and methods**, v.1, 4.ed., p. 357-414, 1983.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P.A. The ecology of developmental processes. In: LERNER, R. M. (Ed.). **Theory**. Volume 1 of Handbook of Child Psychology. 5.ed. NY: Wiley, 1998.
- COLEMAN, P. The Climate Factors. **Managing Schools Today**, vol. 5, n.4, p. 34-37, Jan 1996.
- CODO, W (Org) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CYSTER, R.; CLIFT, P.S.; BATTLE, S. **Parent Involvement in Primary Schools**. Windsor: NFER, 1979.
- DAVID, M. E. **Parents, Gender & Education Reform**. Polity Press / Blackwell Publishers, 1993.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) **Schools: achieving success**. White Paper, London: The Stationary Office, 2001.
- EPSTEIN, J. Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In: HURRELMANN, K.; KAUFMANN, F; LOSEL, F (Eds). **Social Intervential: Potential and Constraints**, pp. 121-136. New York: DeGruyter, 1987.
- EPSTEIN, J. School and Families connections: Theory, Research, and Implications for integrating Sociologies of Education and Family. In: Unger, D. G.; SUSSMAN, M. B. (Org) **Families in Communities Settings: Interdisciplinary Perspectives**. p. 99-126. New York: Haworth Press, 1990.
- EPSTEIN, J.; SCOTT-JONES, D. School-Family-Community Connections for Accelerating Student Progress in the Elementatry and Middle Grades. In: Levin, H. (Ed.), **Accelerating the Education of At-Risk Students**, 1989.
- EPSTEIN, J.; DAUBER, S. School Programs and Teachers Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. **The Elementary School Journal**, n.3, pp. 289-305, 1991.
- EPSTEIN, J. Effects of Teacher Practice of Parent Involvement on Student Achievement in Reading and Math. In: SILVERN, S. B.; HUTSON, B. A. **Advances in Reading/ Language Research**. A research Annual, Literacy Through Family, Community, and School Interaction, v. 5, London: Jai Press Inc., 1991.
- EPSTEIN, J., Perspective and Previews on Research and Policy for School, Family, and Community Partnership In: BOOTH, A.; DUNN, J. F. (Eds.) **Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- HORNBY, G. **The Organisation of Parent Involvement School Organization**, vol. 10, n.2 e 3, pp. 247 - 252.

- JOWETT, S.; BAGINSKY, M.; WITH MACNEIL, M. M. **Building Bridges - Parental involvement in schools**. Great Britain: NFER Research Library, 1991.
- LAREAU, A. Social-Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. **Sociology of Education**, v.60, pp. 73-85, 1987.
- LONG, R. Parental Involvement or Parental Compliance? Parent Roles in School Improvement. In: **Ruling the Margins: Problematising Parental Involvement**. Submitted Conference Papers. University of North London / The Institute of Education, University of London, 1992.
- MACBETH, A. **Involving Parents: Effective Parent-Teacher Relations**. Oxford: Heinemann Educational, 1989.
- MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. **School Matters**. Wells: Open Books, 1988.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I.; SYLVA, K **Effective Pedagogy in the Early Years Project unpublished report to the DfES**. Institute of Education, University of London, 2001.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I.; SYLVA, K; MUTTOCK,S.; GILDEN, R.; BELL, D. **Researching Effective Pedagogy in the Early Years**. London, DfES Research Report RR356, Inglaterra, 2002.
- SMITH, T. Parents and Pre-school. In: BASTIANI, J. (Ed.) **Parents and Teachers II**. From Policy to Practice, NFER – NELSON Inglaterra, 1988.
- TOMLINSON, S. Teachers and Parents: home-school Partnership. **Education and Training Paper**, n.7. London, Institute for Public Policy Research: 1991.
- WOLFENDALE, S. **Parental Participation in the Education and Development of Children**. London: Gordon & Breach, 1983.