



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS
DE PAIS E PROFESSORES**

Andréa Costa Werneck

Rio de Janeiro
Agosto de 2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS
DE PAIS E PROFESSORES**

Andréa Costa Werneck

Orientadora: Profa. Dra. Nyrma Azevedo

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre.

Rio de Janeiro

Agosto de 2008

FICHA CATALOGRÁFICA

W491 Werneck, Andréa Costa.
Desenvolvimento infantil no espaço escola: um estudo sobre as
significações imaginárias de pais e professores / Andréa Costa
Werneck. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
xv, 97 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação, 2008.

Orientadora: Nyrma Souza Nunes de Azevedo

1. Desenvolvimento infantil. 2. Relações pais e professores. 3. Significações imaginárias. I. Azevedo, Nyrma Souza Nunes de II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD 649.6

ANDRÉA COSTA WERNECK

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS
DE PAIS E PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Rio de Janeiro, 28 de agosto de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora – Profa. Dra. Nyrma Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profo. Dr. Reuber Scofano
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense

Dedico este estudo as crianças com as quais
convivo em meu trabalho.
Vocês, diariamente, me emocionam,
me impulsionam na busca de
novos olhares, novas práticas...

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À querida orientadora Nyrma Azevedo.
As palavras são poucas diante de tanto
acolhimento, afeto, aprendizado vivenciado.
Que em minha trajetória profissional,
eu possa ser um pouco *Nyrma*.

Ao professor Reuber Scofano pela escuta de angústias nesse percurso,
por ter me apresentado Rubem Alves.

À professora Mary Rangel pela delicadeza
com que aceitou o convite para fazer parte desta banca.

À Daniela Patti, minha professora no Curso de
Licenciatura e colega do PPGE,
pelo “empurrão” na inscrição do processo
seletivo para este programa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vitória e Armando,
e irmãs, Isabel e Rita,
pelo amor vivido ao longo destes anos.

Ao meu marido, Braz, por compreender
ausências minhas nesse início de vida a dois,
pela demonstração constante de afeto.

À Cinthia Oliveira por compartilhar o interesse por Wallon,
seus livros e ter flexibilizado meu horário de trabalho.

À Leonor Maia, Marize Sousa,
Ana Hyer e Aline Bittencourt
pelas trocas diárias em nossa atuação,
pela torcida na realização deste curso.

Aos professores e pais entrevistados
por terem possibilitado novas reflexões.

À Solange Araújo e Henrique Feitosa
pela paciência e dedicação com que trataram
minhas dúvidas na parte burocrática do PPGE.

Simplemente a Deus por tudo...

*Para a criança, só é possível viver sua infância.
Conhecê-la compete ao adulto.
(Wallon, 2007, p.9)*

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE ANEXOS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE QUADROS.....	xii
RESUMO.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
1. INTRODUÇÃO.....	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1. CORNELIUS CASTORIADIS E O IMAGINÁRIO.....	22
2.2 HENRI WALLON E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	30
2.3 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE FAMÍLIA.....	38
2.4 O ESPAÇO ESCOLA E A CRIANÇA.....	44
3. METODOLOGIA.....	50
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS.....	93

LISTA DE ANEXOS

	Página
Anexo 1 – Questionário aplicado aos pais	94
Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores	96

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 – Dados pais – Sexo.....	56
Tabela 2 – Dados professores – Sexo.....	56
Tabela 3 – Dados pais – Faixa Etária.....	57
Tabela 4 – Dados professores – Faixa Etária.....	57
Tabela 5 – Dados pais – Estado Civil.....	57
Tabela 6 – Dados professores – Estado Civil.....	57
Tabela 7 – Dados pais – Nível de Escolaridade.....	58
Tabela 8 – Dados professores – Nível de Escolaridade.....	58
Tabela 9 – Dados pais – Configurações Familiares.....	58
Tabela 10 – Dados pais – “Educar é...”.....	61
Tabela 11 – Dados professores – “Educar é...”.....	62
Tabela 12 – Dados pais – “Escola é...”.....	63
Tabela 13 – Dados professores – “Escola é...”.....	64
Tabela 14 – Dados pais – “Quando penso no desenvolvimento de uma criança, eu penso em...”.....	65
Tabela 15 – Dados professores - “Quando penso no desenvolvimento de uma criança, eu penso em...”.....	66
Tabela 16 – Dados pais – “Sinto-me colaborando para o desenvolvimento do meu filho na escola quando...”.....	67
Tabela 17 – Dados professores - - “Sinto-me colaborando para o desenvolvimento dos meus alunos na escola quando...”.....	68
Tabela 18 – Dados pais – “Como os professores demonstram preocupação com o bem-estar da criança?”.....	70
Tabela 19 – Dados professores – “Como você lida com as diferentes configurações familiares?”.....	71

Tabela 20 – Dados pais – “ <i>Considero importante na relação professor e meu filho...</i> ”	72
Tabela 21 – Dados professores – “ <i>Considero importante na minha relação com os alunos...</i> ”	73
Tabela 22 – Dados pais – “ <i>Considero importante na minha relação com os professores...</i> ”	75
Tabela 23 – Dados professores – “ <i>Considero importante na minha relação com os pais...</i> ”	76
Tabela 24 – Dados pais – “ <i>A escola ideal para o desenvolvimento de uma criança é a que...</i> ”	77
Tabela 25 - Dados professores – “ <i>A família ideal para o desenvolvimento de uma criança é a que...</i> ”	78

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento humano – Henri Wallon	35

RESUMO

WERNECK, Andréa Costa. **Desenvolvimento infantil no espaço escola**: um estudo sobre as significações imaginárias de pais e professores. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Esta pesquisa investiga as significações imaginárias de pais e professores com o objetivo de conhecer o que eles pensam sobre suas atuações para o desenvolvimento infantil no espaço escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como amostra 30 pais e 20 professores de um colégio público federal de 1º. segmento do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Para a obtenção dos dados, foram elaborados dois questionários com perguntas fechadas e abertas, recorrendo à análise de conteúdo de Bardin para a leitura dos mesmos. O referencial teórico adotado foi a teoria de desenvolvimento humano de Henri Wallon, psicólogo francês e os escritos sobre imaginário do filósofo grego Cornelius Castoriadis. Os resultados do estudo indicaram que faz parte do imaginário de pais e professores a ideologia da colaboração mútua, a relevância de ver a criança como um ser integral em desenvolvimento e que também a escola precisa ressignificar sua prática para atender demandas atuais.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, relação pais e professores, significações imaginárias.

ABSTRACT

WERNECK, Andréa Costa. **Desenvolvimento infantil no espaço escola**: um estudo sobre as significações imaginárias de pais e professores. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

This research investigates the social imaginary significations of parents and teachers aiming to find out what they think of their performances for the child's development at school. It is based on a qualitative research that had as sample 30 parents and 20 teachers of a federal elementary school located in Rio de Janeiro – Brazil. For the attainment of the data, two questionnaires, with both closed and opened questions, were elaborated, being submitted to analysis by the Bardin technique. The adopted theoretical reference was French psychologist Henri Wallon's theory of human development, and the Greek philosopher Cornelius Castoriadis' concept of the imaginary. The results of the study indicates the ideology of mutual collaboration is part of the imaginary of parents and teachers, also the importance of seeing the child as an integral being in his development and that it is necessary for schools to re-signify their practice in order to attend to current demands.

Keywords: child's development, the teacher-parents relationship and social imaginary significations.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se discutido na mídia, nas escolas, na sociedade como um todo, a relevância do envolvimento da família com a escola no que se refere ao processo educativo das crianças. Encontra-se, significativamente, entre pais e profissionais da instituição escola, o discurso a respeito da ideologia da colaboração, atribuindo a importância do diálogo e da parceria entre ambos para um melhor resultado de suas ações educativas (Nogueira, 2007). Para Bastiani, citado por Bhering & Siraj-Blatchford (1999, p.192), *o envolvimento de pais com a escola passou a ser considerado nos últimos anos como uma preocupação necessária e legítima e não pode ser mais uma opção extra.*

Entendendo que a criança se desenvolve na interação com o meio em que está inserida e, que os adultos que com ela interagem são responsáveis pelo referencial que constituirá a base de suas vidas relacionais; e também, que o processo de desenvolvimento infantil sofre influência de mudanças que ocorrem em nossa sociedade – é importante compreender as características da contemporaneidade que perpassam tanto a instituição família como a prática docente.

Vive-se, hoje, em uma sociedade marcada por mudanças bruscas nos aspectos econômicos, político e social, muitas vezes difícil de acompanhar – avanços tecnológicos, novas relações homem-trabalho, excesso de informações – que exigem do homem uma transformação constante na forma como vê o seu meio.

A educação atual, como nos diz Pourtois & Desmet (1999, p.19), encontra-se em crise em meio a tantas modificações:

Crise de sentido, crise de complexidade. Ela se confronta com o desafio de responder às necessidades das crianças e dos adultos que vivem num mundo caracterizado pela exaltação da mudança, pela perda de sentido e de certeza,

pela falta de referências. Pais, educadores, professores estão confusos. Muitas crianças estão abandonadas.

De acordo com Nóvoa (2001) e Frigotto (2007), respectivamente, parece que o grande desafio de ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola; tentar não focar na produção e no processo produtivo e, sim, buscar ver outras faces, outras práticas.

O mesmo ocorre com as famílias. Observa-se, por exemplo, ao longo dos anos, que diferentes concepções são formadas a respeito do conceito de família. A família contemporânea, no caso, vem sofrendo modificações, que interferem na sua dinâmica: o ingresso da mulher no mercado de trabalho e o incremento de sua participação em atividades fora do lar, a presença da televisão, a supervalorização do consumo, a legalização do divórcio.

Na década de 70, tinha-se a família nuclear patriarcal monogâmica constituída de pai, mãe e uma média de cinco filhos¹. Hoje, esse tipo de família nuclear deixou de ser o modelo socialmente aceito como padrão, convivendo com as mais diversas configurações familiares (Sarti, 1997): famílias uniparentais², famílias de parceiros homossexuais, famílias-mosaico³, famílias com filhos únicos. Encontrando-se, na família contemporânea, de acordo com Nogueira (2007), citando Godard, a valorização do indivíduo, sua vida privada e suas opções, intensificando a responsabilidade dos pais em relação aos filhos, sendo estes últimos um reflexo de erros e acertos de suas concepções e práticas educativas – como se os filhos refletissem o êxito ou fracasso pessoal dos pais.

Mas, ao mesmo tempo em que se vê essa intensificação da responsabilidade dos pais sobre os filhos, nota-se que a família tem deixado seu papel de educar a sistemas extrafamiliares como a escola (Macedo, 2000; Szymanski, 2007), cobrando-lhe uma dupla

¹ Segundo dados do IBGE, In O Globo – 28/07/2002.

² Famílias, por exemplo, em que casais se divorciaram após o nascimento dos filhos e estes ficaram com o pai ou com a mãe.

³ Famílias nas quais as relações de parentesco são definidas não apenas por laços sangüíneos.

tarefa: educar a criança para a vida, as normas, as regras impostas pela sociedade, e educar no sentido de transmitir conhecimentos sistematizados.

Tal cobrança parece estar causando mal estar entre os professores. Trabalhos como o de Leite (2007) revelam a existência de um jogo do “empurra-empurra” em que os professores culpam os pais pelos problemas existentes em sala de aula e os pais, culpam os professores. Para Oliveira (2002, p.177), estudiosa sobre educação infantil, nessa relação pais/escola, *infelizmente, tem-se observado que a co-responsabilidade educativa... orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções.*

Apesar da grande divulgação/discussão, nos últimos anos, sobre os benefícios de um envolvimento pais/professores, ao invés de vermos uma complementaridade entre as ações de professores e pais, notam-se pontos de tensão entre estas, esquecendo ambos que tanto uma quanto outra *influenciam e ajudam a determinar o curso da vida das crianças* (Bhering & Siraj-Blatchford 1999, p.195).

Diante desse quadro, pode-se perguntar: o que pensam os principais agentes – pais/professores – responsáveis pelo desenvolvimento infantil sobre suas atuações no espaço escola?

Esta indagação surgiu a partir de minha prática profissional como psicóloga/orientadora em um colégio público federal de ensino fundamental, situado em um bairro da zona norte na cidade do Rio de Janeiro, iniciada em 2005. Posso notar, por meio de realização de anamneses⁴, encontros com pais e professores, assim como em discussões nas reuniões do setor que faço parte – SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica) – esses nós na relação entre eles. E são eles, os nós, que me fazem buscar as significações imaginárias de pais e professores sobre suas atuações, em nossa

⁴ Anamneses – entrevistas feitas com os pais quando a criança entra na instituição.

sociedade contemporânea, no espaço escola no que se refere ao desenvolvimento global do alunado.

Tal busca foi impulsionada tanto por escutar professores reclamando que os pais não são presentes – não comparecem a escola quando chamados, são famílias “desestruturadas”, não demonstram interesse pelo desenvolvimento do filho, costumam deixar a criança “largada” (sem material, não sentam junto para fazer as tarefas de casa), e, pais queixando-se de falta de tempo para acompanhar o desenvolvimento escolar da criança – jornada de trabalho incompatível com o horário de funcionamento da escola, sendo difícil autorização de superiores para uma “fugida rápida” ao colégio -, e criticando o modo como o professor ensina, sua competência, o excesso de trabalhos de casa, sendo alguns complicados e diferentes de sua época; como também, por notar nos pais/professores, ao falar sobre uma relação ideal entre eles, algumas incoerências entre seus discursos e suas práticas.

É nesse contexto, portanto, que se define o objetivo desta pesquisa - buscar conhecer como pais e professores percebem suas participações para o desenvolvimento de seus filhos/alunos no espaço escola. Visando também buscar os nós/laços que os afastam/aproximam em relação as suas respectivas contribuições para tal desenvolvimento.

Algumas questões norteiam este trabalho:

- . Será que o professor de hoje está atento às mudanças que ocorreram/ocorrem na instituição família? Como ele lida com isso?
- . Será que a família percebe a importância de seu apoio nas atividades escolares seja demonstrando curiosidade pelos trabalhos de seus filhos seja buscando informações sobre o que acontece no cotidiano escolar de sua criança?

. Como pais e professores colaboram, efetivamente, para o desenvolvimento da criança na escola?

Crê-se que este estudo poderá contribuir para a uma prática reflexiva de todos aqueles que estão envolvidos no espaço escola, visando enriquecer o processo infantil. E também se somar as demais pesquisas existentes, trazendo novas leituras/indagações/confirmações, sobre a temática representações de pais e professores como as de - Dessen e Polônia, 2005; Chechia e Andrade, 2002; Oliveira, 2001, por exemplo - voltadas para o impacto da relação entre esses agentes da educação sobre a aprendizagem do aluno e também se referindo às famílias populares. E outras como as de Leite, 2007; Andrade e Ribeiro, 2004; Pedroso, 2004; Sigolo e Lollato, 2001; Perez, 2000 que buscaram as interfaces da relação família/escola, concluindo que a parceria é importante, traz benefícios; porém, a função dos pais está bem delimitada: a eles cabe acompanhar a vida escolar de seu filho (comparecendo as reuniões, por exemplo) e, principalmente, não interferir na dinâmica escolar no que se refere aos conteúdos a serem dados/abordados.

No entanto, ao invés de usar o termo representações, optei pelo uso de significações imaginárias, neste trabalho, por recorrer à obra de Cornelius Castoriadis, filósofo grego. São elas, as significações imaginárias, segundo Castoriadis, que compõem o imaginário social; são imagens, figuras e formas que dão vida, organizam, dão sentido ao modo de fazer humano que é próprio, histórico, peculiar.

Assim como Castoriadis acredito que a sociedade é produto de uma instituição imaginária, sendo a educação uma instituição com dupla função: fazer com que o indivíduo interiorize as significações imaginárias de seu meio e ao mesmo tempo, instaurar um sujeito reflexivo, capaz de criar, reformular seu imaginário e, paulatinamente, o imaginário coletivo.

O presente estudo conta também com o suporte teórico da concepção sócio-cultural de desenvolvimento humano do médico, psicólogo francês Henri Wallon.

A escolha por Wallon foi pelo fato de compartilhar com o estudioso a idéia de compreender o indivíduo na sua totalidade, sabendo que o mesmo pertence ao seu meio social e físico antes de pertencer a si próprio, e que ele, o homem, está em constante transformação – passa por rupturas, retrocessos, reformulações – sendo o meio seu complemento indispensável (Wallon, 1975). *Existe, em Wallon, sempre o contato com o cotidiano, a preocupação latente pelo indivíduo..., nos seus traços particulares, no significado dos seus comportamentos, nas suas relações com os outros* (Azevedo, 1996, p.3).

Castoriadis, como Wallon, tem a visão de que o homem está em constante transformação – *o inacabamento é a marca do homem* (Córdova, 1994, p.39).

Ressalto que foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa na qual foram sujeitos 20 professores e 30 pais de crianças de 6 a 11 anos do colégio mencionado anteriormente – colégio em que a pesquisadora trabalha. Utilizaram-se como instrumentos dois questionários – um para pais e, outro para professores, com questões abertas e fechadas para que se conseguisse atender às questões levantadas. E para a análise dos dados obtidos por esses instrumentos, recorreu-se a análise de conteúdo de Bardin, na tentativa de ler as entrelinhas de suas falas, de desvendar as suas significações imaginárias.

A pesquisa, desse modo, inicia-se com a fundamentação teórica, abordando primeiramente o imaginário em Castoriadis. Em seguida, Wallon e o desenvolvimento infantil; alguns aspectos sobre as diferentes concepções de família; o espaço escola e a criança. Para então, apresentar a proposta metodológica, a análise dos dados e as considerações finais, tentando responder as questões norteadoras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CORNELIUS CASTORIADIS E O IMAGINÁRIO

Cada sociedade se caracteriza por um conjunto de significações que... lhe dão a sua identidade e a sua unidade. É por meio dessas significações criadas que os homens percebem, vivem, pensam e agem.

(Córdova, 1994, p.29)

Conceber homem e sociedade como mutáveis, é acreditar que o desenvolvimento humano se dá na interação de seu grupo cultural em uma permanente dinâmica de construção de sentidos para a compreensão de sua existência no mundo.

A vivência humana é calcada na produção de significados, de imaginários que movimentam o pensar e o agir dos indivíduos.

O termo imaginário vem ganhando significativo espaço, para além dos muros acadêmicos, desde a última década do século XX. Há um uso diversificado do termo - devaneios de imagens fantásticas, tudo que não existe, construção coletiva, criação (Losada, 2006; Silva, 2003; Barbier, 1994).

Segundo Barbier, pode-se distinguir três fases na história da elaboração deste conceito a partir da Grécia Antiga: uma fase de sucessão - dualismo entre real e imaginário; uma fase de subversão – o imaginário é o único real; e uma fase contemporânea de autorização – reconhecimento da importância, do reequilíbrio do imaginário e do real (Barbier, 1994, p.16).

Castoriadis é apontado, por esse estudioso (ibid.), como o pensador que melhor representa a fase da autorização já que ele coloca o imaginário como algo inventado –

...quer se trate de uma invenção “absoluta” (uma história onde todas as peças são imaginadas), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações “normais” ou “canônicas”... . Nos dois casos, é evidente que o imaginário se separa do real, que pretende colocar-se em seu lugar

(uma mentira) ou que ele não o pretende (um romance) (Castoriadis, 2007, p.154).

Estudioso da filosofia, da economia, do direito, da psicanálise, Cornelius Castoriadis nasce em Constantinopla (1922) e cresce em Atenas (Curtis, 2007).

Sua trajetória é marcada por grandes crises sociais e instabilidades políticas.

Aos quinze anos, Castoriadis, torna-se membro do partido Comunista Grego e logo forma um grupo de oposição. Ele foi um crítico do marxismo, apesar do mesmo ter sido à base de sua formação, e do stalinismo burocrático da antiga União Soviética. Acusado de anticomunista, Castoriadis resolve aderir ao trotskismo⁵, como muitos dissidentes do marxismo na época (Curtis, 2007; Rodrigues, 2007).

Em 1945, por fazer parte da organização trotskista, Castoriadis refugia-se do regime ditatorial grego na França.

Em 1946, se junta ao filósofo francês Claude Lefort, discípulo de Merleau-Ponty⁶, fundando a revista *Socialismo e Barbárie*, dando início a um dos trabalhos teóricos mais importantes sobre os regimes burocráticos do Leste europeu. A última edição da revista foi em 1967, tendo exercido, o pensamento de Castoriadis, significativa influência nas rebeliões que ocorreram em maio de 1968 em Paris (Castoriadis, 2007; Curtis, 2007; Rodrigues, 2007).

Com receio de ser deportado por não ter a nacionalidade francesa, Castoriadis publica artigos recorrendo a pseudônimos - Chaulieu, Cardan, por exemplo. Somente em 1970, ele consegue tornar-se cidadão francês e passa a escrever usando seu próprio nome (Curtis, 2007).

⁵ O trotskismo é uma dissidência do comunismo que não compartilhava com as idéias do stalinismo. Foi criada por Leon Trótski.

⁶ Filósofo francês do século XX que muito colaborou em seus escritos a respeito da Fenomenologia.

Castoriadis participa da OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico até 1970; torna-se, em 1974, psicanalista; e em 1979, diretor de estudos da Ecole des Hautes Etudes en Sociales Sciences (Curtis, 2007; Rodrigues, 2007).

De 1970 em diante, Castoriadis atua arduamente em seus escritos reformulando-os – ele torna-se também um crítico do trotskismo - ao mesmo tempo em que passa a ser conhecido nos Estados Unidos por meio de suas palestras.

Castoriadis esteve no Brasil inúmeras vezes, sendo sua primeira visita em 1982 e a última, meses antes de sua morte, dezembro de 1997 (Rodrigues, 2007).

Morre, aos 75 anos, devido a complicações de uma cirurgia cardíaca realizada.

Destaca-se entre suas obras, além dos artigos da revista Socialismo e Barbárie, a “Instituição Imaginária da Sociedade” (1987) - referência deste estudo e onde se encontra o estudo da autonomia, sua idéia sobre o imaginário - e os seis volumes da série “As Encruzilhadas do Labirinto” (1984).

Sua valiosa contribuição revela-se em seu estudo sobre a autonomia. Trata-se como Castoriadis diz de uma elucidação sobre o elemento que constitui a sociedade – a instituição imaginária, trazendo um novo olhar sobre a sociedade e sobre o sujeito.

Castoriadis usa o termo elucidação porque seu estudo não visou criar uma teoria da sociedade e da história nem construir relações entre as teorias de Marx e Freud, estudiosos que ele recorre para utilizar conceitos elaborados por estes dando outro significado; a elucidação *é o trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam... é uma criação social-histórica*; um projeto infinito (Castoriadis, 2007, p.14).

Para ele, a sociedade é produto de uma instituição imaginária, sendo a imaginação o princípio fundador da sociedade, em uma dimensão de criação constante.

Segundo Castoriadis (2007), o imaginário utiliza o simbólico não somente para exprimir-se, mas também para existir e, inversamente, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária – ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é.

Diferentemente dos demais estudiosos deste termo, ele não coloca o imaginário como representação de nenhum objeto ou sujeito. O imaginário não é imagem de;

é criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos (Castoriadis, 2007, p.13).

O imaginário, em Castoriadis, é o campo da produção das significações imaginárias. Significações que consistem em imagens/figuras/formas – palavras, cédulas, instrumentos, igrejas, pinturas etc – produtos da imaginação⁷, indefinidamente determináveis, buscando um sentido não absoluto, porém histórico, peculiar para o mundo em que se vive. Isto é, as significações estão presentes nas práticas sociais, atuam na prática e no fazer da sociedade com o intuito de organizar o comportamento e as relações sociais daquela época de forma singular (Córdova, 1994, p.30).

O papel das significações imaginárias é o de fornecer uma resposta a essas perguntas (quem somos nós, como coletividade? Que somos nós, uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos, o que nos falta?), resposta que evidentemente, nem a “realidade” nem a “racionalidade” podem fornecer (Castoriadis, 2007, p.177).

Vale dizer que as significações imaginárias não têm um lugar de existência preciso. O processo de sua origem é incompreensível já que ela pertence ao imaginário radical (ibid., p.173).

Mas o que seria o imaginário radical?

⁷ A imaginação aqui não é sinônimo de fantasia, loucura e, sim, capacidade de fazer relações com fatos objetivos.

De acordo com Castoriadis, o homem tem a capacidade de criação denominada por ele de imaginário radical; sendo este, a capacidade de imaginar, instituir algo novo, não reproduzindo, como diz Losada (2006, p.36), os dados fornecidos pela percepção nem combinando elementos do mundo racional.

O imaginário radical

é criação/posição de significações sociais e da instituição enquanto imaginário social (da sociedade como coletivo anônimo) e é criação/posição de figuras como presentificação de sentido e de sentido como sempre figurado/representado, enquanto imaginação radical dos sujeitos individualmente considerados (Córdova, 1994, p.27).

Desse modo, o mundo social irá cada vez constituir-se e articular-se em função de um sistema de significações imaginárias que existirão e tomarão forma naquilo que Castoriadis (2007, p.177) chama de imaginário efetivo (ou imaginado). Este imaginário efetivo nada mais é do que produto do imaginário radical, com o qual se articula, para disseminar, por meio do magma⁸ de significações, em virtude de sua ilimitada abundância, um modo de compreender o mundo que se cristaliza, dando sentido ao coletivo por um período de tempo (Henriques, 2006, p.69).

O imaginário efetivo, segundo Castoriadis, se manifesta no social-histórico por meio de sistemas simbólicos/ significações instituídas e instituintes. Trata-se, como diz Santos (2007), de um *processo permanente, é um espetáculo de lutas internas e externas que rodeiam a sociedade e o indivíduo*.

As significações instituídas pertencem ao social, são significações cristalizadas – definem o que é “certo” / “errado”, o que pode/não pode; já as instituintes, referem-se ao individual, são interpretações individuais que renovam o que é instituído. O instituído

⁸ Podemos definir o termo magma, a partir da obra de Castoriadis, como todo o dizer e o fazer humano em movimento que cria e é recriado a cada instante.

pressupõe o instituinte uma vez que este atua como um processo que transforma o instituído⁹.

A significação instituinte, por mais radical que seja sua criação, trabalha sempre a partir do instituído. É importante, portanto, conhecer, analisar, refletir os processos instituídos para encontrar neles a possibilidade de fazer surgir novas formas de “ser” e “fazer” ou simplesmente, de não continuar reproduzindo algo que afasta do propósito de um bem coletivo.

Ressalta-se que o imaginário, em Castoriadis, está atrelado ao seu projeto de autonomia. Ser autônomo significa ter responsabilidade, podendo refletir, deliberar e decidir questões não só para o âmbito individual, mas, principalmente para o coletivo, para o todo – para o estudioso, chega-se a autonomia plena por meio de uma empreitada coletiva (Córdova, 1994, p.25). E isto porque, segundo Castoriadis, o homem vive em um estado de heteronomia, isto é, em um domínio de um imaginário autonomizado pelo discurso do outro que revela tanto a realidade quanto o desejo para ele próprio.

Castoriadis (2007, p.124) diz que

A característica essencial do discurso do Outro... é a sua relação com o imaginário... . O sujeito é dominado por um imaginário vivido como mais real que o real, ainda que não sabido como tal. O essencial da heteronomia... é o domínio por um imaginário autonomizado...

Assim, o discurso do outro é um discurso que está em mim, me domina e fala por mim. Ser autônomo seria negar tal discurso, no entanto não necessariamente seu conteúdo e de forma total, e sim, elaborá-lo. Ou seja, a autonomia não é eliminação total do discurso do Outro, ela remete a uma nova relação entre o discurso do Outro e o do próprio sujeito.

⁹ Embora a significação instituída pareça algo rígido pelo fato de cristalizar; ela é, na verdade, flexível, maleável uma vez que permite a significação instituinte modificá-la.

Por isso, o problema da autonomia para Castoriadis (ibid., p.130) é o indivíduo encontrar em si próprio um sentido que não é seu e transformá-lo utilizando-o já que, na verdade, não pode existir uma verdade própria do sujeito em um sentido absoluto.

O Eu da autonomia não é Si absoluto... ; é instância ativa e lúcida que organiza constantemente os conteúdos, que reproduz com um material e em função de necessidades e de idéias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu... não pode também existir “verdade própria” do sujeito num sentido absoluto. A verdade própria do sujeito é sempre participação a uma verdade que o ultrapassa, que se enraíza finalmente na sociedade e na história, mesmo quando o sujeito realiza sua autonomia (Castoriadis, 2007, p.128/129).

Tem-se na práxis educativa, as significações imaginárias responsáveis pela formação do ser humano - valores, normas, instituições, idéias e materiais pedagógicos (Barbier,1994, p.15). Essa busca da autonomia, em Castoriadis, conduz à práxis pedagógica. Ela é vista como uma modalidade do fazer humano, que vê o outro como um ser autônomo e que tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia.

A praxis... se apóia sobre um saber, mas este é sempre fragmentário e provisório. É fragmentário, porque não pode haver teoria exaustiva do homem e da história; ele é provisório, porque a própria práxis faz surgir constantemente um novo saber, porque ela faz o mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal. ... um outro aspecto da praxis é que seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também (Castoriadis, 2007, p.95-96).

A educação, para Castoriadis, é uma atividade prático-poiética: poética se refere a poiésis, *a autêntica criação que está presente na alteridade, na auto-alteração e na gênese ou posição do inédito; práticas se refere à práxis, processo de desenvolvimento da autonomia humana através do próprio exercício da autonomia* (Córdova, 1994, p.43).

Com seu caráter transformador, a educação exerce um duplo papel rumo à autonomia: socializar o indivíduo – fazer com que ele interiorize as normas existentes, gostando ou não delas; e, proporcionar um espaço de criação – permitir o confronto das significações instituintes e das significações instituídas (ibid., p.39).

Cabe a educação, como explana Córdova (ibid., p.40), mostrar ao indivíduo que é *impossível viver sem instituições ou fora das instituições, no plano coletivo. As instituições são inerentes à vida coletiva*. Porém, ao mesmo tempo, a educação deve mostrar que não há um saber único e definitivo. O homem, por meio das significações instituintes, pode julgar, fazer escolhas com maior acerto que levem não só a sua autonomia, mas a uma auto-alteração coletiva.

A tarefa da educação é de transformar o “caos” (o indefinido/o indeterminado) em “cosmos”, (o relativamente definido/provisoriamente “quanto ao uso” determinado) velar para que a *hubris* (o excesso/o destempero) não prevaleça sobre a *diké* (a justiça/ a temperança), sabendo, de antemão, que antes de uma certeza, está diante de um desafio, de uma questão a ser enfrentada na práxis (Córdova, 1994, p.43).

Portanto, na educação tem-se o espaço escola como uma instituição social que apresenta uma realidade instituída pela sociedade, o imaginário efetivo e, ao mesmo tempo, uma realidade por meio da qual a sociedade também se institui, o imaginário radical.

Antes de avançar no estudo do espaço escola, vale conhecer as idéias de Henri Wallon sobre o desenvolvimento humano para que se possa compreender a formação da personalidade da criança, as etapas que surgem ao longo de sua caminhada, visando a tão almejada autonomia abordada por Castoriadis.

2.2 HENRI WALLON E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades.

(Wallon, 2007, p.198)

Embora a obra de Wallon não seja algo escrito recentemente, ela é extremamente rica e traz consigo dados que ajudam a lançar um novo olhar, novas significações sobre questões atuais acerca do desenvolvimento infantil.

Wallon, em sua teoria, compartilha do princípio do materialismo dialético; o conhecimento é algo totalizante, a atividade humana é um eterno processo pela busca da totalização, sendo que o homem encontra-se, constantemente, em transformação.

Estudioso da psicologia, filosofia e medicina, Henri Wallon nasce na França em 1879, vivendo em Paris por toda a sua vida – morre em 1962. Em suas obras, assim como as de Castoriadis, encontram-se marcas de acontecimentos de sua época como as duas Grandes Guerras Mundiais (Azevedo, 1996; Dantas, 1992; Galvão, 1995; Mahoney & Almeida, 2006).

Originário de uma família de membros universitários e republicanos, Wallon licencia-se no curso de Letras em 1900; em Filosofia, no ano de 1902; e em Medicina, em 1908 (Azevedo, 1996; Galvão, 1995).

Participa da Primeira Grande Guerra (1914-1918) como médico de batalhão, onde teve a oportunidade de estudar as relações entre as alterações fisiológicas/psíquicas referentes a lesões cerebrais, e as alterações emocionais ampliando concepções acerca desta temática que havia desenvolvido, anteriormente, ao observar crianças “anormais” (Azevedo, 1996; Dantas, 1992; Galvão, 1995; Mahoney & Almeida, 2006).

Wallon consolida seu interesse pela psicologia da criança, ao mesmo tempo em que exerce a profissão de médico, proferindo de 1920 a 1937 conferências sobre esta área na Universidade Sorbonne e nas demais instituições de ensino superior da França (Galvão, 1995; Wallon, 2007).

Em 1925, Wallon inaugura um laboratório para a realização de pesquisas e atendimento de crianças ditas deficientes, publicando, neste mesmo ano, sua tese de doutorado intitulada “A criança turbulenta”. Dá-se, assim, o início de um período de intensa produção com livros e artigos voltados para a psicologia da infância, sendo o último livro escrito em 1945 – “Origens do pensamento na criança” (Azevedo, 1996; Galvão, 1995; Wallon, 2007).

Após uma viagem a Moscou, em 1931, Wallon passa a integrar o Círculo da Rússia Nova – grupo formado por pesquisadores que tinham o intuito de aprofundar o estudo do materialismo dialético de forma a viabilizá-lo aos diversos campos da ciência (Galvão, 1995).

Em 1935, Wallon realiza palestras no Brasil para alguns educadores – não houve uma grande divulgação de suas idéias já que o encontro do estudioso ficou restrito a um grupo seleto de professores (Galvão, 1995; Mahoney & Almeida, 2006).

De 1937 a 1949, Wallon leciona a disciplina Psicologia e Educação da Criança no Colégio de França e preside até 1962, a Sociedade Francesa de Pedagogia (Galvão, 1995; Wallon, 2007).

Filia-se ao Partido Comunista em 1942 e atua no período da Segunda Guerra (1939-1945) na Resistência Francesa, movimento contra o fascismo alemão – foi perseguido pela polícia nazista e precisou viver na clandestinidade por um período (Azevedo, 1996; Galvão, 1995; Mahoney & Almeida, 2006).

Em 1944, torna-se secretário geral do Ministério da Educação Nacional, instituindo em seu país a psicologia escolar. Já em 1946, apresenta ao povo francês um projeto de reforma de ensino intitulado “Plano Langevin-Wallon”. Este projeto visava uma adaptação do sistema de ensino às mudanças sociais que ocorriam na época, buscando uma sociedade mais democrática e um ensino que valorizasse o desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão – infelizmente, o projeto por questões políticas não foi implantado (op. cit.).

A revista *Enfance*, existente nos dias de hoje, é criada por Wallon, em 1948, com a finalidade de uma maior divulgação para professores de assuntos pesquisados na área da psicologia (Galvão, 1995).

De acordo com Azevedo (1996, p.26), a aposentadoria oficial do teórico se dá em 1949, no entanto ele continua as pesquisas em seu laboratório até 1953 – ano em que sofre um acidente rodoviário, causando-lhe uma grande imobilidade física.

Wallon (1975) considerava a escola um meio privilegiado para a investigação psicogenética uma vez que lá pode contar com um amplo campo para levantar questões, observar, aplicar, controlar, permitindo adentrar no complexo mundo da criança – principal sujeito de seu trabalho.

Ao longo de sua trajetória, Henri Wallon, procurou manter estreitas relações com as questões educacionais e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, situando-o numa perspectiva genética.

Sua teoria psicogenética e interacionista de desenvolvimento foi a base para muitos escritos dirigidos a professores, sendo seu projeto de psicogenética o estudo completo da pessoa – considerada em suas relações com o meio e em seus diversos domínios (Mahoney& Almeida, 2006).

O meio é o complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e aptidões sensório-motoras e mais tarde psicomotoras. ... Não é menos verdade que a sociedade põe o homem em presença de novos meios, de novas necessidades e de novos poderes que aumentam as suas possibilidades e evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente (Wallon, 1975, p.164-165).

Em sua concepção, sob a ótica do materialismo dialético, há, portanto, uma preocupação com o indivíduo na sua totalidade, sendo a individualização uma conquista que se dará ao longo dos anos – pois, o homem está em constante transformação.

Wallon procurou estudar o processo da constituição da pessoa desde o seu nascimento até o tornar-se adulto, buscando mostrar, nos diferentes momentos do desenvolvimento, os vínculos que vão sendo feitos, levando-se em conta os domínios da afetividade, da cognição e da motricidade.

O desenvolvimento infantil, em seu olhar, trata a criança como um ser global que se constitui a partir da interação do seu potencial genético e a variedade de fatores existentes em seu meio.

A criança, de acordo com Wallon, no início de seu desenvolvimento demonstra dependência absoluta da relação que estabelece com o meio humano e a natureza emocional, ou seja, da relação que estabelece entre ambos, sendo a qualidade dessa relação determinante para a construção do conhecimento e a formação da personalidade do indivíduo.

Para ele, o desenvolvimento da criança apresenta-se de forma descontínua, contraditória e conflituosa visto que é decorrente da maturação neurológica e das condições ambientais, vivenciadas em diferentes etapas que provocam alterações qualitativas no seu comportamento geral.

Há de destacar-se o lugar central da dimensão afetiva na teoria walloniana. As emoções, para ele, têm destaque no desenvolvimento da pessoa - correspondem a

expressão corporal, motora, fisiológica; a exteriorização da afetividade, funcionando como uma combinação entre o social e o orgânico. É por meio delas que a criança exterioriza seus desejos e vontades, mobilizando-a na seleção de atividades e objetos e dando pistas ao adulto do que está acontecendo (de bom/ruim) com ela.

Wallon, assim, em sua obra, propõe etapas/estágios – quadro na página seguinte¹⁰ – para o desenvolvimento da criança ressaltando que em cada uma dessas etapas há alternância de momentos ora predominantemente afetivos e ora predominantemente cognitivos, não paralelos, porém integrados¹¹.

De acordo com Wallon, as características que serão desenvolvidas em cada estágio correspondem à interação de cada pessoa em uma dada cultura de uma determinada época, ou seja, será na interação de fatores orgânicos e sociais que se constituirão as características predominantes dessas etapas.

Quanto à faixa etária, para ele, não há nenhuma rigidez já que as idades indicadas referem-se a sua época e sua cultura.

Portanto, as idades necessitam ser revistas constantemente visto que cada cultura, cada momento histórico tem sua peculiaridade. O importante é não se fixar na idade e sim, nas características que marcam os estágios.

Em seus escritos, Wallon demonstra que a passagem de uma etapa para outra ocorre com profundas reformulações, negando uma linearidade e mostrando que cada uma incorpora conquistas obtidas anteriormente e que o desenvolvimento humano é um permanente *vir-a-ser*, está sempre passando por rupturas, retrocessos, reformulações. Nas

¹⁰ Esse quadro foi construído no intuito de tornar mais didática a explicação de Wallon sobre desenvolvimento infantil. No entanto, vale dizer que na obra de Wallon não encontramos nenhum desses dados de forma tão organizada e sintetizada; seus escritos são complexos.

¹¹ *Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição de técnicas elaboradas pela cultura* (Dantas, 1992, p.91).

palavras de Wallon (1990, apud Galvão, 1995) a criança *é um único e mesmo ser em metamorfose*.

Quadro 1: Etapas do Desenvolvimento Humano – Henri Wallon

Estágios	Características	Faixa Etária
<i>Impulsivo e Emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformação de manifestações de ordem fisiológicas em sinalizações emotivas mais precisas 	(±) 0 a 1 ano
<i>Sensório-Motor e Projetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquisição da fala e da marcha ▪ Exploração sistemática do real 	(±) 1 a 3 anos
<i>Personalismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oposição ao outro ▪ Idade da graça ▪ Imitação 	(±) 3 a 6 anos
<i>Categorial</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquisição de aspectos conceituais ▪ Maturação neurológica proporcionando concentração, atenção ▪ Coordenação motora com gestos mais elaborados 	(±) 6 a 12 anos
<i>Puberdade</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alteração corporal ▪ Questionamento de valores ▪ Ambivalência de sentimentos 	(±) Acima de 12 anos
<i>Adulto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição de valores ▪ Coerência entre valores e comportamento 	

Segundo o estudioso, nenhuma dessas etapas do quadro jamais será completamente superada e, em certas afeições, assiste-se à ressurgência de estágios mais antigos (Galvão, 1995, p.122). E para o desenvolvimento das mesmas é *necessário que os indivíduos possam estar expostos às diferentes formas de manifestações expressivas formadoras de cultura como: as plásticas, musicais, dramáticas, escritas...* (Azevedo, 1996, p.27).

Wallon nos mostra a partir desses estágios que no desenvolvimento infantil há uma passagem do estágio inicial biológico para o estágio social, sendo o período inicial do desenvolvimento, a etapa impulsivo e emocional, marcada pelas necessidades orgânicas – os movimentos desordenados e bruscos buscam a aproximação com o outro.

A partir dos seis meses começa-se a configurar o período da sensibilidade social, passando, paulatinamente, pelo processo de diferenciação que tornará cada vez mais elaborado os movimentos e conseqüentemente, mais específicos aos diversos estados emocionais – medo, raiva, alegria etc.

A etapa sensório-motor e projetiva é marcada pela aquisição da fala e o desenvolvimento da marcha, voltando o interesse da criança para o mundo externo. É o momento das perguntas incessantes em relação aos objetos – do que são, como se chamam, como funcionam, e de sua exploração – agarrar, puxar, manipular, etc.

Já no personalismo, encontra-se o momento da criança se descobrir diferente dos demais – tanto de outras crianças quanto dos adultos. Nessa etapa a criança está voltada para si mesma. É a chamada “idade da graça” em que se nota uma sucessão

de manifestações de rebeldia, negativismo, sedução e imitação para tomar o lugar do outro, por exemplo.

A etapa categorial coincide com a idade escolar, momento em que a criança parece estar mais apta a aquisição de aspectos conceituais. Há o predomínio da razão. Sua maturação neurológica amplia o período de concentração. A criança começa a classificar, categorizar os objetos e a manipulá-los de forma mais precisa. O interesse das crianças está voltado para as coisas.

Segundo Azevedo (1995, p.45) é neste estágio que *as relações da criança com o meio podem tornar-se mais diferenciadas, através da entrada em grupos de composição mais variada, onde o seu lugar não depende mais das suas preferências ou dos seus méritos e não é irrevogável.*

Na puberdade, o Eu volta a exercer destaque, isto é, há uma busca de identidade, levando a criança/adolescente a questionamentos, confrontos. É a fase de apoiar-se nos amigos, contrapondo-se aos valores passados pelos familiares com os quais convive na tentativa de se descobrir.

Essa busca pelo Eu está relacionada à mudança corporal que ocorre, tornando *preciso reinstalar-se dentro do próprio corpo* (Dantas 1995, p.96). O que predomina neste estágio é a ambivalência dos sentimentos.

A idade adulta corresponde à fase da segurança do Eu em que se têm os valores definidos de uma forma favorável para viver bem consigo mesmo e seu grupo. O desenvolvimento da consciência moral permite o indivíduo a agir de modo coerente com seus valores, levando a uma compreensão do outro e um contínuo desenvolvimento de si próprio com este.

A proposta walloniana de desenvolvimento humano, portanto, considera que é relevante ver a criança como um todo que na busca de respostas para seus conflitos evolui rumo a novos desafios, novas transformações.

Porém, essa construção do eu é dependente de sua relação com o outro seja para tomá-lo como referência seja para negá-lo. É na relação com o outro que a pessoa vai se construindo.

A primeira interação da criança com um outro ocorre no âmbito familiar – os membros desse núcleo serão responsáveis não só pela sua sobrevivência como também pela transmissão de valores de sua cultura.

Mas será que todas as famílias têm a mesma organização? O que cabe a elas proporcionar para que a criança tenha um desenvolvimento coerente com as idéias wallonianas?

2.3 ALGUNS ASPECTOS SOBRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA

...seja qual for a época ou a exata composição de qualquer família considerada... o lar é ainda a primeira oficina cultural onde ela (a criança) aprende o abecedário da vida civilizada.

(Gesel, 2002, p.294/335)

Ao pensar em desenvolvimento de uma criança é inevitável não o associarmos a instituição família, composta por aqueles que são os grandes responsáveis pela integração da criança com seu meio. Para entender esta instituição, é importante que se busque o seu significado, as atribuições que traz consigo, a sua construção social e histórica e, principalmente, despir-se de rótulos e *pré*-conceitos.

Ao longo dos anos, diferentes concepções são formadas a respeito do conceito de família. As idéias que as pessoas têm sobre o que seja uma família se transformam no decorrer da História em função do contexto sócio-cultural em que estão inseridas. Desse modo, a família, vista como agência socializadora, não pode ter seu conceito encarado como algo uniforme e estático (Biasoli-Alves, 1994).

É necessário, como nos diz Carvalho (2005, p.15), citando Afonso e Figueiras, enxergar a família como um grupo em movimento. Movimento no sentido de uma constante organização-desorganização-reorganização de arranjos familiares, negando uma naturalização de família e buscando a explicação da diversidade de relações que vão sendo estabelecidas, no contexto sociocultural - nas necessidades e nos projetos dos membros de uma determinada cultura.

Segundo Áries (1981, p.191), historiador francês, por exemplo, o sentimento de família passou a existir na Modernidade. Ele relata que na Idade Média e início dos tempos modernos a família era uma realidade vivida, *mas ela não existia como um sentimento ou como um valor*. Sua função era transmitir bens e nome, tendo para esse fim uma preocupação com a reprodução. As crianças não pareciam exercer nenhum interesse para os adultos. Elas não eram vistas como diferentes deles e, na medida em que suas especificidades não eram consideradas, usavam o mesmo tipo de roupa, compartilhavam as mesmas brincadeiras e jogos. Sua morte não era especialmente sentida pelos pais, que logo a substituíam por outra criança.

O início da Idade Moderna marca, para Ariès (ibid., p.194/195), o surgimento de um olhar diferenciado sobre a criança, inspirando cuidados por parte dos adultos.

Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo... a moral da época lhes impunha uma preparação para a vida. ... A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de

intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida.

Esta mudança em relação a instituição família ocorreu de forma gradual, tendo existido até mais ou menos o século XVIII sentimentos contraditórios em relação a criança.

Hoje, para alguns pesquisadores, o tema família parece muito difícil de ser abordado, pois se tem um momento de transição, talvez de desorganização na busca de um modelo adequado para nossa época. Vive-se o conflito das significações instituídas/instituintes em relação ao modo da família se organizar, o conflito de ter que seguir um modelo instituído que parece não ter mais espaço em nosso meio.

O mundo contemporâneo marcado por tantas mudanças bruscas nos aspectos econômicos, político e social vem acarretando transformações na organização familiar, remodelando seus arranjos – casal sem filhos, casal com vários filhos, casais recasados com filhos de outras relações, casais homossexuais adotando crianças, casas com filhos e um dos pais, por exemplo. Para Szymanski (2005, p.25), é importante que se perceba *o modelo de família burguesa*¹² *como algo construído historicamente*, não cabendo mais em nossos dias tomá-lo como norma.

O mundo familiar mostra-se numa vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa-de-força de uma única forma de emocionar, interpretar, comunicar (ibid., p.27).

De acordo com Sarti (2005, p.43), atualmente, pode-se notar um abandono a tradição - *o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vividos a partir de papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social.*

¹² Família composta por pai, mãe e filhos vivendo em um mesmo espaço.

Ainda, segundo a estudiosa (ibid.), nossa questão atual é tentar conciliar os desejos, anseios individuais com o “serem juntas”. O aspecto individual desestabilizou os papéis familiares uma vez que eles se chocam com a forma tradicional.

Os direitos e deveres de cada membro da família já não são mais pré-determinados. O que prevalece são as negociações e junto com elas, a angústia do ter que escolher, ter que posicionar-se em seu meio.

Szymanski (2005, p.26) em seu trabalho, citando Gomes, mostra que a angústia da escolha leva muitas pessoas a um sentimento de inadequação. Em suas representações parece não haver espaço para se refletir sobre uma nova forma de viver a família. Na pesquisa, as pessoas viram *a família que se construiu... como um caminho indesejado, com um caráter de “não escolhido”, mas de “imposto” pelas vicissitudes da vida.*

Para Castoriadis (2007, p.118), a organização familiar sempre teve um princípio repressivo em que seus indivíduos eram *obrigados a interiorizar um conflito entre suas pulsões e as exigências da organização social dada*, o que lhes permitia de certa forma adaptarem-se a sua sociedade.

Hoje, segundo Castoriadis (ibid.), não há mais *um princípio discernível na base da organização familiar nem estrutura integrada da personalidade do homem contemporâneo* – tem-se o fenômeno da inadaptação; o desaparecimento de regras e valores; a inexistência de papéis definidos; homens infelizes, impedidos de se ajustarem de forma adequada às exigências que a vida tal como ela é cobra e, que reproduzem a inadaptação à geração futura.

O que se vê, portanto, é uma fase de crise na organização familiar, de conflito de valores, refletindo em outras instituições como a escola que precisa estar atenta para essas mudanças no sentido de não reproduzir em seu meio um discurso que reforça estigmas.

É comum, por exemplo, ouvir, ainda, entre profissionais que trabalham em escolas o termo “família desestruturada”, atribuindo a ela a responsabilidade da dificuldade de aprendizagem de uma criança. Tal termo parece inapropriado uma vez que ele apenas significa que uma família se estrutura de forma diferente do modelo de família burguesa.

Talvez seja mais interessante recorrer à área da Psicologia e tomar emprestados os conceitos de família funcional/disfuncional - como alguns pesquisadores da área da educação já começam a esboçar (Parolin, 2007).

Estes termos são bem descritos pela psicanalista Susana Muszkat(2003, p.179):

Adotamos os termos “família funcional” e “família disfuncional” em contraposição à idéia comum de que famílias são organizadas ou desorganizadas. Entendemos que uma família que não esteja estruturada dentro de um modelo convencional, em que coabitam pais e filhos, não tem necessariamente sua funcionalidade afetada. A idéia de funcionalidade ou disfuncionalidade diz respeito ao exercício de funções parentais, estas sim determinantes na organização e no desenvolvimento de seus membros. Por sua vez a idéia associada à organização/desorganização tende a vir carregada de conotação normatizadora...

Assim, ao lidar com as diferentes formas de arranjos familiares, é preciso pensar em como cada uma funciona, como seus membros se relacionam entre si, de que forma as relações acontecem e se há flexibilidade para atender as demandas exigidas nas variadas etapas do desenvolvimento do ser humano, visando um ambiente adequado para que este desenvolvimento ocorra (Minuchin, 1990).

Tudo isto é significativo para que se perceba a relação que a criança estabelece com o adulto que está a sua volta – ela se sente acolhida? Há espaço para manifestar suas emoções, desejos, anseios?

Vale ressaltar que embora as formas de organização familiar venham se modificando, a família continua a exercer funções anteriores - ser um sistema de vínculos afetivos, ser o primeiro espaço de educação da criança, de socialização. Ela é a

responsável pela mediação entre indivíduo e sociedade, a instituição que auxiliará a criança a perceber o mundo em que vive e como ela poderá situar-se nele.

Ou seja, cabe a família propiciar um espaço de interação, socialização e aprendizagem criança-mundo, criança-outros indivíduos. Ela *não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo* (Vitale, 2005, p.90).

Sintetizando com Wallon (1975, p.167/168), a família

... baseia-se na reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam a cada um o seu papel ou seu lugar dentro de um conjunto... a família é um grupo natural e necessário. Não porque tenha uma estrutura imposta pela Natureza e universal. Sabemos que existiram tipos de famílias diferentes do nosso... . Hoje mesmo podemos observar nas relações familiares variações que se produzem sob os nossos olhos, devido a condições que são próprias dos diversos meios ou em relação às diversas ideologias. No entanto, a família é um grupo natural no sentido em que para a criança a “razão de ser ou não ser” se encontra colocada pelo nascimento num grupo distinto que lhe assegura a alimentação, a segurança necessária, a primeira educação.

A família, no entanto, não é o único *locus* de desenvolvimento de uma criança, há a escola que contribui, significativamente, neste processo – cabe, então, perguntar: qual a sua origem? Qual a função do espaço escola para a criança?

2.4 O ESPAÇO ESCOLA E A CRIANÇA

A pior coisa que pode acontecer a uma escola é ser um espaço em que há isolamento quase total entre crianças de um lado e adultos de outro. Nessas escolas, a falta de relacionamento empobrece todo o ambiente...

(Luca Rischbieter, 2007)

Considera-se a escola como mais um espaço significativo em que o desenvolvimento infantil pode ocorrer. Ela soma suas atividades de socialização e aprendizagem a conhecimentos, anteriormente, adquiridos pela criança em outros ambientes culturais como a família, isto é, a vivência escolar integra-se ao seu primeiro espaço de educação – o espaço do lar.

A experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar (Lima, 2006, p.6).

A escola, assim como a instituição família, surge em nossa sociedade atrelada ao olhar diferenciado que é dado a criança. Instituição permeada de valores, discursos, símbolos culturais, estéticos e ideológicos de uma determinada época, a escola é um espaço, portanto, de construção social que vem sendo produzido de forma peculiar ao longo das décadas, sofrendo transformações, muitas vezes, de acordo com interesses políticos (Faria Filho & Vidal, 2000).

Para Áries (1981), por exemplo, dentro de uma perspectiva religiosa e de rígida disciplina, a escola, até o fim do século XVIII, direcionada para a elite e apenas para os meninos¹³, não separava seus alunos por faixa etária, da forma como é proposto hoje na maioria das escolas¹⁴. Os alunos com 10, 13, 17 anos poderiam frequentar uma mesma

¹³ Desde o início as meninas eram excluídas da vida escolar.

¹⁴ Níveis de desenvolvimento e aprendizagem não eram pensados para a separação das crianças em classes.

classe já que o objetivo educacional era ensinar bons modos e a linguagem considerada adequada pela nobreza. Tal conteúdo limitado baseava-se na crença da incapacidade de aprender, atribuída à criança - sua entrada na escola era adiada ao máximo sob a justificativa de que não estaria apta a assumir as responsabilidades inerentes à vida adulta.

Segundo Nóvoa (1991, p.114), existiram dois momentos na fase da história da escola a partir do século XVI: *a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do estado, estendendo-se até os nossos dias.*

Políticas a parte, a escola carrega ainda hoje o imaginário de espaço de aprendizagem para a criança. Para Castoridis, ela é um espaço de auto-criação do indivíduo e da sociedade, espaço oportuno para o estudo da realidade instituída da sociedade e da realidade que se institui, ou seja, é o ambiente que proporciona ao seu alunado pensar na instituição da sociedade e na sua própria instituição.

Já para Wallon (1975), ela é um meio formador de personalidade total do indivíduo na sociedade que nos dá a oportunidade de estudar a criança em todas as suas fases e manifestações, auxiliando na constituição do conhecimento psicológico sobre a mesma. É um dos meios fundamentais em que se desenvolve a criança, um dos espaços em que se pode desenvolver um projeto de sociedade mais igualitária, mais justa.

De acordo com o estudioso (ibid., p.166), a instituição escola pode ser vista ao mesmo tempo como um meio local e funcional. Como local, ela é determinada e anterior aos grupos de alunos que as forma, assim como esses grupos também são determinados por fatores sociais como condições étnicas ou econômicas da região em que vivem. Como meio funcional, apresenta características próprias e reúne indivíduos com interesses, obrigações, costumes em comum.

A instituição escola difere-se da família, segundo Wallon, no momento em que oferece interações diversificadas, permitindo a busca de situações e parcerias de outras pessoas por meio de preferências e afinidades. Ou seja, na família cada um tem um papel essencial, ofertando um único modelo para as relações sociais da criança, já a escola oferece uma gama de pessoas, permitindo que a mesma enxergue-se como um sujeito autônomo, que é um entre outros e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente deles de forma a enriquecer sua personalidade (ibid., p.168).

Em relação à função destas duas instituições, notam-se, atualmente, entre elas grandes conflitos. Ambas têm em comum o papel de acolher e apresentar o mundo para as crianças. No entanto, os impasses estão nas suas especificidades, na forma como conduzem seus objetivos, métodos: a escola tem a *obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações*; a família, a obrigação de *dar acolhimento a seus filhos em um ambiente estável, provedor, amoroso* (Szymanski, 2007, p.99).

Estudiosos da relação família e escola (Carvalho, 2005; Leite, 2007; Parolin, 2007; Szymanski, 2007 dentre outros), no entanto, vêem a família sentindo-se perdida, não conseguindo dar conta de sua função seja por questões econômicas seja por questões emocionais e acaba por delegar às escolas novas atribuições como compartilhar a construção de regras de convivência social.

É preciso, como diz Szymanski (2007, p.18/27), que a escola questione a capacidade “natural” de se educar filhos e tome para si a responsabilidade de apoiar as famílias nessa função. Parcerias efetivas entre pais e escola precisam ser construídas para reelaborar práticas educativas que se auxiliem, mutuamente, a fim de desenvolver meios harmônicos para as crianças; pois, *a descontinuidade no processo socializador entre as agências educacionais pode prejudicar o desenvolvimento da criança*.

Vale dizer que os escritos wallonianos a respeito da escola muito nos mostra sobre o professor e o ensinar. Para ele, o professor é o grande responsável pela unidade do grupo, cabendo a ele orientar seus membros para um espírito de colaboração, solidariedade entre eles. E também, aquele que interfere em todos os aspectos do processo de desenvolvimento, por meio da aprendizagem proporcionada à criança, não se restringindo ao acompanhamento das etapas de construção do raciocínio.

Quando um professor propõe uma tarefa em sala de aula, formula um projeto, discute um assunto com seus alunos, ele não está meramente dando uma aula, cumprindo um currículo. Ele está intervindo nos processos de desenvolvimento que estão em progresso em cada um de seus alunos. Desta forma, sua ação tem inúmeras conseqüências que não são visíveis nem imediatamente tangíveis, extrapolando a mera transmissão e recepção de informações (Lima, 2006, p.27).

Wallon (ibid., p.356) acreditava na relevância do professor estar atento as disposições que a criança apresenta, dependentes da idade e seu temperamento individual e nas aptidões que exige e exerce cada disciplina.

Para ele, considerar as características específicas dos conteúdos de cada matéria e a natureza das tarefas escolares conduziria o professor ao modo mais adequado para tornar tais conteúdos assimiláveis pelos alunos.

Deve-se, no enfoque walloniano, ter um professor, que para alcançar seus objetivos, respeite seu aluno, enxergando-o na sua totalidade e concretude; demonstrando acreditar na sua capacidade de aprender; fazendo intervenções externas que o conduzam a descobertas de modo a promover seu desenvolvimento (é importante que o professor não se coloque como o exclusivo detentor do saber); mostrando também conhecimento específico da área que ensina e habilidade de relacionamento interpessoal. Lembrando-se que cada aluno tem uma motivação diferente ao entrar numa escola, características

próprias e carrega saberes de experiências anteriores seja de casa, seja de uma outra vivência escolar (Mahoney, Almeida, 2006).

Como diz Mahoney e Almeida (2006), no artigo sobre Wallon,

Ambos, professor e aluno, participam de vários meios, além da escola: a escola é um meio fundamental para o desenvolvimento do professor e do aluno, ao dar oportunidades de participação em diferentes grupos; nesse meio, professor e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto onde estão inseridos; a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica a ambos, e isto afeta, diretamente, o processo de ensino-aprendizagem: no aluno gera dificuldades de aprendizagem e no professor, gera insatisfação, descompromisso, apatia. (ibid., p.58).

Castoriadis, em sua obra, também ressalta a importância da relação professor-aluno para que a aprendizagem ocorra de maneira adequada. Ele diz que nunca se terá uma elucidação total do ser da criança nem da relação pedagógica; *o essencial da educação, corresponde à própria relação que se irá estabelecer... entre a criança e o adulto, e à evolução desta relação, que depende do que um e outro farão* (Castoriadis, 2007, p. 92).

Castoriadis ainda coloca, segundo Córdova (1994, p.43), que a prática pedagógica começa na idade zero, não podendo ninguém determinar seu término. Que o objetivo da educação é fazer com que o homem seja capaz de dominar e regular de forma lúcida e reflexiva suas próprias pulsões e escolhas; e que o objeto da pedagogia não é ensinar conteúdos específicos e sim, desenvolver a capacidade da criança de aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar.

Castoriadis reforça que esse não ensinar conteúdos específicos não significa que a aprendizagem deva ocorrer sem certas matérias; na verdade, ele considera que as matérias são relevantes para servir de degraus à apropriação de conhecimentos e ao desenvolvimento das capacidades, ditas anteriormente, de aprender, descobrir e inventar (ibid.).

Para Castoriadis, é importante também que os profissionais envolvidos no espaço escola saibam que

... todo processo de educação que não visa desenvolver ao máximo a atividade própria dos alunos é um mau processo; ... todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional (razoável à pergunta dos alunos sobre a razão de estudar a cada conteúdo) é um sistema defeituoso (ibid., p.43).

O olhar atento ao desenvolvimento global da criança, a postura do professor em relação a ela, a parceria efetiva entre pais e professores é fundamental na escola para que não tenhamos espaços como diz Farias Filho & Vidal (2000, p.32) – que abandonam a criança, seu principal protagonista, para constituí-los apenas de alunos. É preciso que se ressalte no ambiente escolar a dimensão afetiva e a otimização de seu espaço/tempo, respeitando as características da criança e suas demandas atuais.

Refletir sobre as demandas atuais das diversas crianças no espaço escola impulsiona esta pesquisa a buscar as significações imaginárias de pais e professores sobre o termo desenvolvimento infantil neste ambiente.

Por acreditar que a troca entre pais, professores e pesquisas podem contribuir para sensíveis transformações na ação desses educadores, segue-se este estudo com a descrição metodológica.

3 METODOLOGIA

Pesquisar... é um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração.

(Zago, 2003, p.307-308).

Por acreditar que os aspectos metodológicos são de suma importância na prática da pesquisa, buscou-se uma coerência entre o objetivo do estudo e a diversa gama de instrumentos, métodos e análises existentes.

Considerando-se a proposta de conhecer as visões de pais e professores quanto ao modo como percebem suas colaborações para o desenvolvimento das crianças na escola, nesta pesquisa, tornou-se apropriada uma investigação qualitativa uma vez que ela *não admite visões isoladas, parceladas, estanques*. Ela permite uma interação maior do pesquisador e seu objeto de estudo na busca de novos olhares para novas interpretações (Triviños, 1987, p.137).

A curiosidade e o empenho do pesquisador estão voltados para o processo, definido como ato de proceder do objeto, quais são seus estados e mudanças e, sobretudo, qual é a maneira pela qual o objeto opera (Turato, 2003, p.262).

Realizou-se, primeiramente, um levantamento bibliográfico sobre o assunto, pois, como diz Alves-Mazzotti (1998, p.143), é primordial que o pesquisador torne-se familiarizado com as pesquisas mais recentes de sua área de investigação – não há como *ignorar o conhecimento acumulado por pesquisas anteriores na mesma área, pelo fato de estas estarem vinculadas a outros paradigmas*.

Foram verificados diferentes estudos sobre as representações de famílias e professores ora enfocando o impacto desta relação sobre a aprendizagem do aluno ora enfocando o desenvolvimento social na busca de um sucesso escolar. Apesar de alguns trabalhos terem buscado os pontos positivos e negativos da relação família e escola, nenhum estudo sobre esta temática, foi encontrado, contemplando especificamente uma leitura de suas representações sobre o termo desenvolvimento infantil, nem as obras de Cornelius Castoriadis e Henri Wallon.

Com o intuito de produzir dados que correspondessem ao objetivo descrito, anteriormente, criou-se, como instrumento deste trabalho, dois questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas – um para pais e outro, para professores. Caso houvesse necessidade, para clarificar respostas não conclusivas, seria usado como recurso entrevistas semi-estruturadas.

Na elaboração do questionário atentou-se para a clareza (linguagem compreensível para todos, evitando-se a possibilidade de perguntas dúbias ou que induzissem respostas), a abrangência (perguntas que visavam atender aos objetivos da pesquisa, descartando-se perguntas que o pesquisador já poderia antecipar que não haveria respostas honestas) e aceitabilidade (evitar questões invasivas e também questionários extensos, cansativos para os entrevistados) das perguntas elaboradas (Rea, Parker, 2000, p.40).

Assim, buscando essas três características e após algumas idas e vindas a campo, optou-se por usar algumas perguntas semelhantes nos dois questionários (colaboraram para gerar informações relevantes para o estudo), as perguntas foram feitas na primeira pessoa do singular (facilitaram compreensão do entrevistado) e, as perguntas número 7 (questionário professores) e número 8 (questionário pais) precisaram ser melhor explicitadas (ao invés de apenas dizer: enumere de 1 a 5, sendo o número 1 o mais

freqüente; foi necessário acrescentar - sendo o número 1 o mais freqüente e o número 5, o menos freqüente).

Acreditando na relevância da seqüência das perguntas para uma significativa qualidade da pesquisa, organizou-se os questionários tentando seguir certas diretrizes: as perguntas iniciais precisam ser fáceis de responder para que o entrevistado sintasse interessado e não entediado para continuar realizando o mesmo; perguntas afins devem ser colocadas juntas de modo que se possa concentrar, “amarrar” as respostas do entrevistado sem que ocorra desvios (Rea e Parker 2000, p.47-49).

Desta forma, os questionários elaborados foram divididos em quatro blocos: 1º. – dados pessoais (para os pais, foi perguntado com quem mora seu filho) e informações sobre o significado de educar e escola; 2º. – hábitos cotidianos em relação a busca/procura de informações sobre o aluno/filho na escola; 3º. – informações sobre o significado de desenvolvimento infantil; e 4º. – informações sobre o relacionamento de pais/professores/alunos.

Os questionários foram aplicados em 20 professores de núcleo comum¹⁵ e 30 pais de crianças de 6 a 11 anos de um colégio público federal de ensino fundamental situado em um bairro da zona norte do Rio de Janeiro, tendo sido preenchidos na sala de reuniões do setor de orientação.

A escolha deste colégio foi pelo fato da pesquisadora trabalhar nesta instituição, facilitando o acesso tanto a pais quanto a professores, além de poder contribuir para uma prática reflexiva de todos que fazem parte desse espaço de desenvolvimento.

Trata-se de um colégio cujas raízes remontam ao século XVIII e que hoje é composto de doze unidades escolares que compreendem desde o primeiro segmento do ensino fundamental até o ensino médio.

¹⁵ O termo núcleo comum é utilizado neste colégio correspondendo ao termo professor regente. Eles são os professores responsáveis por trabalhar, com os alunos, os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Esta instituição começou a trabalhar com o ensino de primeiro segmento do ensino fundamental apenas em 1984. E a unidade eleita para a pesquisa foi criada em 1986, funcionando, atualmente, em dois horários: 7h às 12h (1º.turno) e 12h30 min às 17h30min (2º.turno). É composta por duas turmas, em cada turno, para cada ano de escolarização (1º., 2º.,3º., 4º. e 5º. anos), tendo em média 28/30 alunos por sala.

Vale relatar que não houve um rigor em relação à amostragem de pais. Buscou-se apenas contemplar pais dos dois turnos em que o colégio funciona e também pais de alunos do 1º. ao 5º. anos.

Os pais que responderam ao questionário estiveram no colégio por algum motivo: levaram/buscaram seu filho, marcaram encontro com os professores de seus filhos, procuraram o setor de orientação em que a pesquisadora trabalha ou algum outro setor do colégio, foram chamados ao colégio por professores pelo filho apresentar em sala de aula questões disciplinares e/ou pedagógicas.

Ressalta-se que ao invés de redigir uma declaração introdutória nos questionários, a mesma foi feita, oralmente, pela pesquisadora a cada aplicação no momento em que as pessoas foram convidadas a respondê-lo – houve uma apresentação pessoal da pesquisadora; o tema e objetivo do estudo; e a garantia que não havia respostas certas ou erradas nem haveria qualquer tipo de identificação do sujeito que estava respondendo as perguntas.

Os questionários foram aplicados no final do mês maio e início do mês de junho de 2008, levando os entrevistados uma média de vinte minutos para completá-los.

Quanto ao levantamento dos dados, recorreu-se a análise de conteúdo de Bardin visto que esta análise tem como uma de suas funções ir além das aparências do que está sendo dito, permite analisar as entrelinhas das opiniões expressas – objetivo do estudo por trabalhar com significações imaginárias.

... a análise de conteúdo oscila entre dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (Bardin, 2007, p.7).

É importante dizer que na análise de conteúdo não se faz necessário um grande número de entrevistados para que se dê conta das tendências discursivas. Desse modo, o número pequeno de entrevistados nesta pesquisa não a invalida.

Para a leitura dos questionários preenchidos, foi eleita a técnica da análise categorial ou temática. Nesta análise, as categorias são construídas conforme os temas emergem do texto – para classificar em categorias, é preciso identificar o que há em comum permitindo seu agrupamento.

Bardin (2007, p.36), em seus escritos, destaca que, na análise de conteúdo, a leitura dos dados não deve ser feita, levando-os “ao pé da letra” já que

Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou significados (manipulados) outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Há três grandes etapas para o processo de análise do conteúdo dos dados (ibid, p.89):

1. *pré-análise* – corresponde a uma fase de organização do material por meio de uma leitura flutuante e elaboração de indicativos que fundamentem a interpretação dos dados;
2. *exploração do material* – os dados brutos são codificados em unidades de registro para que se alcancem o núcleo de compreensão do texto/das respostas;
3. *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* – esta é a fase da análise propriamente dita onde se faz a categorização, ou seja, os dados são

classificados de acordo com semelhanças e diferenças, sendo, em seguida, reagrupados a partir de características comuns. Operações estatísticas auxiliam na confecção de quadros que permitem destacar informações fornecidas pela análise.

Recorrendo a esta estrutura de etapas, propostas por Bardin, foi dada continuidade ao trabalho com a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Antes de realizar a leitura das perguntas abertas, recorrendo-se a análise de conteúdo de Bardin, foi feita a leitura dos dados das perguntas fechadas. Alguns percentuais nas tabelas foram arredondados de décimos para inteiros com o intuito de facilitar a leitura dos mesmos.

Conforme pode ser visto nas tabelas 1 e 2, no que se refere ao sexo dos entrevistados, verificou-se que, dos 30 pais incluídos no estudo, 27 (90%) eram do sexo feminino e 3 (10%) eram do sexo masculino. Já em relação aos professores, os 20 (100%) incluídos eram do sexo feminino. Estes dados ainda revelam o padrão de que há mais mulheres do que homens circulando na instituição escola de 1º. Segmento do Ensino Fundamental.

	Número	Porcentagem
Feminino	27	90 %
Masculino	3	10%
TOTAL	30	100%

	Número	Porcentagem
Feminino	20	100%
Masculino	0	0%
TOTAL	20	100%

Quanto à faixa etária (tabelas 3 e 4 – próxima página), 14 pais (47%) encontram-se na idade de 30 a 39 anos, 9 (9%) entre 40 a 49 anos, 4 (13%) entre 50 a 59 anos, 2 (7%) entre 20 a 29 anos e 1 (3%) entre 60 a 69 anos. Dos 20 professores, 11 (55%) estão na faixa de 30 a 39 anos, 7 (35%) entre 20 a 29 anos, 1 (5%) entre 40 a 49 anos, 1 (5%) entre 60 a 69 anos. Não foi encontrado professores entre 50 a 59 anos e, nem pais e professores na faixa de menos de 20 anos.

Tabela 3 – Faixa Etária Pais

	Número	Porcentagem
Menos de 20	0	0%
20 a 29	2	7 %
30 a 39	14	47%
40 a 49	9	30%
50 a 59	4	13%
60 a 69	1	3%
TOTAL	30	100%

Tabela 4 – Faixa Etária Professores

	Número	Porcentagem
Menos de 20	0	0%
20 a 29	7	35%
30 a 39	11	55%
40 a 49	1	5%
50 a 59	0	0%
60 a 69	1	5%
TOTAL	20	100%

Em relação ao estado civil tabelas (5 e 6), 19 (63%) pais são casados, 5 (17%) são solteiros, 4 (13%) divorciados e 2 (7%) viúvos. Do total de professores, 12 (60%) são solteiros e 8 (40%), são casados; não havendo nenhum divorciado ou viúvo.

Tabela 5 - Estado Civil Pais

	Número	Porcentagem
Solteiro	5	17 %
Casado	19	63%
Divorciado	4	13%
Viúvo	2	7%
TOTAL	30	100%

Tabela 6 - Estado Civil Professores

	Número	Porcentagem
Solteiro	12	60 %
Casado	8	40%
Divorciado	0	0%
Viúvo	0	0%
TOTAL	20	100%

Quanto ao nível de escolaridade (tabelas 7 e 8 – página seguinte), 10 (33%) pais possuem graduação, 9 (30%) ensino médio, 8 (27%) especialização, 2 (7%) ensino fundamental e 1 (3%) mestrado/doutorado – o que demonstra um grupo bem heterogêneo em termos de instrução escolar. Do grupo de professores, 11 (55%) possuem especialização, 5 (25%) graduação, 3 (15%) mestrado/doutorado e 1 (5%) ensino médio.

Tabela 7 – Nível de Escolaridade Pais

	Número	Porcentagem
Ensino Fundamental	2	7 %
Ensino Médio	9	30%
Graduação	10	33%
Especialização	8	27%
Mestrado/Doutorado	1	3%
TOTAL	30	100%

Tabela 8 – Nível de Escolaridade Professores

	Número	Porcentagem
Ensino Fundamental	0	0 %
Ensino Médio	1	5%
Graduação	5	25%
Especialização	11	55%
Mestrado/Doutorado	3	15%
TOTAL	20	100%

Para verificar se, realmente, existem diversas configurações familiares, no questionário, para os pais, foi colocada a seguinte pergunta: “*Meu filho mora com _____*”. Na tabela 9, pode-se observar que há um predomínio do modelo de família burguesa, no entanto as demais constituições já aparecem com grande significância não se podendo mais abordar a instituição família sem levar em consideração os diferentes arranjos.

Tabela 9 – Configurações Familiares

	Número	Porcentagem
Pais/Pais e irmãos	17	57 %
Mãe/Mãe e irmãos	6	20%
Mãe e avó(s)/Mãe, avó(s) e irmãos	4	13%
Mãe, padrasto e irmã	2	7%
Pais, avós, irmão e tio	1	3%
TOTAL	30	100%

Foi perguntado aos pais “*Procuro a escola do meu filho quando...*”, dando a eles 5 opções – *ele tem dificuldades pedagógicas, há problemas em casa, ele relata desentendimentos/brigas com outros colegas, não entendo algum bilhete*

enviado/trabalho de casa, tenho dúvidas em relação à conduta de professores/funcionários - para que enumerassem de 1 a 5, sendo 1 o mais freqüente e o 5 o menos freqüente. Dos 30 pais, 15 (50%) colocaram como no. 1, o mais freqüente, a alternativa *ele tem dificuldades pedagógicas* e também 15 pais (50%) escolheram como no. 5, o menos freqüente, a opção *há problemas em casa*.

A mesma questão foi elaborada para o questionário dos professores, porém perguntando “*Vejo que os pais procuram a escola quando...*”. O resultado levantado foi idêntico aos dos pais: dos 20 professores, 10 (50%) optaram por *ele tem dificuldades pedagógicas* como no. 1, o mais freqüente e também 16 professores (80%) escolheram como no. 5, o menos freqüente, a opção *há problemas em casa*.

Tais dados revelam que a ida dos pais a escola ainda está atrelada à questão do aprendizado, principalmente, quando dificuldades, por parte do aluno, surgem. E que, muitas vezes, há situações familiares sendo vivenciadas que influenciam, negativamente, no rendimento do aluno, no seu comportamento que não são passadas, imediatamente, pela família para o corpo docente de modo que se pudesse atenuar, no ambiente escola, junto ao aluno um sofrimento emocional, uma falta de atenção, por exemplo.

Outra pergunta semelhante foi inserida em ambos os questionários: “*Busco informações sobre a escola de meu filho por meio de...*”/”*Busco informações sobre o meu aluno por meio de...*”, também dando a eles 5 opções – *relato do próprio filho/aluno, reuniões, agenda, conversas informais com outros pais/conversas com outros profissionais da escola, encontros individuais com o professor/pais* – e solicitando que enumerassem de 1 a 5, sendo 1 o mais freqüente e o 5 o menos freqüente.

Dos 30 pais, 11 (37%) enumeraram como sendo o no. 1, o mais freqüente, *buscar informações sobre a escola em relatos do próprio filho* e, 24 (80%), como sendo o no. 5, o menos freqüente, *conversas informais com outros pais*. Dos 20 professores, houve um

“empate” na opção no. 1, o mais freqüente, 7 (35%) escolheram *relato do próprio aluno* e outros 7 (35%) professores, *conversas com outros profissionais da escola*; já a opção mais utilizada como menos freqüente, no. 5, foi o item reuniões por 9 professores (45%).

Estes dados mostram que a criança é o grande elo família e escola e por isso, ambos, pais e professores a procuram para obter mais informações tanto do que ocorre em seu lar quanto do que ocorre no espaço escola com seu filho/aluno no dia-a-dia.

O fato dos pais não trocarem informações entre si pode estar atrelado à correria de trabalho, não permitindo um contato diário na escola - muitos pais por incompatibilidade de seu horário de trabalho com o do funcionamento do colégio recorrem a transportes para buscar/levar seus filhos; e/ou a pouca promoção do colégio no sentido de criar eventos em que possam proporcionar encontro entre os mesmos.

Em relação à resposta dos professores, ter o hábito de recorrer aos colegas pode estar ligado ao fato de haver trocas com o professor do ano anterior seja em encontros informais (sala de professores) ou formais (encontros com a coordenação pedagógica). E/ou também ao fato dos professores terem encontros mensais com os profissionais do setor de orientação do colégio onde cada aluno tem uma ficha composta pela anamnese feita com a família e registros do seu desempenho cognitivo ao longo dos anos.

Já a escolha da reunião de pais, por eles, como o espaço mais difícil para a busca de informações de alunos demonstra que esses encontros com vários pais acabam por tratar de assuntos mais gerais impedindo por falta de tempo ou privacidade relatos mais pessoais. Ressalto que neste colégio os professores de núcleo comum têm dois tempos semanais disponibilizados para atendimento individualizado às famílias – eles ocorrem com marcação prévia via agenda, podendo tanto professor quanto família agendar.

Para a realização da análise das perguntas abertas, nesta pesquisa, com base em Bardin (2007), as respostas dos entrevistados foram submetidas a inúmeras

leituras/releituras de modo que se pudesse ser o mais fiel possível às idéias expressas por eles.

Tendo como objetivo a categorização, na análise das respostas buscou-se, primeiramente, levantar o que havia em comum entre elas para, então, agrupá-las.

Assim, as respostas das perguntas abertas serão consideradas falas e agrupadas de acordo com o seu sentido expresso. Portanto, elas foram categorizadas a partir da recorrência com que apareceram em cada questão e serão apresentadas por meio de tabelas, tendo ocorrido alguns arredondamentos percentuais como nas tabelas exibidas anteriormente.

Perguntou-se a pais e professores o que eles entendiam por educar, encontrando-se:

Tabela 10 – Pais – “Educar é...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Ensino	19	43%
Atributos	12	27%
Auxílio ao Desenvolvimento	6	14%
Avaliação	4	9%
Utilidades	3	7%
TOTAL	44	100%

Pela tabela 10, nota-se que educar, para os pais, está associado à idéia de ensinar e que alguns atributos, como a paciência, são necessários. Nessa tabela, já se pode ter um esboço da concepção de Wallon de ver a criança como um todo na categoria auxílio ao desenvolvimento. Surgiu também na fala dos pais a importância do educar – *é fundamental* - e como também essa tarefa não é simples em um tom de desabafo – *é difícil educar*. São exemplos de fala:

Ensino – ensinar, mostrar qual o melhor caminho, preparar para o mundo, ensinar o certo, dar limites, passar princípios, orientar.

Atributos – paciência, determinação, respeito, dedicação, responsabilidade.

Auxílio ao Desenvolvimento – estar presente em todas as fases, auxiliar o crescimento da criança, construir uma personalidade para agir com autonomia.

Avaliação – difícil, não é fácil, gratificante.

Utilidades – fundamental, essencial.

Pela maioria das falas dos professores, conforme tabela 11, educar não é só ensinar; é aprender também, é troca transformadora. É uma prática constante. E como na tabela dos pais, nota-se a idéia de Wallon – no caso, de desenvolver as singularidades, as potencialidades.

Tabela 11 – Professores – “Educar é...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Ensinar e Aprender	16	48%
Prática diária	6	17%
Desenvolver singularidades	6	17%
Orientar	4	12%
Amor/Viver	2	6%
TOTAL	34	100%

Exemplos de falas:

Ensinar e aprender – ensinar e aprender, transformar e ser transformado, transformar e transformar-se, troca de conhecimentos.

Prática diária – processo constante, prática diária, processo contínuo.

Desenvolver singularidades – desenvolver, desenvolver as potencialidades do educando, lidar com as inúmeras diferenças.

Orientar – orientar.

Amor/viver – amor, viver.

Em relação ao sentido da escola para eles (pais/professores), encontrou-se:

Tabela 12 – Pais – “Escola é...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Conhecimento/Aprendizagem	22	56%
Socialização	7	18%
Utilidades	6	13%
Segmento da Família	3	7%
Direito de Todos	1	3%
Atributo	1	3%
TOTAL	39	100%

Pela tabela 12, infere-se que para os pais a escola é o grande *locus* onde a aprendizagem ocorre. Porém, já parecem atribuir a ela uma nova função: ajudá-los na socialização de seus filhos; e por isso, ela é vista por alguns deles como complemento familiar a que todos têm direito, precisando ter nesse ambiente um atributo que também cabe a família – dedicação. Exemplos de falas:

Conhecimento/Aprendizagem – lugar de aprender, aprender, ensinamento, espaço para transmissão de conhecimento, lugar para adquirir conhecimentos acumulados, local de ensino-aprendizagem.

Socialização – espaço de socialização, local de desenvolvimento cultural e social, lugar de se relacionar com as pessoas, aprender a conviver com o próximo.

Utilidades – fundamental, preciso, lugar de prazer.

Segmento da Família – continuidade da família, segunda casa, segmento da família.

Direito de Todos – direito de todos.

Atributo – dedicação.

Tabela 13 – Professores – “Escola é...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Vivências/Trocas	14	41%
Utilidades	7	20%
Sistematização da Educação	5	15%
Afetos	5	15%
Aprendizagem/Formação	3	9%
TOTAL	34	100%

A tabela 13 demonstra que para os professores a escola é um ambiente rico de trocas/vivências onde diferentes visões se encontram e enriquecem seu cotidiano em termos de produção e criação sem esquecer de transmitir conhecimentos sistematizados. E isso tudo gera afetos como alegria, prazer. A fala de uma professora demonstra a pressão que muitos deles parecem sentir quando as famílias atribuem à escola a nova função descrita anteriormente – *Cada vez mais esse ato de educar tem sido canalizado exclusivamente para a escola; a família tem abandonado seu papel na educação dos filhos*. Exemplos de falas:

Vivências/Trocas – ambiente de vivências múltiplas, espaço de troca, espaço onde processos transformadores podem acontecer, movimento, rico de vivências, trocas constantes, trocas enriquecedoras, convivência.

Utilidades – fundamental, importante, construção, criação, produção.

Sistematização da Educação – lugar onde sistematiza a educação, espaço onde se aprende e se ensina de forma organizada, instituição inventada para educar formalmente as crianças.

Afetos – alegria, prazer, segurança, apoio, vida.

Aprendizagem/Formação – lugar destinado a formar um ser integral, lugar de aprendizagem.

Com a intenção de descobrir o sentido para pais e professores do termo desenvolvimento infantil, a seguinte questão foi elaborada: “*Quando penso no desenvolvimento de uma criança, eu penso em ...*”

Tabela 14 – Pais – “Quando penso no desenvolvimento de uma criança, eu penso em...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Crescimento/Amadurecimento	20	47%
Educação	10	24%
Afeto	7	16%
Cultura/Família/Religião	3	7%
Saúde/Esporte	2	6 %
TOTAL	43	100%

A tabela 14 mostra que predomina entre os pais o significado de crescimento, de um ser que se transforma – a criança - quando eles pensam em desenvolvimento infantil. No entanto, outras falas interessantes apareceram, trazendo novas significações como a importância desse desenvolvimento atrelar-se a instituição família e também religiosa, talvez pela questão dos valores. E também a preocupação com a saúde e com o esporte na busca de um desenvolvimento saudável. Destaca-se a fala de um responsável – ele escreveu *não errar*. Ela foi inserida na categoria afeto pelo sentimento que gera angústia, preocupação em muitos pais no ato de educar. Exemplos de falas:

Crescimento/Amadurecimento – crescimento, amadurecimento, maturidade, mudanças, progresso, adulto equilibrado, futuro, formação.

Educação – educação, comportamento, disciplina, capacidade de relacionar-se, valores a serem respeitados.

Afeto – amor, não errar.

Cultura/Família/Religião – cultura, família, religião.

Saúde/Esporte – saúde, esporte.

Tabela 15 – Professores – “Quando penso no desenvolvimento de uma criança, eu penso em...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Progresso	15	50%
Aprendizado	7	23%
Singularidades	5	17%
Troca	3	10 %
TOTAL	30	100%

Assim como os pais, os professores associaram, de acordo com a tabela 15, o termo desenvolvimento infantil a progresso. Não foi utilizada a palavra crescimento como categoria na tabela dos professores porque esta palavra apareceu apenas uma vez, diferentemente das respostas dos pais, e o intuito da análise é ser fiel aos dados. Aprendizado e trocas apareceram também, como pode ser visto na tabela, no sentido de que a criança precisa de um adulto para ajudá-la em seu desenvolvimento. Destaca-se a questão das singularidades. Ela apareceu na fala de professores ressaltando a importância do indivíduo ser respeitado em suas particularidades, não ter que se desenvolver em modelos pré-determinados. Exemplo de falas:

Progresso - progresso, evolução, amadurecimento, crescimento, processo, construção, transformação, superação, fases.

Aprendizado – aprendizado, raciocínio, educação.

Singularidades – respeito às individualidades, ritmo individual, sujeito singular se constituindo.

Troca – troca, troca constante, buscas.

Em seguida, pais e professores responderam as respectivas questões: “*Sinto-me colaborando para o desenvolvimento do meu filho na escola quando...*” / “*Sinto-me colaborando com o desenvolvimento de meus alunos quando...*”.

Tabela 16 – Pais – “Sinto-me colaborando para o desenvolvimento do meu filho na escola quando...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Procuero/Valorizo a escola	20	49%
Faço o dever de casa	10	24%
Atendo suas necessidades	6	15%
Oriento	5	12%
TOTAL	41	100%

Como pode-se observar na tabela 16, majoritariamente, os pais sentem-se colaborando para o desenvolvimento de seus filhos quando procuram caminhar junto com a escola seja valorizando o que vai sendo realizado na mesma pelo filho seja comparecendo para conversas/trocas com seus professores. Outro dado relevante que a tabela mostra é a prática do dever de casa. Ora visto como mocinho ora visto como vilão a lição de casa tem considerável papel na relação criança/escola/ família uma vez que propicia momentos de aproximação; lembrando, é claro, que nenhum responsável é obrigado a saber o conteúdo que está no papel, o simples fato de demonstrar interesse, segundo alguns estudos, já é um sinal de reforço positivo para a criança. Na fala de alguns pais, sua colaboração, no sentido de atendimento integral as necessidades dos filhos e de orientação, é algo construído em casa, refletindo-se na escola por meio de bom

comportamento, bom aprendizado ou apenas, se dá pela escolha “acertada” do colégio para seu filho, como disse um responsável - *o colégio é bom*. Exemplo de falas:

Procuro/Valorizo a escola – procuro estar em sintonia com a escola no geral, colaboro com a escola quando solicitada, me desdubro em cumprir tudo o que me é pedido pela escola, participo das reuniões, valorizo o que é feito na escola, sempre me coloco a disposição, conversamos sobre a escola, me entroso com o professor, informo suas necessidades.

Faço o dever de casa – participo dos trabalhos de casa, procuro ajudar nos trabalhos, ajudo nas tarefas, passo as lições com ele, faço dever de casa, ajudo nos trabalhos.

Atendo suas necessidades – participo integralmente de sua vida, participo de tudo que está em volta dele, ajudo nas necessidades do dia a dia, procuro meios de ajudar seu desenvolvimento, o colégio é bom.

Oriento – o oriento, procuro ser um educador em casa.

Tabela 17 – Professores – “Sinto-me colaborando para o desenvolvimento de meus alunos quando...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Noto mudanças	8	33%
Proponho atividades	6	25%
Ouçó/Reflito suas necessidades	5	21%
Participo de suas atividades	3	13%
Melhorho minha prática	2	8%
TOTAL	24	100%

As respostas da maior parte dos professores indicam que eles só se sentem colaborando a partir de resultados, já que são as crianças que demonstram suas conquistas, fazendo eles, é óbvio, parte desse processo. Outras falas mostram o professor

proporcionando desenvolvimento por meio de exercícios enriquecedores, escutando/refletindo suas necessidades e também participando junto com eles de certas atividades. Para uma dupla de professores, fica a preocupação com sua prática, refletindo em uma melhoria para o desenvolvimento de seu aluno. Exemplo de falas:

Noto mudanças – observo mudanças em sua relação com a aprendizagem, percebo crescimento notório dos mesmos, verifico que eles superaram dificuldades, percebo mudanças positivas, percebo que o que foi transmitido foi assimilado.

Proponho atividades – mostro algo novo, proporciono atividades de crescimento tanto intelectuais quanto afetivas, os estimulo a fazerem descobertas, as atividades ocorrem de maneira natural.

Ouço/Reflico suas necessidades – ouço suas dúvidas e colocações, escuto suas falas, reflito suas necessidades, o escuto atentamente.

Participo de suas atividades – realizo junto com eles o que não conseguem ainda fazer sozinhos, sento junto aos grupos, consigo participar com eles de atividades.

Melhero minha prática – busco melhorar minha prática, procuro fazer meu trabalho.

Foi perguntado aos pais se eles viam os professores preocupados, hoje em trabalhar o bem-estar da criança, além dos conteúdos pedagógicos. Dos 30 pais entrevistados, 26 em um total de 87% responderam que sim, sendo que um deles acrescentou a palavra *alguns*; os demais, 4 pais (13%) disseram que não, sendo que um pai argumentou, falando *não por culpa do professor, mas por causa do sistema*.

Em caso de resposta afirmativa, solicitou-se que eles respondessem como os professores demonstram isso. A tabela 18 (página seguinte) mostra suas falas. Em caso negativo, perguntou-se: *“Você acha isso importante? Por quê?”* Os quatro pais responderam que sim por se tratar de *um relacionamento humano onde cada um é de uma*

maneira e isto ajudaria muitas crianças com necessidades de aprendizagem e relacionamento; é importante a troca.

Tabela 18 – Pais — “Como os professores demonstram preocupação com o bem—estar da criança?”

Categorias	Falas	Porcentagem
Conversando com os pais	13	41%
Preocupando-se com a criança	10	31%
Propondo atividades extra-curriculares	7	22%
Demonstrando afeto	2	6%
TOTAL	32	100%

Infere-se a partir da tabela acima um movimento dos professores na busca pela parceria com a família, visando o bem-estar do alunado. Pode-se também notar que os pais percebem isto quando os notam preocupados com seus filhos, havendo afeto entre eles. Os pais consideram positiva a proposta de atividades diversificadas quer sejam excursões quer sejam trabalhos criativos/material didático. Exemplo de falas:

Conversando com os pais – procurando contato com os pais, interagindo com os pais, conversas pessoais, conversando com os pais, qualquer problema é tentado solução com os pais, conversando, individualmente, comigo.

Preocupando-se com a criança – com a atenção com os mesmos, ao procurar entender o que está havendo com cada um, se preocupando com a criança, preocupando-se em como a criança se relaciona em sala de aula.

Propondo atividades extra-curriculares – com atividades extra-curriculares, trabalhos extra-curriculares, proporcionando excursões, teatros, danças, oficinas, através de material didático utilizado, com trabalhos e/ou atividades criativas.

Demonstrando afeto – ao demonstrar afetos, com carinho com o meu filho.

Os professores responderam a seguinte questão: “*Na sua sala de aula as famílias têm o mesmo formato?*”. Teve-se como resposta absoluta – *não*, ou seja, todos os professores percebem que há diferenças nas configurações familiares de seus alunos. Questionou-se como eles lidam com isso e os resultados podem ser vistos na tabela 19, abaixo.

Tabela 19 – Professores – “Como você lida com as diferentes configurações familiares?”

Categorias	Falas	Porcentagem
Conversando/Valorizando as diferenças	9	31%
Respeitando	7	24%
Naturalidade/Tranqüilidade	5	18%
Buscando entendê-las/Orientando	4	14%
Não ressaltando as diferenças	2	7%
Preocupação	1	3%
Entendendo que a escola é heterogênea	1	3%
TOTAL	29	100%

A diversidade de falas indica o quanto ainda é novo para os professores lidar com os diferentes arranjos familiares apesar de eles saberem de sua existência. Houve falas, parecendo demonstrar certa ambigüidade, um conflito entre uma resposta considerada adequada e o real sentimento do que ocorre. Destacam-se três falas: 1. *Com tranqüilidade, mas inquietação, preocupação*; 2. *Mostrando respeito, pois cada um indiferente da família, pode moldar sua personalidade pela educação*; 3. *Eu respeito. As famílias hoje são compostas de formas tão diversificadas e com tantas dificuldades que a escola às vezes é a melhor opção para o aluno*. Exemplo de falas:

Conversando/Valorizando as diferenças – conversas informais sobre as diferenças que existem no mundo, por meio de conversas, tentando aproveitar os pontos positivos de

cada formato, trabalhando com as diferenças, conversando com os alunos sobre esta diversidade, busco valorizar a diversidade.

Respeitando – respeito, respeito às características de cada família, respeito às individualidades.

Naturalidade/Tranqüilidade – de forma natural, naturalidade, tranqüilidade, naturalmente.

Buscando entendê-las/Orientando – buscando entendê-las, busco envolvimento, busco conhecer suas individualidades, oriento.

Não ressaltando as diferenças – não ressaltando as diferenças, procuro aquilo que é comum.

Preocupação – preocupação.

Entendendo que a escola é heterogênea – entendendo que a escola é heterogênea.

Buscou-se saber o que os pais acham relevante na relação professor e seu filho, e o que os professores consideram relevante na sua relação com os alunos. A fala de um responsável foi anulada por ele ter escrito a palavra *sim*. Os resultados podem ser vistos nas respectivas tabelas 20 e 21.

Tabela 20 – Pais – “Considero importante na relação professor e meu filho...”

Categories	Falas	Porcentagem
Respeito	14	38%
Comunicação	10	27%
Confiança	5	13%
Afeto	5	13%
Atenção	3	8%
TOTAL	37	100%

O mais importante na relação professor e seu filho, segundo os pais (tabela 20 – página anterior) é que a relação seja baseada em respeito seguida de comunicação,

confiança. A construção de um vínculo afetivo, favorecendo a construção de uma relação em que a criança pode externalizar melhor seus anseios e desejos, foi citada por eles. Em relação à atenção, um pai colocou *a simples preocupação com ele*, manifestando o desejo dos pais de não quererem que seu filho seja mais um na sala de aula. A resposta, *o interesse no sucesso de ambos*, de um responsável a princípio gerou um estranhamento por não parecer estar voltada especificamente para a relação professor e filho. Após algumas leituras do questionário como um todo, parceria foi o sentido expresso encontrado, entrando na categoria comunicação. Exemplo de falas:

Respeito – respeito, educação.

Comunicação – diálogo, comunicação, entrosamento, bom entendimento, interesse no sucesso de ambos.

Confiança – confiança, honestidade.

Afeto – afeto, vínculo afetivo.

Atenção – atenção, a simples preocupação com ele.

Tabela 21 – Professores – “Considero importante na minha relação com os alunos...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Afeto	11	31%
Respeito	9	26%
Troca	8	23%
Confiança	6	17%
Liderança	1	3%
TOTAL	35	100%

Conforme a tabela 21 (página anterior), os professores elegeram como mais significativo na sua relação com os alunos a questão do afeto. Como mencionado na página anterior, o afeto em uma relação contribui para um campo onde as vontades, os medos podem ser colocados, proporcionando um desenvolvimento mais pleno. Assim como os pais, os professores também consideram importante o respeito e a confiança. A troca foi uma categoria que não apareceu nas falas dos pais, porém bem ressaltada pelos professores no sentido de haver colaboração, cooperação, ouvir e ser ouvido. Uma fala isolada, no entanto significativa, apareceu atrelada não a uma construção em si de relacionamento, mas a uma postura do professor em sala de aula para agir diante de variadas singularidades (alunado) - *liderança*. Exemplo de falas:

Afeto – afetividade, afeto mútuo, carinho, o querer bem.

Respeito – respeito, respeito mútuo.

Troca – troca, trabalho com mútua colaboração, ouvir e ser ouvido, retorno do trabalho, cooperação, parceria, possibilitar vez e voz.

Confiança – confiança.

Liderança – liderança.

Em seguida, pais e professores responderam o que consideravam importante na relação entre eles, havendo semelhanças em suas falas como pode ser visto nas tabelas 22 e 23 nas páginas seguintes. Uma fala foi anulada pelo pai ter escrito, novamente, a palavra *sim*.

Tabela 22 – Pais – “Considero importante na minha relação com os professores...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Comunicação	17	50%
Respeito	8	24%
Confiança	7	20%
Cumplicidade	2	6%
TOTAL	34	100%

Em sua grande maioria, a comunicação foi eleita como o elemento chave na relação pais e professores. Ela é o instrumento de entendimento entre eles para que a criança seja beneficiada em seu desenvolvimento. São as suas mensagens que permitem ajustes na relação escola-família em prol de um caminhar adequado para a criança. É preciso que esteja junto à comunicação, o respeito e a confiança. A cumplicidade surge na fala dos pais como um fator de plena comunhão entre aqueles que têm o mesmo objetivo: promover condições de desenvolvimento para seu filho/aluno. Exemplo de falas:

Comunicação – diálogo, comunicação, entrosamento, bom entendimento, conversar, diálogo permanente, ouvir e ser ouvida, troca de informação, retorno do desenvolvimento escolar.

Respeito – respeito, respeito mútuo, educação.

Confiança – confiança, segurança, franqueza, honestidade.

Cumplicidade – cumplicidade.

Tabela 23 – Professores – “Considero importante na minha relação com os pais...”

categorias	Falas	Porcentagem
Comunicação	11	37%
Respeito	9	30%
Confiança	8	27%
Atenção	1	3%
Paciência	1	3%
TOTAL	30	100%

Os professores compartilham com os pais da relevância de ter, no relacionamento entre eles, a comunicação, o respeito e a confiança pelos mesmos fatores descritos na página anterior, acrescentando a atenção e a paciência. Exemplo da falas:

Comunicação – comunicação, diálogo, troca, tratar dos assuntos pedagógicos com clareza, disponibilidade para ouvir.

Respeito – respeito, respeito pelo trabalho realizado, respeito mútuo, compreensão.

Confiança – confiança, segurança, confiança que eles depositam no meu trabalho.

Atenção – atenção.

Paciência – paciência.

Finalizaram-se os questionários, tentando buscar os sentidos para pais e professores do que seria uma família/escola ideal para o desenvolvimento de uma criança.

Como mostra a tabela 24 (próxima página), são muitos os significados que os pais atribuem à escola ideal para o desenvolvimento da criança. As duas primeiras categorias, entretanto, sinalizam a necessidade dos pais em dividirem com a escola afazeres que eles já consideram mútuos – educar, orientar, ensinar modos, valores. Além de considerarem a escola não somente espaço para trabalhar conceitos sistematizados, mas também, trabalhar

o cognitivo, o afetivo e o cultural. A escola necessita para exercer sua função, segundo eles, ter certos atributos como respeito, dedicação, compromisso. E as falas que expressam a escola ideal sendo a que os filhos estão, indicam o quanto esses responsáveis confiam nesse espaço e depositam esperanças de estarem, realmente, propiciando um desenvolvimento harmônico para as crianças.

Tabela 24 – Pais- “A escola ideal para o desenvolvimento de uma criança é a que...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Educa/Orienta/Trabalha conteúdos diversos	16	25%
Parceira dos pais	7	18%
Respeita	7	15%
Mostra afeto/encanta	5	13%
Mostra compromisso	3	9%
Ele estuda	2	5%
TOTAL	40	100%

Exemplo de falas:

Educa/Orienta – orienta, ensina brincando com limites para que possam saber o certo e o errado, educa , informa e forma o indivíduo, ensina de uma maneira adequada e apropriada, educa a criança sem ofensa, tem uma estrutura de orientação educacional, proporciona condições para a escolha de opções futuras, trabalha conteúdos pedagógicos e criatividade.

Parceira dos pais – dá continuidade ao lar, interage com os pais, ouve a opinião dos pais.

Respeita – respeita, respeita seus alunos, dá importância a criança como um todo, respeita opiniões.

Mostra Afeto – acolhe com afeto, encanta, estimula.

Mostra Compromisso – se preocupa com seu desenvolvimento, se dedica, tem compromisso com o aluno.

Ele estuda – ele está, ele estuda.

Tabela 25 – Professores- “A família ideal para o desenvolvimento de uma criança é a que...”

Categorias	Falas	Porcentagem
Participa/Ajuda em seu desenvolvimento	19	49%
Transmite segurança/apoio	6	15%
Educa	5	13%
Caminha junto com a escola	3	8%
Respeita	3	8%
Harmônica/Equilibrada/Estruturada	2	5%
Cumplicidade	1	2%
	TOTAL	39
		100%

Entre as falas dos professores, há a predominância de que o ideal de família é aquela que ajuda a criança em todas as suas necessidades – físicas, psíquicas, por exemplo – participando de seu crescimento seja transmitindo segurança seja respeitando-a. Eles também atribuem à família o papel de educar no sentido de dar limites, passar valores. Para outros, a família ideal é a que acompanha a trajetória escolar do filho, buscando caminhar junto com ela. Os demais expressaram que características como harmonia, equilíbrio, cumplicidade são relevantes entre seus membros de forma que seja gerado um ambiente propício ao desenvolvimento infantil. Exemplo de falas:

Participa/Ajuda em seu desenvolvimento – atende as suas necessidades físicas, psíquicas e culturais, dá meios para que essa criança tenha em casa um ambiente saudável, sabe orientar todas as suas necessidades, participa do crescimento, é atenta, acompanha seu filho.

Transmite segurança/apoio – dá segurança, proteção, apoio.

Educa – educação, dá limites, ensina princípios, chama atenção quando precisa.

Caminha junto com a escola – acompanha o caminhar escolar do aluno, participa da vida escolar do aluno, caminha junto com a escola.

Respeita – sabe respeitá-la, mantém o respeito, respeita.

Harmônica/Equilibrada/Estruturada – harmônica, é equilibrada e estruturada.

Cumplicidade – tem cumplicidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, orientou-se a pesquisa no sentido de buscar respostas para as questões norteadoras que foram expostas na introdução: *Será que o professor de hoje está atento às mudanças que ocorreram/ocorrem na instituição família? Como ele lida com isso? Será que a família percebe a importância de seu apoio nas atividades escolares seja demonstrando curiosidade pelos trabalhos de seus filhos seja buscando informações sobre o que acontece no cotidiano escolar de sua criança? Como pais e professores colaboram, efetivamente, para o desenvolvimento da criança na escola?*

Entrevistou-se, para tanto, 50 sujeitos – 30 pais e 20 professores de um colégio público federal de 1º. Segmento do Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Eles, em sua maioria, são do sexo feminino (94%), casados (54%), com grau de instrução variado, pertencendo à faixa etária de 30 a 39 anos (50%).

Porém, inicialmente, considerou-se pertinente abordar o termo desenvolvimento infantil, recorrendo às obras de Castoriadis e Wallon, com o intuito de situar a concepção de homem utilizada neste trabalho.

Crê-se que o homem se desenvolve na interação de seu meio, é um ser histórico que se constrói por meio de suas relações sociais, sendo sua sociedade composta de significações instituídas que o ajudam a organizar o mundo em que vive.

Entretanto, cada indivíduo é singular e esta característica “abre” espaço para as significações instituintes de modo que ele possa recriar seu meio a partir de seu ponto de vista. Por isso, para Castoriadis e Wallon, o homem é um ser em constante transformação – ele se encontra na busca incessante da compreensão de sua realidade através das ressignificações.

Pensar em desenvolvimento infantil, desse modo, é ter a certeza de que não há “receita de bolo” para auxiliar a criança. Como diz Castoriadis, nunca haverá uma elucidação total do seu ser. Há etapas pelas quais ela passa devido a sua maturação neurológica como visto no quadro 1, na página 35. Mas é preciso enxergá-la como um todo, como um ser em processo de transformação que tem características próprias e está inserido em um imaginário social.

Dependente de seus pares torna-se relevante, para o desenvolvimento da criança a relação estabelecida entre ela e o adulto, que ele a instrumentalize para que ela possa alcançar sua autonomia, isto é, a criança necessita encontrar-se, primeiramente, no outro para que ele a ajude, paulatinamente, a deslocar-se dele rumo à criação de seu próprio mundo.

Faz parte do imaginário dos entrevistados associarem o termo desenvolvimento infantil a idéia de *crescimento*, *amadurecimento*, *progresso*. Quando eles pensam no desenvolvimento de uma criança, pensam nas mudanças pelas quais elas passam de modo a constituir-se como um adulto autônomo.

Pode-se observar em suas respostas a concepção de desenvolvimento humano, de Wallon e Castoriadis, descrita anteriormente, por ter surgido falas expressando a importância de ver a criança como um todo, em suas diversas necessidades, precisando do adulto e, de afeto, entre eles, para que elas sejam satisfeitas.

Saúde e esporte apareceram na fala dos pais como significações instituintes, chamando a atenção para esses novos sentidos que surgem, podendo fazer parte, futuramente, do imaginário coletivo como uma categoria indispensável para o desenvolvimento humano.

Conforme também foi colocado na fundamentação teórica deste estudo, as duas instituições que desempenham a função de auxiliar o desenvolvimento de uma criança,

são as famílias e as escolas. Ambas foram criadas a partir do olhar diferenciado dado a ela, são permeadas por diferentes concepções e marcadas por transformações pelas quais a sociedade passa, acabando por uma influenciar no trabalho da outra.

Segundo dados dos questionários, os pais sentem-se sujeitos no ato de educar, cabendo a eles ensinar o “mundo” para seus filhos, e vêem os filhos como os sujeitos da escola, referindo-se ao ato de aprender. Já a fala dos professores, revela ambos, professor e aluno, como sujeitos/objetos do educar/escola uma vez que parece ocorrer, simultaneamente, ensino e aprendizagem, a ação de transformar e ser transformado.

Fala-se, hoje, em crise nas configurações familiares, mas, na verdade, o que se deve dizer é que há uma crise no modelo familiar burguês – pai, mãe e filho. De acordo com as respostas dos entrevistados, realmente, há novos arranjos familiares. Apesar de ter predominado entre os pais o modelo burguês, vários outros foram citados, mostrando que as famílias estão se estruturando de formas diversificadas; e que as mesmas devem ser encaradas em prol da sua funcionalidade, em como as necessidades físicas, psicológicas, sociais e culturais da criança são atendidas e em como, principalmente, a criança vê, estabelece vínculo com os adultos que convivem com ela.

Pelo questionário aplicado aos professores, fica claro, que eles estão atentos a essas mudanças familiares já que todos responderam que os formatos das famílias de seus alunos são diferentes. No entanto, ainda parece confuso para o corpo docente lidar com as diferentes organizações. Algumas respostas pareceram ambíguas, trazendo sentimentos contraditórios entre o que, realmente, sentem e o que realizam.

Talvez, esses sentimentos, estejam atrelados à nova função que a família parece atribuir aos professores, não tendo eles ainda tomado consciência dela e/ou não a quiseram/querem tomar para si por se sentirem sobrecarregados em seus exercícios profissionais. Ao mesmo tempo em que os pais se vêem sujeitos do educar, eles também

vêm a escola, atribuindo a ela não só a função de ensinar conteúdos sistematizados, mas também de educá-los no sentido de dar limites e transmitir valores.

Os questionários dos pais indicaram a escola como o espaço que tem membros instruídos cientificamente para melhor os auxiliarem no ato de educar que é *difícil* e ao mesmo tempo *gratificante*.

Não parece, assim, que os pais estejam, simplesmente, passando à escola uma função que lhes compete. Há um pedido para compartilhar esta função, há um pedido de ajuda. Ajuda pelo fato de se sentirem inseguros, angustiados, perdidos no ato de criar já que não há um molde instituído para os novos arranjos, para as novas práticas sociais de nossa época - como ambos, os pais, trabalhando fora, sofrendo pressões, por exemplo, de serem bem sucedidos na educação de seus filhos e conciliar tempo para seu próprio crescimento intelectual na profissão. Isto é, eles vivem os conflitos do imaginário instituído - têm que dar conta de tudo - e de suas significações instituintes visto que mostram ter/buscar muitas informações sobre o que é ideal ou não para a educação de uma criança, mas não parecem estar conseguindo colocá-las em prática sem o apoio de terceiros.

Diante desses fatos, talvez seja preciso, como diz Szymansky, que os professores ao lidarem com as diversas configurações familiares desmitifiquem a capacidade natural que os pais têm para exercer a função de educadores e os auxiliem, tomando para si a responsabilidade de lhes dar instrumentais para que sejam famílias funcionais, instituindo na sociedade novas significações imaginárias a este respeito. Ou seja, como coloca Castoriadis, é preciso que os professores, profissionais da educação - responsáveis não somente em propagar as significações instituídas, mas também criar situações para que o indivíduo as reformule - propiciem aos pais mais espaço para vivenciarem as significações instituídas e as suas significações instituintes. Que o equilíbrio, entre o vivido por eles

(seus sentimentos, em geral) e o exigido em seu meio social, seja encontrado, para então, transformar, gradualmente, o imaginário coletivo, a realidade em que estão inseridos.

Verificou-se que as pesquisas sobre a temática relação família-escola que ressaltam/ressaltavam a relevância da parceria entre eles já se encontra presente no imaginário dos entrevistados. E isto porque, notou-se, em suas falas, a idéia de envolvimento entre eles sendo necessária e a preocupação com a colaboração mútua.

Embora os entrevistados percebam que os pais ainda procuram mais a escola quando a criança apresenta dificuldades pedagógicas e, raramente, quando há problemas em casa, eles mostraram que um bom relacionamento entre pais e professores é construído quando há comunicação, respeito e confiança.

É desejável na relação professor e alunos, afetos, respeito e também comunicação para que não só a aprendizagem possa acontecer de forma adequada e prazerosa para a criança como também, dito por Wallon, o professor se sinta afetado tanto pela família quanto pela criança, gerando compromisso e motivação na realização de suas tarefas.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram ser a criança a grande mediadora entre as instituições uma vez que é por meio dela que eles buscam informações mútuas. Sendo que os professores também buscam informações sobre ela com seus colegas de trabalho.

Para os professores, as reuniões não parecem ser o melhor momento para que se tenham informações do aluno. Como dito no capítulo anterior – análise dos dados, isto pode estar atrelado a pontos coletivos que devem ser abordados nas mesmas, não disponibilizando muito tempo para conversas individuais.

Já as famílias consideraram as conversas informais com outros pais como a forma menos recorrente de buscar informações sobre a escola, podendo-se considerar, como dito também na análise dos dados, a pouca disponibilidade dos pais para freqüentar o espaço

escola e/ou a pouca promoção no colégio de encontros que pudessem favorecer trocas entre eles.

Ressalta-se que os pais colocaram que vêem os professores hoje preocupados com o bem-estar geral da criança na escola, além da preocupação em trabalhar conteúdos pedagógicos. E que percebem os mesmos procurando promover isso por meio de conversas individuais com eles próprios e, demonstrando preocupação em como a criança se sente neste espaço.

Os pais, pelos dados produzidos, percebem a importância de seu apoio nas atividades escolares seja mostrando interesse pelos trabalhos de seus filhos seja buscando informações sobre o que acontece na sua rotina escolar.

Como se pode ver na análise dos dados, há um movimento positivo dos pais para a escola uma vez que eles procuram *estar em sintonia* de modo geral com o colégio seja em sua própria casa seja no espaço escola. Em casa, eles valorizam o que filho realiza no ambiente escolar, auxiliam nas tarefas de casa, orientam seus filhos. Na escola, buscam contato com os professores.

É desta forma, portanto, que os pais, sentem-se, efetivamente, colaborando para o desenvolvimento de seus filhos no espaço escola. Acreditando que a escola ideal é aquela que educa, trabalha com conteúdos diversos e os ajuda, sendo sua parceira no ato de educar. Vale lembrar que dois responsáveis ao responder o questionário colocaram já ter encontrado a escola ideal – *é a que ele está*.

Este movimento positivo dos pais em relação à escola, nesta pesquisa, colaborou para desconstruir as escutas da prática profissional da pesquisadora expressas na introdução. Por trabalhar no setor de orientação, há a possibilidade de que em sua atuação diária predominem casos, relatos encaminhados por professores e demais profissionais do colégio na busca de soluções, em que as famílias não se mostrem tão presentes; não tendo

a própria pesquisadora notado que o número dos pais atuantes pode prevalecer em relação aos que não colaboram e conseqüentemente, não tendo proporcionado a ressignificação das falas daqueles que trazem/trouxeram estas situações até ela.

Em relação à colaboração efetiva dos professores para o desenvolvimento de seus alunos, eles a sentem realizando quando percebem que sua prática, em sala de aula, de alguma forma gera mudanças em suas aprendizagens.

A idéia walloniana da interferência do professor no processo de desenvolvimento do alunado, visando não somente a construção de etapas de raciocínio, mostrou-se presente nas falas dos professores que disseram propor atividades novas em sala, participam juntamente com as crianças de atividades e as escutam de modo a conhecer suas motivações e conduzir de forma mais satisfatória os conteúdos a serem assimilados por elas. Eis, então, como eles, os professores têm colaborado para o desenvolvimento infantil no espaço escola.

Em sua opinião, a família ideal para o desenvolvimento de uma criança é aquela que se envolve com seu crescimento, buscando satisfazer suas necessidades. Para tanto, é importante que haja entre os membros da família e a criança apoio, educação, respeito, harmonia, cumplicidade.

Diante de todos esses dados, pode-se inferir que faz parte das significações imaginárias dos sujeitos entrevistados a ideologia da colaboração mútua, a relevância de tratar a criança como um ser integral que precisa da mediação do adulto para desenvolver-se, precisando que professores e pais caminhem juntos enriquecendo o espaço escola para esse intuito. Há conflitos, entretanto, na forma como alguns professores lidam com as diferentes configurações familiares pelo fato dos pais estarem solicitando o acréscimo de mais uma prática educacional no espaço escola, já dita nestas considerações – educar, por

não estarem conseguindo realizar sozinhos; os pais pedem ajuda para transformar as informações que circulam sobre o desenvolvimento infantil em vivências reais.

Tem-se a consciência das limitações deste trabalho - a amostra escolhida pode não refletir a realidade das significações imaginárias de pais e professores no geral; foi uma amostra restrita por tratar-se de um número reduzido de sujeitos de apenas uma unidade de um colégio público federal do 1º. segmento do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro.

Nesta pesquisa, de forma alguma, a temática relação pais e professores e seu imaginário foi esgotado. Ela demonstrou o quanto o meio acadêmico já conseguiu avançar na propagação de idéias produzidas sobre esta questão ao longo das décadas. Porém, mais estudos se fazem necessários para que a realidade do espaço escola possa, constantemente, atribuir novo sentido a demandas que surgem em seu cotidiano, principalmente, no que se refere ao processo de desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, A., GEWANDSZNADJER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, A.; RIBEIRO, D. Representações e vivências de alunos de uma escola pública: investigando os bastidores da relação família-escola. In: Biasoli-Alves, Z. (org) *Livro de Artigos* do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, SP.: Légis Suma, v. , p. 443-446, 2004.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, N. *Imaginário Social e Escola: um estudo sobre emoção e subjetividade sob a ótica de Wallon*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 1996.

BARBIER, R Sobre o imaginário. *Em Aberto*, Brasília, ano14, n.61, p. 15-23, jan/mar. 1994.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

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

BIASOLI-ALVES, Z. *Família – Socialização – Desenvolvimento*. Tese de Livre Docência. FFCL Ribeirão Preto – USP, 1994.

CARVALHO, M. *A Família Contemporânea em Debate*. 6. ed. São Paulo: EDUC., 2005, p.23-27.

CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2007.

CHECHIA, V.; ANDRADE, A. Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos. In: Seminário de Pesquisa, V, Ribeirão Preto, SP, *TOMO II, Livro de Artigos*, p.207-219, 2002.

CÓRDOVA, R. Imaginário Social e Educação: criação e autonomia. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, p.24-44, jan/mar. 1994.

CURTIS, D. Cornelius Castoriadis. Disponível em: <http://www.agorainternational.org/abouttext.html> Acesso em 09 de junho de 2007.

DANTAS, H. Do Ato Motor ao Ato Mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DESSEN, M.; POLONIA, A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia escolar e educacional*, vol.9, no.2, p.303-312, dez. 2005 .

FARIAS FILHO, L.; VIDAL, D. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n 14, p. 19-34, mai/jun/jul/ago 2000.

FRIGOTTO, G. A escola não pode só visar ao mercado de trabalho. *Entrevista concedida a Equipe do Século XXI* - Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=238 Acesso em 09 de junho de 2007.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GESELL A. *A Criança dos 5 aos 10 Anos*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HENRIQUES, E. O Imaginário e a Formação do Professor: contribuições sobre o processo de significação. In: AZEVEDO, N. (org) *Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

LEITE, S.R.M. A Participação da Família na Escola. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/berbel/metodologia_da_problematiza%E7%E3o/docs/2-31072K2.doc Acesso em 09 de junho de 2007.

LIMA, E. *Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola* – aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho, 2006.

LOSADA, M. o Imaginário Radical de Castoriadis: seus pressupostos. In: AZEVEDO, N. (org) *Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

MACEDO, R. M. A família diante das dificuldades escolares do filho. In: OLIVEIRA, V. B. de; BOSSA, N. A. (orgs): *Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis anos*. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MAHONEY, A., ALMEIDA, L. Afetividade e Aprendizagem. *Viver Mente&Cérebro*. Coleção Memória da Pedagogia, n.6: educação no século XXI: perspectivas e tendências/ editor Manuel da Costa Pinto; [colaboradores Moacir Gadotti...et al.]. Rio de Janeiro: Relume Dumar. Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2006.

MINUCHIN, S. *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MUSZKAT, S. Novas Práticas na abordagem de gênero e violência intrafamiliar. In: MUSZKAT, M. (org) *Mediação de Conflitos – prevenindo e pacificando a violência*. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14214int.rtf> Acesso em 09 de junho de 2007.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, n 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, L. *Uma relação tão delicada: a participação da família no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental de 1ª a 4ª. Série e classes de alfabetização*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – CCHE - Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

OLIVEIRA, Z. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAROLIN, I. *Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?* Porto Alegre: Mediação, 2007.

PEDROSO, I. *A ausência da família na escola*. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2004.

PEREZ, M. *Família e escola na educação a criança*: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, SP: 2000.

POURTOIS, J-P., DESMET, H. *A Educação Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

REA, L., PARKER, R. *Metodologia de Pesquisa*: do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira, 2000.

RISCHBIETER, L. Bons tempos em que chamávamos as professoras de tia. Disponível em: www.isabelparolin.com.br/professorasdetia.doc. Acesso em 09 de junho de 2007.

RODRIGUES, H. Cure, guilt and radical imaginary in Cornelius Castoriadis: the course of a social-barbarian. *Psicologia USP*. São Paulo, v.9, n.2, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 de dezembro de 2007.

SANTOS, F. O Imaginário Social Brasileiro na obra de Lima Barreto. Disponível em: <http://www.pieldeleopardo.com/modules.php/name=News&file=article&sid=4300> Acesso em 09 de junho de 2007.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. (org) *A Família Contemporânea em Debate*. 6. ed. São Paulo: EDUC., 2005, p.39-49.

SIGOLO, S.; LOLLATO, S. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In: CHAKUR, C. (org) *Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia*. Araraquara. FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p.37-65.

SILVA, J. *As Tecnologias do Imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SZYMANSKI, H. *A Relação Família/Escola: desafios e perspectivas*. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. (org) *A Família Contemporânea em Debate*. 6. ed. São Paulo: EDUC., 2005, p.23-27.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E. *Tratado de Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa*. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

VITALE, M. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, M. (org) *A Família Contemporânea em Debate*. 6. ed. São Paulo: EDUC., 2005, p.89-96.

WALLON, H. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In ZAGO, N. CARVALHO, M., VILELA, R. (orgs) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Anexos

Anexo 1

Questionário aplicado aos pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO: DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLA
MESTRANDA: ANDRÉA WERNECK
ORIENTADORA: PROF DRA NYRMA AZEVEDO

Questionário - Pais

1. Sexo: () F () M
2. Faixa etária: () menos de 20 () 20 a 29 () 30 a 39
() 40 a 49 () 50 a 59 () 60 a 69
3. Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo Outro: _____
4. Escolaridade: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação
() Especialização () Mestrado/Doutorado
5. Meu filho mora com _____.
6. Educar é _____.
7. Escola é _____.
8. Procuo a escola de meu filho quando: (enumere de 1 a 5, sendo 1 o mais freqüente e 5 o menos freqüente).
 - () ele tem dificuldades pedagógicas
 - () há problemas em casa
 - () ele relata desentendimentos/brigas com outros colegas
 - () não entendo algum bilhete enviado/trabalho de casa
 - () tenho dúvidas em relação à conduta de professores/funcionários

9. Busco informações sobre a escola de meu filho por meio de: *(enumere conforme questão acima)*

- relato do próprio filho
- reuniões
- agenda
- conversas informais com outros pais (momentos de entrada e saída dos alunos)
- encontros individuais com o professor

10. Quando penso no desenvolvimento de uma criança, eu penso em _____.

11. Sinto-me colaborando para o desenvolvimento do meu filho na escola quando

_____.

12. Vejo os professores preocupados, hoje, em trabalhar o bem-estar da criança, além dos conteúdos pedagógicos? Sim Não

Em caso afirmativo, como eles demonstram isso? _____.

Em caso negativo, você acha isso importante? Por quê? _____.

13. Considero importante na relação professor e meu filho _____.

14. Considero importante na minha relação com os professores _____.

15. A escola ideal, para o desenvolvimento de uma criança, é a que _____.

Anexo 2

Questionário aplicado aos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO: DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLA
MESTRANDA: ANDRÉA WERNECK
ORIENTADORA: PROF DRA NYRMA AZEVEDO

Questionário - Professores

1. Sexo: () F () M
2. Faixa etária: () menos de 20 () 20 a 29 () 30 a 39
() 40 a 49 () 50 a 59 () 60 a 69
3. Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo Outro: _____
4. Escolaridade: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação
() Especialização () Mestrado/Doutorado
5. Educar é _____.
6. Escola é _____.
7. Vejo que os pais procuram a escola quando: (enumere de 1 a 5, sendo 1 o mais freqüente e 5 o menos freqüente)
 - () seu filho tem dificuldades pedagógicas
 - () há problemas em casa
 - () o filho relata desentendimentos/brigas com outros colegas
 - () eles não entendem algum bilhete enviado/trabalho de casa
 - () têm dúvidas em relação ao meu trabalho/funcionários

8. Busco informações sobre o meu aluno por meio de: *(enumere conforme questão acima)*

- relato do próprio aluno
- reuniões
- agenda
- conversas com outros profissionais da escola
- encontros individuais com os pais

9. Quando penso no desenvolvimento de uma criança, eu penso em _____.

10. Sinto-me colaborando com o desenvolvimento de meus alunos quando

_____.

11. Na sua sala de aula as famílias têm o mesmo formato? _____.

Como você lida com isso? _____.

12. Considero importante na minha relação com os alunos _____.

13. Considero importante na minha relação com os pais _____.

14. A família ideal, para o desenvolvimento de uma criança, é a que

_____.